RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

5-6

ROK XXVIII (LX) WRZESIEŃ-GRUDZIEŃ 1986

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

PROBLEMY ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

JOANNA RUTKOWIAK: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część II 5
STEFAN TURLEJ: O identyfikowaniu się nauczycieli z zawodem ... 23
JACEK MAŃCZAK: Świadomość celów wychowania a poziom ich operacjonalizacji przez nauczycieli-wychowawców 31
ELŻBIETA PODOSKA-FILIPOWICZ: Studia pedagogiczne - funkcje założone i rzeczywiste 42
ANNA GALSKA-KRAJEWSKA, MAŁGORZATA CHMURSKA, ELŻBIETA MIGDAL, WANDA SZELĄGOWSKA: Analiza przygotowania i warunków pracy nauczycieli chemii 63
LUBA SOŁOMA: Poziom zadowolenia nauczycieli z zawodu a ich opinie o swojej pozycji społecznej 75
KRYSTYNA BIELUGA, NINA JANOWSKA: Twórcze i odtwórcze działania nauczycieli na lekcji 85

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ANTONI RUMIŃSKI: System wartości przekazywanych dzieciom przez rodziców 92
ANDRZEJ PLUTA: Sytuacje "trudne" w pedagogicznej praktyce rodzinnej 100
JÓZEF SZOCKI: Zaopatrzenie bibliotek szkolnych w lektury i wydawnictwa informacyjne 114
JAN KAZNOCHA: Rola i wpływ oddziaływań wychowawczych nauczyciela bibliotekarza na zmianę stosunku grupy aktywu bibliotecznego do członków przez nią nie lubianych i izolowanych 125
JÓZEF SOWA: Rola poradni wychowawczo-zawodowej w procesie orientacji zawodowej uczniów niepełnosprawnych 130
MARIA DEPTUŁA: Stosunki dzieci w młodszym wieku szkolnym z rówieśnikami i ich podmiotowe uwarunkowania 140
BOGUMIŁA HISZPAŃSKA: Samodzielność maturzystów 151

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

JAN ŻEBROWSKI: Współczesne problemy orientacji szkolnej i zawodowej we Francji 167

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

JAN BANASIAK: Zaproszenie do dialogu - czyli o głośnej książce Urie Bronfenbrennera 176
LEON NIEBRZYDOWSKI: Otwartość w stosunkach międzyludzkich. Mit czy rzeczywistość? 187
CZESŁAW WIŚNIEWSKI: Osobowość - przedmiotem i podmiotem wychowania 193
EWA MĄDRY: Wpływ norm moralnych młodzieży na przestrzeganie prawa stanowionego 203
ZOFIA KRUCZKOWSKA-NAWARA: Szkoła alternatywna - szkoła przyszłości? 212

RECENZJE KSIĄŻEK. PRZEGLĄD CZASOPISM

EUGENIUSZ KAMEDUŁA: K. Denek M. Jakowicka /red./: Optymalizacja procesu kształcenia 216
SYLWIA SEUL: Edward T. Hall: Poza kulturą 220
MARIA SZYBISZ: Przegląd kwartalnika "Instructional Science" ... 225

KRONIKA

BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Sprawozdanie z konferencji zorganizowanej przez ZG ZNP nt.: Etyka zawodu nauczycielskiego 231

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1986 237

Joanna Rutkowiak
Uniwersytet Gdański

METODOLOGICZNA SYTUACJA PEDAGOGIKI A MODELE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

CZĘŚĆ II: SCJENTYSTYCZNA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JAKO "MODEL ZAWIEDZIONYCH NADZIEI"

W pierwszej części tekstu przedstawiono uzasadnienie i zapowiedź prezentacji czterech modeli kształcenia nauczycieli pragmatyczno-metodycznego, neopozytywistyczno-scjentystycznego, humanistycznego w dwóch jego odmianach - publicystycznej i kategorialnej, przedstawiono krytyczną analizę pragmatycznego podejścia do przygotowania pedagogów, określając ją mianem "modelu krótkiego dystansu".

Rozważania o scjentyzmie pedagogicznym i jego odniesieniu do kształcenia nauczycieli warto być może rozpocząć od krótkiego przypomnienia początków pedagogiki naukowej. Utożsamiam je z narodzinami nurtu "pedagogiki eksporytentalnej", który zaczął funkcjonować na przełomie XIX i XX wieku, a więc jeszcze przed ogłoszeniem przez teoretyków neopozytywizmu ich słynnego credo-publikacji zbiorowej zatytułowanej znamiennie: "Koło Wiedeńskie. Naukowy pogląd na świat". Stanowiła ona wypowiedź programową twórców empiryzmu logicznego, uwzględniającą rolę nowych odkryć fizyki i logiki matematycznej w poznawaniu. Podstawą klasycznego neopozytywizmu były założenia o tym, iż jedynym źródłem rzetelnej wiedzy o świecie jest doświadczenie /empiryzm/, przedmiotem rzeczywistości są jedynie fakty /pozytywizm/, najdoskonalszym układem pojęć jest ten, który zrodziła fizyka, do niego więc można sprowadzać całą wiedzę naukową /fizykalizm/.

Na tych, przede wszystkim, podstawach ukształtował się scjentyzm jako sposób myślenia, w którym afirmuje się uniwersalne poznawcze możliwości nauki. Ale takie pojmowanie nauki jest już jednocześnie myśleniem o niej samej w sposób charakteryzujący funkcjonowanie świadomości fałszywej w Marksowskim sensie tego określenia. Nazywając scjentyzm właśnie "filozoficzna ideologia nauki" - a uczynił to przy okazji rozważań nad komplikacjami wzajemnych stosunków między

nauką i filozofią - M.J. Siemek zwrócił uwagę, iż na stanowisku scjentyzmu ciąży jego XIX-wieczny rodowód. "Filozofia ta - napisał - niewątpliwie wyrasta z typowej dla ubiegłego stulecia niewzruszonej, choć ostatecznie irracjonalnej, w i a r y w poznawczą, a także praktyczno-ładotwórczą wszechmoc nauki i daje wyraz powszechnemu wówczas przekonaniu, że nauka jest już gotowa do ostatecznego przyjęcia i definitywnego rozwiązania wszystkich tych zadań oraz problemów, z jakimi dotąd bezskutecznie zmagała się filozofia. Toteż scjentyzm podnosi "naukowość" do rangi najwyższego wzorca i probierza wszelkiej wiedzy ..."[1].

Znaczącym elementem scjentystycznego myślenia jest jeszcze przekonanie o metodycznej jedności nauki, doprowadziło ono do ustaleń, iż odmienność humanistyki i przyrodoznawstwa jest tylko rezultatem niedojrzałości tej pierwszej i nadziei, że z czasem upodobni się ona do modelu przyrodniczego, co umożliwi pewne, pozytywne - gdyż naukowe - poznanie człowieka. Zasygnalizowany podział, już dziś kwestionowany, rodzi pytania, formułowane jakby na dwóch poziomach i wymagające formułowania odpowiedzi od pedagogów, gdyż ich własnej dziedziny także dotyczy. Elementarny poziom analizy odnosi się do kwestii - czy metody badania przyrody można przenosić na badanie ludzi? Takie postawienie pytania wydaje się niezbędne w metodologicznych dyskusjach pedagogów, którzy uporczywie dokonują tradycyjnych aplikacji, ale jednocześnie jest to pytanie żenująco elementarne, które inni humaniści zadawali sobie kilkadziesiąt nawet lat temu[2]. Dla "odrobienia" opóźnienia pedagogiki trzeba by opuścić, niejako "przekroczyć" ten etap metodologicznych sporów /nie jestem pewna czy jest to możliwe/ i zwrócić się ku myśli końca XX wieku, charakteryzującej się poszukiwaniem całościowego pola teoretycznego bez przeciwstawiania subiektywnego - obiektywizmu podmiotowego-przedmiotowemu, bytu-poznawaniu[3].

Ten sposób myślenia stwarza dla pedagogiki nowe możliwości, ale póki ich jeszcze nie dostrzegamy, wróćmy do paranaukowej pedagogiki takiej, jaką ona obecnie jest. Wypowiadając się dalej krytycznie o scjentyzmie pedagogicznym używać będę określenia "nauka" w znaczeniu nawiązującym do merytorycznej zawartości podstawowych pojęć neopozytywizmu. Trzeba to ustalić jasno, gdyż w literaturze metodologicznej używa się zamiennie określeń "nauka", "wiedza", "poznanie", co prowadzi do nieporozumień w toku dyskusji, a także feruje się oceny, zgodnie z którymi poznanie naukowe uznaje się za jedynie wartościowe.

Klasycy wspomnianej już pedagogiki eksperymentalnej, a w niej dopatruję się początków późniejszej pedagogiki naukowej, otóż klasycy

ci interesowali się pedagogiką i psychologią, a wynikało to z podstaw programowych ich działalności, zamierzali bowiem, właśnie przez badania naukowe ustalać prawa psycho-fizycznego rozwoju dziecka, aby na tej podstawie tworzyć naukowe niezawodne metody wychowawcze.

Od początku swego istnienia ruch pedagogiki eksperymentalnej miał charakter teoretyczno-praktyczny, jego uczestnicy zakładali laboratoria, inicjowali prace wydawnicze, upowszechniając jednocześnie wśród nauczycielstwa uzyskiwane wyniki badań naukowych.

Dobrą ilustracją realizacji idei naukowego przygotowywania nauczycieli na początku XX wieku może być zamysł J.W. Dawida o powołaniu Polskiego Instytutu Pedagogicznego pomyślanego jako placówka kształcąca pedagogów, w której także, na wzór podobnych instytucji, działających już w Lipsku, Genewie, Brukseli, zamierzano prowadzić prace doświadczalne i upowszechniać je poprzez ten "ośrodek pedagogicznej propagandy". Wśród celów Instytutu wyróżniał jednak Dawid ten, aby był on najwyższą szkołą, dającą fachowe, teoretyczne i - o ile to możliwe - praktyczne wykształcenie osobom, które zamierzają się poświęcić pracy pedagogicznej jako nauczyciele i wychowawcy i opracował odpowiedni program kształcenia[4].

Cenne projekty Dawida, które można uznać za zalążek scjentystycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, nie mogą nam jednak przesłonić istoty samej pedagogiki eksperymentalnej, a w niej dopatruję się podwalin współczesnej pedagogiki naukowej.

Nazwany ruch eksperymentalny stanowił próbę przeniesienia metod badań przyrodniczych na obszar poznawania człowieka z nadzieją i zamiarem stworzenia pedagogiki jako nauki pozytywnej.

Stosowanie eksperymentu laboratoryjnego, pomiaru, standaryzowanych testów, technik statystycznych - zmierzało do ilościowego głównie ujmowania zjawisk psychologiczno-wychowawczych, w którym pomijano element świadomości badanych ludzi, a szerzej - historycznego charakteru doświadczeń człowieka i jego wtopienie w kulturę. Dążenie do posługiwania się "metodą obiektywną" i jej uniwersalizacja uniemożliwiały wręcz poznawcze przenikanie w te rewiry.

Myślenie prezentowane przez przedstawicieli pedagogiki eksperymentalnej można - jak sądzę - uznać za pierwotną formę pedagogicznego scjentyzmu. Dlatego też jestem skłonna dyskutować z W. Zaczyńskim, gdy uznał ją za zjawisko, które przeminęło, ostając się jako kierunek teoretyczno-metodologiczny obecny lokalnie w niektórych krajach języka francuskiego[5].

Naukowość pedagogiki, niegdyś we wczesnej fazie swego rozwoju eksperymentalnej, stanowi obecnie tendencję przenikającą myślenie o edu-

kacji. Współczesny kształt pedagogiki naukowej stanowi konsekwencję prób przyjmowania założeń neopozytywizmu, nie w pełni zresztą - co szczególnie znaczące - w pedagogice przestrzeganych. Jest to więc bardziej chęć, deklarowanie własnej naukowości, niż konsekwentne, rzeczywiste bycie nauką.

Zgódźmy się jednak, dla możliwości przeprowadzenia dalszej części wywodu o scjentystycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, z tym, iż pedagogika może być i jest nauką. Określenie "nauka" oznacza wówczas bądź metodę postępowania poznawczego, bądź wyniki, uzyskane dzięki zastosowaniu odpowiedniej procedury. W zakres jej struktury, pojmowanej "dynamicznie" bądź statycznie, wchodzą elementy, uznane już za klasyczne: opis,wyjaśnianie i dołączane do nich techniczne w swojej istocie - stosowanie.

Do problematyki pedagogicznej odniósł u nas to ujęcie W. Okoń, traktując składniki strukturalne wiedzy naukowej jako treści tzw. wielostronnego uczenia się[6]. Można je także odnieść do analizy pedagogicznej wiedzy naukowej, tej, którą przekazuje się młodzieży studenckiej w zakładach kształcenia nauczycieli.

"Opis" pedagogiczny ma wówczas formę werbalnej lub obrazowej prezentacji jednostkowych faktów albo sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Jego podstawę stanowi gromadzenie materiału obserwacyjnego, dostarczającego danych o zewnętrznej, objawowej zaledwie stronie interesującego nas zjawiska. Uogólnienie wyników tej obserwacji, niekiedy eksperymentu, w którym nie sposób zresztą objąć kontrolą wszystkich zmiennych, prowadzi do tworzenia uogólnień, opartych na zawodnej - jak wiadomo - indukcji niezupełnej.Tak formułowane "prawidłowości" nie mają i mieć nie mogą charakteru bezwyjątkowego. Dlatego też, dla wyjaśnienia kolejnych faktów szczegółowych, sięga się do nauk współdziałających z pedagogiką - najczęściej do psychologii, aby z jej dorobku naukowego wybrać prawa, które mogłyby pełnić funkcje eksplanansów.

"Wyjaśnianie" najwyższej próby, oparte na modelu Hempla, nie jest jednak w pedagogice możliwe, ponieważ nie istnieją prawa określające przyczynowo-skutkowe związki w postępowaniu ludzi. Prawa psychologiczne, a przykładowo przypomnę tylko prawa uczenia się Thorndike'a, które - jak się kiedyś wydawało - będą miały szczególne znaczenie dla dydaktyki, okazały się fałszywe, nieprzydatne dla wyjaśniania pedagogicznego.

Wyjaśnianie typu genetycznego także trzeba uznać za wątpliwe, skoro formułuje się zaledwie hipotezy o czynnikach rozwoju osobowości, a dwa podejścia do interpretacji zagadnienia intelektualnego rozwo-

ju jednostki, autorstwa J. Piageta i L. Wygotskiego ciągle są bardziej konkurencyjne niż komplementarne wobec siebie. Można je uznać za podstawy odmiennych wręcz "filozofii edukacyjnych", bowiem teoria faz rozwojowych - jako klasyczny pomysł Piageta - skieruje nas ku edukacji przystosowawczej, natomiast pedagogiczną konsekwencją idei "strefy najbliższego rozwoju" Wygotskiego byłaby pedagogika wspierania rozwoju, dla której istotne jest pojmowanie samej kategorii "wspieranie".

W próbach strukturalnego wyjaśniania zjawisk edukacyjnych również napotyka się trudności, wynikające z niemożności ostatecznego ustalenia ani struktury osobowości, ani struktury społecznej, ani też relacji między nimi zachodzących.

Wyjaśnianie funkcjonalne, także niełatwe, nawiązuje do adaptacji, albo emancypacji jako odmiennych podejść do istoty wychowania.

Przypomniane, zaledwie zarysowane komplikacje, są przyczyną tego, iż wyjaśnianie zjawisk edukacyjnych budzi ciągle wątpliwości i samych badaczy, i tych, którzy przyswajają wiedzę pedagogiczną - czyli przyszłych nauczycieli.

"Stosowanie" - jako czynność typu technicznego, polega na przekształcaniu prawa w zasadę działania tak, aby ze związku przyczynowo-skutkowego wynikało wyprowadzone zeń ustalenie środków pewnych ze względu na zamiar uzyskiwania określonego celu. Jest to czynność niezbędna i konieczna przy przetwarzaniu jednej rzeczy w inną rzecz, ale budząca wątpliwości, gdy idzie o zamysł "przekształcania" ludzi. Kojarzy mi się ona ze znaną sentencją pozytywisty Comte'a, który z myślą o opanowaniu przyrody sformułował taki oto program dla człowieka: "Wiedzieć - aby przewidywać - aby móc zawładnąć".

Doświadczenie pokazuje jednak coraz częściej, iż owo władanie przyrodą obraca się przeciwko ludziom niekiedy tak dotkliwie, że oni sami zastanawiają się już nad stawianiem granic własnemu "wzrostowi". Odnoszenie tego samego pomysłu do człowieka, technicznopodobne ukierunkowanie na "zawładnięcie" wychowankiem przez wychowawcę /a określenie "wychowawca" ma tutaj szeroki sens/ jest pomysłem, wywołującym sprzeciwy humanistów. Napisał B. Nawroczyński: "Ostatecznym celem czynności wychowawczej jest przecież przyczynianie się do rozwoju społeczeństw kulturalnych przez stwarzanie pomyślnych warunków dla formowania się osobowości ich członków. Otóż tego celu niepodobna osiągnąć, gdy się traktuje wychowanków jak bierny materiał, który wychowawca może urabiać, jak mu się podoba. Na tym punkcie chromają wszelkie porównania czynności wychowawcy z czynnościami rzeźbiarza.

Drogą ugniatania, wygładzania, żłobienia, pociągania farbą można uformować z martwej gliny posąg człowieka, ale żywa osobowość ludzka nigdy nie powstanie z samych tylko oddziaływań zewnętrznych. Musi ona być produktem rozwoju idącego od wewnątrz..."[7]

Wydawać się może, że interesujący nas tutaj pedagogiczny scjentyzm nie ma wiele wspólnego z zarysowanym przez B. Nawroczyńskiego wychowawczym postępowaniem urabiającym. Jeśli jednak odrzuci się - a dla klarowności kwestii jest to niezbędne - społeczny autorytet nauki, którym sam ów scjentyzm się ozdabia i za którym się kryje, i jeśli pokaże się go wyraźnie, bez kamuflażu, wówczas okazuje się, iż sposób myślenia podnoszący do rangi najwyższej naukę i technikę sankcjonuje poznawczą strukturę: opis, wyjaśnianie, stosowanie i tym samym sankcjonuje tendencję do tego, aby "zawładnąć" właśnie.

Szkopuł jednak w tym, iż w pedagogice usilnie eksponującej swój naukowo-techniczny charakter i pragnącej na nim budować własny prestiż, nie udaje się i udawać się nie może "wdrażanie" teorii do praktyki wzorowane na postępowaniu technologicznym. Jest tak dlatego, iż zjawiska wychowawcze nie podporządkowują się jednoznacznemu myśleniu o nich w kategoriach przyczynowo-skutkowych, co uniemożliwia formułowanie niezawodnych wskazówek, zasad, reguł postępowania nauczyciela. Zjawiska te wtopione są w tradycję, historię, żyją one w biografiach ludzi i w dziejach pokoleń i nie da się ich uprościć nawet wówczas, gdy to upraszczanie odbywa się pod nęcącym szyldem uprawniania badań naukowych. Dlatego uporczywie ponawiane próby tworzenia naukowych - w ścisłym znaczeniu tego słowa - podstaw pedagogiki i konstruowanie odpowiednich przepisów działań praktycznych, kończą się uzyskiwaniem wyników odbiegających od założonych, co frustruje i teoretyków, i nauczycieli-praktyków obligowanych do "stosowania" wyników badań, lub uczestniczących nawet w "tworzeniu nauki" poprzez własny udział w eksperymentach pedagogicznych.

Tendencje do unaukowienia pedagogiki przybierają zróżnicowane odcienie zależnie od tego, na jakich podstawach teoretycznych pragnie się oprzeć procedurę wyjaśniania. S. Wołoszyn dostrzegł i wyodrębnił trzy kierunki myślenia, zmierzające ku oparciu pedagogiki na podstawach zaczerpniętych z innych nauk; są to tendencje spsychologozowania pedagogiki, wsparcia jej naukową teorią organizacji oraz jej cybernetyzacji i technizacji[8]. Ta ostatnia stanowi - w moim przekonaniu - nie tyle szczegółową jedną z możliwych linii unaukowienia pedagogiki, ile tendencję ogólną, polegającą na tym, że nauka uzasadnia

techniczne czynności ludzi, czyli czynności, istotą których jest przekształcanie surowca w półfabrykat, półproduktu w wyrób, człowieka w innego człowieka, najlepiej w ideał, który tworzą ludzie-ludziom.

Powstaje w tym miejscu pytanie, czy rzeczywiście poznawanie ograniczone do uprawiania nauki prowadzi nieuchronnie do technizacji zachowań i myślenia. W tej kwestii przekonuje mnie wywód H.G. Gadamera, gdy stwierdza on, iż n a u k a j e s t t e c h n i k ą. /Podkr. moje J.R./.

W nowożytnej postaci nauki - pisze Gadamer - elementem dominującym stała się idea metody. "W sensie nowożytnym metoda, choć przedstawia się rozmaicie w różnych naukach, jest jednolita. Ideał poznawczy określony przez pojęcie metody, polega na tym, że dążymy drogą poznawania tak świadomie, że zawsze możemy ponownie na nią wejść. M e t h o d o s znaczy postępowanie "drogą, którą idzie się za kimś". Metodyczność zakłada stałą możliwość pójścia drogą, którą się raz już szło, i taką możliwość znamionuje postępowanie naukowe. Ale tym samym ogranicza się siłą rzeczy zasięg roszczenia do prawdy. Jeżeli prawdę /veritas/ ustanawia dopiero sprawdzalność - bez względu na jej formę - to kryterium poznania nie jest już jego prawda, ale jego pewność. Toteż od czasu klasycznego sformułowania reguły pewności przez Kartezjusza etos nowoczesnej nauki zobowiązuje do uznawania za wystarczający warunek prawdy tego tylko, co czyni zadość ideowości pewności. Ta cecha współczesnej nauki określa całe nasze życie. Albowiem ideał weryfikacji, ograniczenie tego, co się wie, do tego, co można sprawdzić, spełnia się w naśladowaniu. To właśnie zasada postępowania współczesnej nauki ukształtowała cały świat planowania i techniki. Problem naszej cywilizacji i ciężka dola, jaką gotuje nam jej stechnicyzowanie nie polega na tym, że brak właściwej instancji pośredniej między poznaniem a praktycznym stosowaniem jego wyników. Niemożność takiej instancji wynika wprost z istoty naukowego sposobu poznania. Sama nauka jest techniką"[o].

Przytoczony fragment z tekstu Gadamera może - tak sądzę - wystarczyć za całą współczesną krytykę scjentyzmu. Wykazuje się w niej słabości ideału nauki nowożytnej, opierającej się na dogmacie prawdy ustanowionej naukowo, czyli z zastosowaniem metod przez samą tę naukę wypracowanych i ograniczających krąg zagadnień godnych penetracji do tych tylko, które procedurze naukowej mogą się poddać.

Analizując myślenie scjentystyczne S. Amsterdamski zwrócił uwagę na tkwiącą w nim agresywność, polegającą na domaganiu się podporządkowania całego życia społecznego takiej lub innej wykładni metody na-

ukowej. Ten ekspansjonizm stanowi element istoty scjentyzmu pojmowanego jako zespół tez dotyczących społecznej wartości nauki i metody naukowej, sprowadzających się do "... bezproblematycznego uznania ideału nauki nowożytnej, traktowania go jako nieproblematycznego, jedynie możliwego, powiedziałbym - pisze Amsterdamski - nie jako faktu kultury, ale jako faktu natury"[10].

Zasygnalizowany tutaj sceptycyzm wobec dogmatyzmu nauki jest współczesnym zjawiskiem o szerokim zakresie; Gadamer nazwał go elementem sceptycyzmu wobec wszelkiego dogmatyzmu i określił najpotężniejszą podstawą naszego stulecia.

Interesująca nas krytyka scjentyzmu stanowi jeden tylko wątek intensywnej, trwającej obecnie, analizy zjawiska "nauka", przyczyniającej się do kształtowania jej nowej krytycznej samoświadomości. Bogata literatura tego zagadnienia[11] nastrajać może czytelnika dwojako; można w niej widzieć przejawy rzeczywistego radykalizmu bądź próby "korekty" nauki. Ten drugi, umiarkowany, punkt widzenia ma swoje podstawy w imponujących i ewidentnych sukcesach techniki, która stawia współczesnych na niełatwym zaiste myślowym rozdrożu - z jednej strony powódź naukowo-techniczna wydaje się być topielą dzisiejszego człowieka, z drugiej zaś - szeroką wodą, po której buja on, rozkoszując się własnym zwycięstwem. To zawieszenie między pokusą dalszych sukcesów a autoprzerażeniem, wywołanym przez ludzkie dzieło, umieszcza nas w stanie równowagi, która - tak to widzę - powstrzymuje radykalizm krytycznej analizy "nauki".

Przejdźmy jednak od tych rozważań do scjentystycznej koncepcji kształcenia nauczycieli. Jeśli pedagogikę naukową tworzy się poprzez indukcyjne uogólnianie empirii lub - znacznie rzadziej - w oparciu o hipotetyczno-dedukcyjny model Poppera, to w odpowiednim modelu kształcenia nauczycieli realizuje się analogiczne rodzaje pracy z młodzieżą. Jest to więc najczęściej opanowanie przez nią teorii, wspomagane obserwacjami działań dydaktyczno-wychowawczych, przebiegających w instytucjach światowych.

Poziom konkretu i teorii łączy się poprzez uogólnianie i wyjaśnianie, na trudności których już zwracałam uwagę. Techniczny element tego modelu stanowią praktyki odbywane przez studentów, służące kształtowaniu ich zawodowych umiejętności. Chociaż bezpośredni kontakt z empirią szkolną i wykonywanie działań praktycznych przez studentów odgrywają w modelu scjentystycznym istotną rolę, to model ten różni się od pragmatycznej koncepcji kształcenia, scharakteryzowanej w pierwszej części niniejszego tekstu. Sedno modelu pragmatycznego zawiera

się bowiem w wykonywaniu przez przyszłych nauczycieli działań przy niskim poziomie refleksji nad nimi, podczas gdy w modelu naukowym przewiduje się takie formy zajęć kandydatów, które są teoretycznie uzasadnione, rzecz w tym, jaka jest jakość teorii i na czym polegają jej funkcje w kształceniu.

Naukowa teoria pedagogiczna, przekazywana młodym w aurze społecznego autorytetu oraz także "współtworzona" przez nich samych podczas wykonywania paranaukowych /niekiedy pseudonaukowych/ empirycznych prac magisterskich, wieńczących przygotowanie zawodowe, otóż ta pozytywna teoria rodzi w świadomości studiującej młodzieży oczekiwanie niezawodności działań na niej opartych.

Tymczasem praktyka edukacyjna - i w skali makrospołecznej, i w skali jednostkowego kontaktu nauczyciel-uczeń - wykazuje, że nauka niezawodności takiej nie gwarantuje i zapewnić jej nie może; wynika to z ograniczeń nauki jako określonego, ale przecież nie jedynego możliwego i nie jedynego wartościowego sposobu poznawania.

Prezentowanie przyszłym nauczycielom naukowej teorii, która "nie sprawdza się" w codziennym działaniu, rodzi w nich głęboki zawód i rozczarowanie, przekształcające się w permanentną frustrację męczącą dla nauczycieli i odbijającą się niekorzystnie na ich kontaktach z wychowankami. Kandydat na nauczyciela odbiera własną profesjonalną edukację w przekonaniu, że będzie w przyszłości "kształtował", "rozwijał", "przekazywał", "rozwiązywał problemy dydaktyczno-wychowawcze", "ukierunkowywał" - słowem obchodził się z uczniem paratechnicznie, niemal tak, jakby ludzkie "ja" wychowanka było tylko materiałem, który trzeba przerobić na coś innego, lepszego, czego jakość znana jest już nauczycielowi. Deklaruje się przy tym szacunek dla osobowości dziecka, lecz siłą rzeczy nie może być on realizowany, gdy konstrukcja "opisać, wyjaśniać, zastosować", oddająca istotę działań poznania naukowego uzasadnionego, przepaja odpowiednie działanie wychowawcze.

Młody człowiek, który zaakceptuje prerogatywy oparte na naukowych badaniach pedagogicznych, a jest to nietrudne, gdyż wynika z utrwalonego społecznego prestiżu nauki, pracuje z dzieckiem na zasadzie "odwróconego posłania" tak, jakby to nie pedagog funkcjonował dla ucznia, dla stwarzania mu szans rozwojowych, lecz jakby dziecko - ów materiał nadający się do przyrodniczopodobnego przetwarzania - istniało dla swego nauczyciela i dla swojej szkoły.

Bardzo celnie pokazał to M. Wosiński poprzez analizę sytuacji uczniów klas pierwszych i ich relacji z nauczycielami. Pedagodzy ci,

w krótkim czasie, gdyż podczas zaledwie kilku pierwszych miesięcy roku szkolnego, wyrobili sobie opinie o "przydatności" poszczególnych dzieci do realizacji różnorodnych aspektów programu nauczania; program stanowił cel, a uczniowie, zależnie od oszacowanego przez samych nauczycieli poziomu ich zdolności, umotywowania do uczenia się i stopnia aktywności bądź zahamowania, przejawianego w toku lekcji, traktowani byli jako mniej lub bardziej odpowiednie "narzędzie" do jego realizacji.

Podsumowując swoje rozważania M. Wosiński stwierdził, iż jednym z podstawowych czynników regulujących strukturę interakcji nauczyciela z uczniem jest "... optymalne wykorzystanie indywidualnych możliwości ucznia do zrealizowania zaplanowanego toku lekcji"[12].

Stanowiące integralny element scjentystycznej koncepcji kształcenia nauczycieli ukierunkowanie ich na działania typu technicznego, nie przestrzegane przez samych kandydatów jako takie, doprowadza młodzież do trudnych pytań i konfliktów wewnętrznych. Już podczas pierwszych samodzielnych praktyk pedagogicznych młodzi zauważają "niesprawdzanie" się teorii w praktyce codzienności, brak zapowiadanej harmonii między nimi i zaczynają interpretować teorię jako "złą", gdyż niespolegliwą, nie dającą gwarancji osiągania zamierzonych wyników, co jest tym bardziej dotkliwe, że programowo "zagwarantowane" przez naukowość owej teorii. Permanentny brak uzyskiwania zamierzonych celów, takich, jak je na wstępie określono, składa się wówczas na karb "niedobrej" teorii albo niekorzystnych warunków pracy, które zakłócają przebieg realnych działań i uniemożliwiają osiąganie naukowo uzasadnionych wizji. Cała ta sytuacja rodzi u młodzieży nauczycielskiej pytania, narastające coraz bardziej w toku gromadzenia własnych zawodowych doświadczeń i przekształcające się w rozczarowanie. Dlatego właśnie scjentystyczny model kształcenia nauczycieli nazwałam "modelem zawiedzionych nadziei". Zawód, jaki na tym tle odczuwa młodzież, jest dotkliwy i stawia ją przed skomplikowanymi profesjonalnymi problemami moralnymi. Jeżeli bowiem, zgodnie z myśleniem scjentystycznym, metodologiczne reguły uprawiania nauki utożsamia się z etyką uczonego, to konsekwentnie - przy naukowym kształceniu - uznaje się za etyczne postępowanie zgodne z zasadami wyprowadzanymi z nauki. Tymczasem już początkujący nauczyciel spostrzega, iż reguły działania, wywiedzione z naukowych podstaw pedagogiki, nie doprowadzają do uzyskiwania planowanych zamierzeń, a jednocześnie "wierność" nauce pojmuje on jako podstawowy moralny obowiązek człowieka oświeconego. Tworzy to dualizm formalnego tylko akceptowania przez nauczyciela zaleceń pedagogiki nauko-

wej i oficjalnego gloryfikowania owej naukowości, czemu towarzyszy nierozumienie jej istoty, z równoczesnym lekceważeniem odpowiednich zaleceń i ocenianiem ich przez pedagogów-praktyków jako "nieżyciowe", nieprzydatne w radzeniu sobie z tym, z czym faktycznie szkoła i nauczyciel borykają się na co dzień.

Naukowy charakter przygotowania pedagogów, a od pedagogiki jako nauki odróżniam w i e d z ę o w y c h o w a n i u, otóż to kształcenie naukowe właśnie, w którym pokłada się ciągle wielkie nadzieje, w które wkłada się poważny wysiłek społeczny, okazuje się dla nauczycieli nawet rodzajem balastu, którego nie traktują oni serio, lecz któremu oddają deklarowane hołdy przede wszystkim z zawodowego obowiązku, z obligacji, stanowiącej konsekwencję uzyskania odpowiedniego dyplomu, sankcjonującego ich własne przygotowanie - właśnie naukowe.

Te zawiedzione nadzieje można także dostrzec w toku pracy ze studentami nauczycielskich, ale poza pedagogicznych kierunków studiów. Młodzież bez trudu dostrzega, iż pedagogika usilnie deklaruje własną naukowość, lecz jednocześnie warunków bycia nauką nie spełnia /z większą łatwością mogą to dostrzec słuchacze studiujący nauki przyrodnicze/, co powoduje, że nie ma podstaw do formułowania zaleceń stricte technicznych, a jednocześnie takie zalecenia uporczywie próbuje tworzyć, nadając im formę niemal sloganów, o tym "jak być powinno" oraz "co nauczyciel powinien".

Oderwanie tych postulatywnych ujęć od realnej rzeczywistości budzi nieufność odbiorców, wywołuje sceptyczne nastawienie do pedagogiki ze strony przedstawicieli innych dyscyplin, czemu sami pedagodzy dziwią się nieskutecznie, przypisując znawcom innych dziedzin nieuzasadnioną, wręcz irracjonalną niechęć do pedagogiki jako nauki.

Było to szczególnie widoczne we wczesnych latach 80-tych, kiedy w toku tworzenia na uczelniach planów studiów wielokrotnie usiłowano ograniczać wymiar dydaktycznych zajęć z pedagogiki.

Tymczasem, patrząc na sprawę chłodnym okiem można uznać, iż to sama pedagogika gotuje sobie dziedziny o wątpliwym autorytecie, gdyż nie mogąc być nauką - w ścisłym sensie tego określenia - usilnie nią być pragnie, deklaruje się jako nauka, bez podejmowania poważniejszych prób innego określania własnego statusu, nie uzyskując samoświadomości, funkcjonując "wegetatywnie" - jak określił to R. Schulz[13]. A wszystko to dzieje się w sytuacji, gdy tworzenie krytycznej, nowej świadomości nauki można uznać za największe współczesne dzieło jej teoretyków.

Literatura tego zagadnienia jest już bogata /obszerne zestawy bibliograficzne można znaleźć chociażby w pracach S. Amsterdamskiego[14]/, znaczące pozycje przetłumaczono i udostępniono naszemu czytelnikowi - przykładowo wymienię tylko książki: T.S. Kuhna: Struktura rewolucji naukowych /1968/, P.K. Feyerabenda: Jak być dobrym empirystą /1979/, B. Dixona: Nie igra się z nauką /1984/, T.S. Kuhna: Dwa bieguny - tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych /1985/.

W momencie, gdy dostrzega się w świecie zjawisko "autodestrukcji mitu nauki"[15], naukową pedagogikę uprawia się nadal z zadziwiającym spokojem, jakby na odludziu społecznego świata nauki. W podręcznikach metodologicznych prezentuje się, na przykład, pojmowany klasycznie eksperyment, będący koronną metodą fizyki,i proponuje stosowanie jej przez pedagogów bez dostrzegania faktu, że sami fizycy wypowiadają się o ewolucji swojej dyscypliny i własnych metod badań. Mam na myśli literaturę niehermetyczną - A. Einsteina i L. Infelda: Ewolucja fizyki /1962/, W. Heisenberga: Fizyka a filozofia /1965/, Cz. Białobrzeskiego: Podstawy poznawcze fizyki świata atomowego /1984/. W świetle tych tylko, zaledwie przykładowych pozycji, już nie do przyjęcia jest charakteryzowanie eksperymentu jako metody badania jednoznacznej zależności między zmiennymi, gdyż zasadniczym przemianom uległo pojmowanie determinizmu.

Fizycy właśnie zwrócili uwagę na kategorię prawdopodobieństwa wyrażającą, a nawet sankcjonującą nieuchronną nieścisłość i niedokładność naszej wiedzy. Funkcja prawdopodobieństwa nie opisuje zdarzeń w czasie, lecz tylko charakteryzuje tendencje; do fizyki, będącej niegdyś wzorem obiektywizmu, wszedł więc nowy element, a jest nim subiektywizm i wynikający z niego punkt widzenia o tym, że to, co zachodzi,zależy od naszego sposobu obserwacji, a nawet od samego tylko faktu prowadzenia obserwacji. Ze "słabych stron" tradycyjnych metod badań-obserwacji i eksperymentu fizycy wyprowadzili jakby nowe zasady fizyki, podczas gdy niektórzy humaniści, a wśród nich pedagodzy, odczuwają je jako frustrujące dowody niedoskonałości własnych sposobów poznania, wymagające usprawiedliwień[16].

Zagadnienia te nietrudno dostrzec przy globalnym ujmowaniu nauki, widzeniu jej jako całości, bez szkodliwego izolowania pedagogiki, bez odnoszenia do niej także tego, co dzieje się w zakresie szeroko pojętej współczesnej refleksji nad nauką i ludzkim poznawaniem.

Podręczniki metodologii, które tych nowych trendów nie uwzględniają, niosą - siłą rzeczy - wiedzę wczorajszą, a gdy używane są w zakładach kształcenia nauczycieli, wówczas kształtują myślenie młodzieży, stawiając ja w niełatwej sytuacji zawodowo-moralnej.

Standard scjentyzmu nakazuje bowiem "okazywanie szacunku" pedagogice naukowej, racjonalność, sprowadzona tylko do racjonalności naukowej, nakazuje oddawać jej "hołdy" puste, gdyż opieranie się na pedagogice zawodzi młodych w ich działaniach. Młodzież nauczycielska kształci się pełna najlepszych chęci, ale - najczęściej - bez świadomości współczesnych interpretacji zjawiska "nauka", co przynosi rozczarowania tym większe, że połączone z dużymi oczekiwaniami.

Pomocne byłoby tutaj uprawnianie przyszłych nauczycieli metamyślenia o nauce /i pedagogice jako nauce/ oraz studiowanie współczesnej filozofii wskazującej na transcendentalne wymiary myślenia[17], dziś już nieelitarnego, znaczącego powszechnie w warunkach, gdy dostrzega się globalne problemy świata i globalne problemy ludzkości.

Jednak dla niezbędnego poszerzania horyzontów przyszłych nauczycieli kurs filozofii nie może być traktowany jako wykład z zakresu "nauki pomocnej" lub "stosowanej". Jego sens dostrzegam natomiast w zwracaniu młodzieży uwagi na istniejące i mające swoją przeszłość wysiłki tworzenia pola teoretycznego, ogarniającego całokształt doświadczenia ludzkiego,w którym wychowanie stanowi jeden z wątków.

Pedagogika techniczna proweniencji scjentystycznej, którą próbowałam tutaj poddać analizie z punktu widzenia kształcenia nauczycieli, ukierunkowuje młodzież na efektywne wykonywanie zadań. Nazwałam ją "pedagogiką zawiedzionych nadziei", gdyż funkcjonowanie zgodne z jej zasadami - realizacji owych zadań wcale nie zapewnia. Samo zresztą myślenie o wychowaniu w kategoriach zadaniowych razi humanistów swoją stylistyką. O tym, że razi nie tylko pedagogów, niech zaświadczy wypowiedź J. Aleksandrowicza, wybitnego medyka, zwolennika przemian w kształceniu lekarzy. Napisał on: "Filozofujący, tzn. próbujący zrozumieć świat w jego dynamicznych przeobrażeniach, lekarz, krytycznie, ale bez uprzedzeń śledzący publikacje współczesnych myślicieli, w tym krytyków nauki,powinien dostrzec niezwykłość czasów końca XX stulecia i wyciągnąć z tego wnioski dla swej postawy i działalności. /.../ Rozumie on, że nauka jest najbardziej wiarygodną formą wiedzy, lecz szczególnie często wolną od etycznych skrupułów, gdyż niestety jest ona dziś przeważnie ujęta w ramy neopozytywistycznej filozofii i wypływającej z niej skali wartości. /.../ Jest coraz bardziej oczywiste, że dopóki ludzkość nie odstąpi od narzuconych sobie przekonań i nie wypracuje "globalnej etyki filozoficznej", kryzys będzie się pogłębiał. A kształceni według neopozytywistycznych programów lekarze nie będą umieli zapobiec pogłębiającym się dalekosiężnym skutkom zdrowotnym tego kryzysu, bo nie mają dostatecznie rozbudzonej wyobraźni.

Wobec jakiego wyzwania stoi współczesna medycyna? ... Można to wyrazić jednym krótkim zdaniem: współczesna medycyna powinna przekroczyć samą siebie ... powinna przezwyciężyć redukcjonostyczne neopozytywistyczne ograniczenia, przyjrzeć się krytycznie samej sobie, wyzwolić od licznych zależności, tzn. zdobyć samoświadomość. /.../ Nie jest to postulat wydumany. Wynika on z bardzo konkretnych realnych potrzeb współczesnego świata /.../ Żeby mu pomóc, lekarz musi przekroczyć granice swej profesji, stać się jak przed wiekami, choć naturalnie w inny sposób, "filozofem-lekarzem", godzącym specjalistyczną wiedzę z humanistyczną rozległą refleksją o życiu, człowieku, ludzkości"[18].

Pytania i kwestie postawione przez J. Aleksandrowicza odbieram jako analogiczne wobec tych, jakie stają przed pedagogiką i kształceniem nauczycieli: można je uznać za ogólnohumanistyczne współczesne problemy kształcenia.

C z ę ś ć III

WSPÓŁCZESNE HUMANISTYCZNE KONCEPCJE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Prezentację humanistycznych koncepcji kształcenia nauczycieli rozpocznę od przedstawienia jej odmiany "publicystycznej", funkcjonującej obok "kategorialnego" podejścia do interesującego nas zagadnienia.

W modelu pierwszym, wyprowadzonym z idei "pedagogiki humanistycznej-publicystycznej", podstawową rolę odgrywają szlachetne zawołania, nawoływanie do ochrony człowieczeństwa zagrożonego przez różnorodne odmiany postępu cywilizacyjnego. Hasła "naukowy humanizm", "twórczość", "zaangażowanie społeczne", "pełnia człowieczeństwa" - nazywane chociażby w Raporcie Faure'a jako "nadrzędne cele wychowania", oddają tonację tego nurtu. Pedagodzy - jako ludzie dobrej woli - wytrwale głoszą owe idee, współpracując na tej niwie z przedstawicielami najróżnorodniejszych innych dziedzin - ekologami, ekonomistami, teoretykami organizacji, informatykami, a także z ludźmi sztuki, słowem, ze wszystkimi, którym bliska jest walka o ochronę i ratunek dla tego, co ludzkie.

Pedagogika tak uprawiana jest krytyką, ale w potocznym sensie słowa, jest moralizatorstwem, publicystyką, w której uświadamia się na szeroką skalę zagrożenia człowieka i nawołuje do naprawiania świata.

Jest ona ogólnikowa, co stwarza możliwości nadużywania szlachetnych haseł, mówi się w niej o rzeczywistości w sposób eseistyczno-życzeniowy, jeśli więc nawet daje ona do myślenia, to nie doprowadza do pogłębionych analiz, myślenia nie porządkuje i nie nadaje mu wysokiego poziomu ogólności.

Konsekwencję takiej refleksji o wychowaniu, prowadzonej w tonacji humanistyki publicystycznej, stanowi model kształcenia nauczycieli oparty na kompleksowym podejściu do ich przygotowania. Polega ono na integrowaniu treści przedmiotowych z pedagogicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi, czyli takimi, które pozwalają spojrzeć na zagadnienie z wielu stron. Proces kształcenia przebiega tutaj w aurze eksponowania osoby ucznia jako przedmiotu wychowania i jako członka ludzkiej społeczności[19].

Nietrudno dostrzec, iż tak pomyślany program nie różni się w istocie od scjentystycznego pojmowania kształcenia - uzasadnień dla sposobu myślenia i działania przyszłych pedagogów poszukuje się bowiem w innych naukach. Różnice dostrzegam w tym, że pedagogika humanistyczna-publicystyczna szczególnie podnosi ludzkie wartości, którym nauka powinna służyć, ale jest to nastawienie życzeniowe, samą natomiast naukę widzi się w starej konwencji.

Za wariant omawianego podejścia uznać można amerykański współczesny model humanistycznego kształcenia nauczycieli. Jego narodziny wydają się być wskaźnikiem odwrotu lub tylko narastającej powściągliwości wobec klasycznego modelu behawioralnego i zwracania się ku osobowościowemu myśleniu o nauczycielu. Teoretycznych podstaw nazwanej innowacji doszukują się twórcy w psychologii humanistycznej oraz w wybranych założeniach teorii percepcji społecznej jako znaczącego nurtu psychologii społecznej. Zgodnie z nią zachowanie jest rezultatem tego, jak osoba widzi siebie, sytuację w której się znajduje oraz relację między tymi elementami. Używany w literaturze, niezbyt klarowny zwrot "adekwatność własnej osoby", pojmowanej jako potrzeba, oznacza źródło motywowania człowieka do działania, stanowiac także podstawę przygotowania przyszłych nauczycieli[20].

Amerykański model kształcenia pedagogów ma, pomimo różnic, wiele wspólnego z podejściem do tego zagadnienia humanistów-publicystów. Różnice dostrzegam w samym pojmowaniu humanizmu - pedagogom amerykańskim bliższy jest - tak to odczytuję - punkt widzenia psychologii humanistycznej, a w niej - osiąganie samorealizacji jednostki.

W europejskim nurcie pedagogiki publicystycznej-humanistycznej, także nie stroniącej od współczesnej humanistycznej psychologii, dopatruję się także tradycji pedagogiki kultury.

Element podobieństwa widzę w akcentowaniu przez dwa nurty jednego członu relacji człowiek - świat, eksponowanie roli człowieka bądź jego dzieł.

Tymczasem dystynktywne dla współczesnego myślenia jest dostrzeganie istnienia człowieka w relacji ze światem, jako właśnie faktu podstawowego; podkreślanego wielokrotnie i zewsząd, na którym można by budować współczesne myślenie o wychowaniu z ukierunkowaniem na rozumienie, czym ono jest.

Mam jednak na uwadze nie takie pojmowanie "rozumienia", gdzie hołduje się jednoznaczności znaków i sprawdza się rozumienie do rozszyfrowywania określonego sensu, zawartego już jakoby w obiekcie, lecz inne - którego istotę stanowi "continuum tłumaczenia i pojmowania" ...[21], w którym dostrzega się ciągle na nowo znaczenie tego, co się tłumaczy.

Odpowiada ono właściwościom humanistyki, świat której jest w ciągłym ruchu[22], gdyż charakteryzuje go poznawcza dynamika stale ponawianej reinterpretacji; to ludzie, wtopieni w dzieje i język, nadają swemu doświadczeniu ciągle nowe sensy.

Dla "rozumienia" tak pojmowanego znacząca jest kategoria "dialog", od dawna obecna w wychowaniu, ale ostatnio uzyskująca znaczenie odmienne od tradycyjnego. Ograniczany niegdyś do oznaczania erotematycznej metody kształcenia, przestrzegany dziś bywa dialog jako ogólna zasada wychowania, jako przenikający go całościowo sposób bycia nauczycieli i uczniów[23].

Znaczenie kategorii "dialog" /pod określeniem "kategoria" pojmuję pojęcie strukturotwórcze, wokół którego można budować określoną teorię/, jest szerokie. Szeroki sens dialogu widzi się współcześnie w tym, iż tylko drugi człowiek, ze swoim odmiennym widzeniem świata, stawiając nam przez to "opór" powoduje, iż my sami jesteśmy w stanie dokonać własnej reinterpretacji. Idzie tu więc o pokonywanie dystansu i przyswojenie obcości obcego, ale znaczenie tego, co obce, polega na tym, iż jest ono "... czymś więcej niż my sami"[24]. W ten sposób dialog tworzy warunki możliwości rozumienia, ale nie takiego, które polega na aktualizowaniu w sobie cudzych myśli, lecz pojętego jako "zadanie rozumienia", zadanie, jakie stawia przed nami "wszystko, co przemawia do nas jako przekaz w najszerszym znaczeniu tego słowa"[25].

Wydaje mi się, że "rozumienie" i "dialog" tak pojmowane można odnosić także i do myślenia o wychowaniu i opierać na nich model

kształcenia nauczycieli. Byłby to właśnie zapowiedziany model humanistyczny w jego odmianie kategorialnej. Nazwane kategorie nie są w nim ustanowione arbitralnie, w ich przyjęciu nawiązuje się i do tradycji i do humanistyki współczesnej, obejmującej swoim obszarem całokształt doświadczenia ludzkiego, nie ograniczanego tylko do doświadczenia wychowawczego w wąskim sensie tego określenia, chociaż i to doświadczenie jest w nim - rzecz jasna - obecne.

Nauczycielom przygotowywanym zgodnie z tym modelem prezentowano by zagadnienia edukacyjne w sposób dialogiczny, co byłoby jednocześnie podstawą do uprawiania z młodymi procesualnego, bezarbitralnego dialogu. Jego treści stanowić mogą różnorodne aspekty problematyki wychowawczej, pokazane jako wewnętrznie złożone, skontrastowane, gdyż jako takie właśnie ciągle je odbieramy, oraz kwestie prowadzenia dialogu, sytuacji ludzi uczestniczących w nich, wyników uzyskiwanych poprzez dialogowanie, nowych pytań, rodzących się z tego, co już "ustalono". W ten sposób można by uprawiać pracę intelektualną nad rozumieniem wychowania, ale rozumieniem pojmowanym jako proces, takim jednocześnie, z którego przyszli nauczyciele samodzielnie wyprowadzą projekty rozwiązywania szczegółowych sytuacji wychowawczych, które powstają w ich kontaktach z wychowankami. Techniczne "stosowanie teorii" w praktyce oraz wyposażenie przyszłych nauczycieli we wzory działań praktycznych, obecne w pragmatycznym modelu kształcenia, byłoby więc tutaj zastąpione przez myślenie o wychowaniu w jedności jego teorii i praktyki, wyodrębnianych obecnie i przeciwstawianych przez pedagogikę naukową.

Dialogowe kształcenie nauczycieli, które trzeba by jeszcze przemyśleć i w głąb, i w szczegółach, jest - jak przypuszczam - obecnie uprawiane przez niektórych nauczycieli akademickich. Ale koncepcja, jako taka, stanowi bardziej początek projektu niż rzeczywistość edukacyjną uwikłaną przede wszystkim w pedagogiczny scjentyzm.

Kategorię "dialog" - jako znaczącą dla pedagogiki rozumienia - można by potraktować jako alternatywę wobec owego scjentyzmu. Nie mówilibyśmy wówczas o metodologicznych podstawach pedagogiki naukowej, lecz - nawiązując do tradycji - poszukiwali odpowiedzi na pytania: dlaczego dialektyczne ujmowanie człowieka i świata, dostrzeżone przez Greków już kilka wieków przed naszą erą, powraca obecnie tak gwałtownie i staje się humanistyczną kwestią uniwersalną, wyrażającą się w narastającym i wielostronnym zainteresowaniu dialogiem, który - jak sądzę - stanowi również szansę dla pedagogiki i konstytuowania nowych punktów widzenia na zagadnienie kształcenia nauczycieli.

P r z y p i s y

[1] M.J. Siemek: "Nauka" i "Naukowość" jako ideologiczne kategorie filozofii, "Studia Filozoficzne" 1983, nr 5-6, s. 77.

[2] Obszerną literaturę tego zagadnienia podaje S. Ossowski: O osobliwościach nauk społecznych. Warszawa 1983, PWN.

[3] M.J. Siemek: Myśl drugiej połowy XX wieku. /W:/ M.J. Siemek: Filozofia, dialektyka, rzeczywistość. Warszawa 1982, PWN.

[4] J.W. Dawid: Polski Instytut Pedagogiczny. /W:/ J.W. Dawid: Pisma pedagogiczne. Kraków 1964, Ossolineum, Wrocław, Warszawa.

[5] W. Zaczyński: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce. Warszawa 1967, PWN.

[6] W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, NK.

[7] B. Nawroczyński: Przymuszać czy wyzwalać? /W:/ M. Nawroczyński: O wychowaniu i wychowawcach. Warszawa 1968, PWN, s. 128-129.

[8] S. Wołoszyn: Dążenie do unaukowienia pedagogiki szkolnej a zagadnienie pedagogicznego kształcenia nauczycieli. "Studia Pedagogiczne" T. XXXIX, 1978.

[9] H.G. Gadamer: Cóż to jest prawda? /W:/ H.G. Gadamer: Rozum,słowo, dzieje. Szkice wybrane. Warszawa 1979, PIW, s. 36-37.

[10] S. Amsterdamski: Kryzys scjentyzmu. /W:/ Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych. Tom studiów pod red. S. Nowaka. Warszawa 1984, PWN, s. 312.

[11] Zasygnalizuję ją w dalszej części tekstu.

[12] M. Wosiński: Współdziałanie nauczyciela z uczniami, kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami. Katowice 1978, Uniwersytet Śląski, s. 99.

[13] R. Schulz: Refleksje o pedagogice współczesnej. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1983, nr 3.

[14] Patrz S. Amsterdamski: Między doświadczeniem a metafizyką. Z filozoficznych zagadnień rozwoju nauki. Warszawa 1973, KiW.

[15] "Autodestrukcja mitu nauki" - tak zatytułował M.J. Siemek swoją recenzję książki T.S. Kuhna: Struktura rewolucji naukowych. /W:/ M.J. Siemek: W kręgu filozofów. Warszawa 1984, Czytelnik.

[16] Przykład tekstu tego rodzaju może stanowić artykuł M. Łobockiego: O badaniach eksperymentalnych w pedagogice. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 4.

[17] M.J. Siemek: Transcendentalizm jako stanowisko epistemologiczne. /W:/ M.J. Siemek: Filozofia, dialektyka, rzeczywistość. PIW, Warszawa 1982.

[18] J. Aleksandrowicz: O pożytkach historii i filozofii dla nauczania medycyny. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1986, nr 1, s. 8-9.

[19] J. Kotasek: Kształcenie nauczycieli - centralnym problemem Oświaty. /W:/ Oświata i wychowanie w toku przemian, /adaptacja i redakcja naukowa - A. Mońka-Stanikowa/. Warszawa 1979, PWN.

[20] P. Bródka: Koncepcja humanistycznego modelu kształcenia nauczycieli. "Nowa Szkoła" nr 6, 1983.
P.Bródka: Koncepcje kształcenia nauczycieli w badaniach amerykańskich. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4.

[21] H.G. Gadamer: Semantyka i hermeneutyka. /W:/ Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane. Warszawa 1979, PIW, s. 118.

[22] M. Janion: Humanistyka: poznanie i terapia. PIW, Warszawa 1982.

[23] A. Folkierska: Dialog a wychowanie. "Kwartalnik Pedagogiczny 1986, nr 1.

[24] H.G. Gadamer: Estetyka i hermeneutyka. /W:/ H.G. Gadamer: Rozum, słowo, dzieje. Warszawa 1979, PIW, s. 124.

[25] Tamże, s. 126.

Stefan Turlej
Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Katowice

O IDENTYFIKOWANIU SIĘ NAUCZYCIELI Z ZAWODEM

WSTĘP

W niniejszym doniesieniu przedstawię wyniki badań na temat identyfikacji nauczycieli z własną pracą zawodową. Badaniami objąłem nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, zatrudnionych w szkołach zawodowych podległych kuratoriom oświaty i wychowania. W związku z tym konieczne jest chociażby krótkie wprowadzenie dotyczące tej grupy nauczycieli.

Nauczyciele praktycznego nauczania zawodu /nazywani w skrócie nauczycielami zawodu/ są nietypową grupą nauczycieli szkół zawodowych. Najczęściej są to wykwalifikowani rzemieślnicy, reprezentujący dobrze płatne zawody. Tylko niewielki odsetek tych nauczycieli podejmuje pracę pedagogiczną bezpośrednio po ukończeniu szkoły /na przykład po ukończeniu technikum względnie wyższych studiów zawodowych/. Natomiast większość z nich przed podjęciem pracy na stanowisku nauczyciela praktycznego nauczania zawodu uprzednio była zatrudniona w zakładach przemysłowych w charakterze wykwalifikowanego robotnika /czeladnika lub mistrza/.

Jak wynika z aktualnie obowiązujących zarządzeń, zadaniem nauczycieli praktycznego nauczania zawodu jest nie tylko kształcenie u uczniów umiejętności zawodowych i nawyków produkcyjnych, kształtowanie umiejętności ciągłego doskonalenia kwalifikacji specjalistycznych, ale również - realizowanie różnych celów wychowawczych takich jak: rozwijanie zainteresowań i uzdolnień zawodowych, kształtowanie odpowiednich postaw wobec pracy zawodowej, pozytywnych postaw i przekonań obywatelskich, wdrażanie do przestrzegania zasad etycznych itd.

Nauczyciele praktycznego nauczania zawodu mają zatem pełnić trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawcza i produkcyjna. Jak z

tego wynika stanowią oni ważne ogniwo w procesie kształcenia zawodowego i wychowania młodzieży.

Aby sprostać postawionym przed nimi zadaniom musieli oni dodatkowo zdobyć kwalifikacje pedagogiczne, najczęściej na kursach pedagogicznych. Tylko niewielka ich część uzyskała tego rodzaju kwalifikacje w technikum przemysłowo-pedagogicznym, w państwowej szkole technicznej lub w studium nauczycielskim o kierunku zawodowym.

Chcąc bliżej określić swoiste cechy nauczycieli należących do omawianej tutaj grupy i związaną z tym złożoność sytuacji warunkujących podejmowanie pracy na stanowisku nauczyciela praktycznego nauczania zawodu należy - między innymi - wspomnieć o etapach dróg dochodzenia do zawodu nauczyciela, następujących po ukończeniu szkoły podstawowej. Oto najważniejsze z nich: praca produkcyjna ow charakterze niewykwalifikowanego robotnika, nauka w zasadniczej szkole zawodowej lub praca i nauka w szkole dokształtacjącej, złożenie egzaminu czeladniczego lub równorzędnego, praca produkcyjna w charakterze wykwalifikowanego robotnika /czeladnika/, złożenie egzaminu mistrzowskiego, praca produkcyjna na stanowisku mistrza, nauka w technikum lub liceum zawodowym /dziennym/, praca produkcyjna i nauka w technikum lub liceum zawodowym dla pracujących, nauka w technikum przemysłowo-pedagogicznym, nauka na wyższym kursie techniczno-pedagogicznym, nauka w studium nauczycielskim o kierunku zawodowym, praca w charakterze technika i nauka w wyższej uczelni technicznej /studia dla pracujących/.

Widzimy więc, że tak wielu etapów dróg i samych dróg dochodzenia do zawodu nauczyciela nie spotykamy w innych grupach nauczycieli czy w innych zawodach.

Z przedstawionych dotychczas powodów nauczyciele praktycznego nauczania zawodu zasługują na szczególną uwagę oraz na zainteresowanie się nurtującymi ich problemami.

Niniejsze doniesienie obejmuje zwięzłe ujęcie informacji zebranych w toku badań oraz zwięzłe ujęcie wyników badań przeprowadzonych w latach 1975-1976 i badań weryfikacyjnych zorganizowanych w latach 1983-1984. Istnieje bowiem potrzeba ciągłych badań dotyczących nauczycieli, w tym także badań na temat identyfikacji z zawodem nauczyciela, w ciągle zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych oraz w związku z nowymi zadaniami, jakie stawia się nauczycielom różnych typów szkół. Stałe gromadzenie wiedzy o nauczycielach i ich problemach przyczynia się - między innymi - do podniesienia poziomu pracy szkół.

W toku badań dokonałem analizy opinii /wywiady, ankiety/, analizy dokumentacji formalno-prawnej /dotyczącej między innymi wykształcenia zawodowego i pedagogicznego nauczycieli, ich stażu pracy, dróg dochodzenia do zawodu nauczyciela itp./. Odpowiedzi zebrane od tych osób przeanalizowałem z punktu widzenia wybranych czynników społecznych, psychicznych i zawodowych, mogących warunkować identyfikację z zawodem nauczyciela. Zaliczyłem do nich:

- wiek nauczycieli praktycznego nauczania zawodu w chwili przeprowadzania badań,
- pochodzenie społeczne nauczycieli praktycznego nauczania zawodu,
- wiek życia, w którym badani podjęli pracę na stanowisku nauczyciela praktycznego nauczania zawodu,
- aktualne wykształcenie nauczycieli praktycznego nauczania zawodu,
- staż pracy przed podjęciem przez badanych zajęć pedagogicznych,
- staż pracy na stanowisku nauczyciela praktycznego nauczania zawodu,
- charakter decyzji o wyborze zawodu nauczyciela,
- główne motywy podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznego nauczania zawodu,
- drogi dochodzenia do zawodu nauczyciela,
- wiedza pedagogiczna nauczycieli zawodu,
- umiejętności specjalistyczne nauczycieli zawodu,

Ponadto zająłem się także cechami osobowości nauczycieli praktycznego nauczania zawodu. Powyższe zagadnienie wymaga jednak odrębnego omówienia.

W badaniach posługiwałem się również testami /testy wiadomości z pedagogiki, psychologii oraz z metodyki szkolenia praktycznego oraz testy osobowości/, a także opracowanym przez siebie arkuszem oceny nauczycieli praktycznego nauczania zawodu. Uwzględniał on przede wszystkim umiejętności specjalistyczne i pedagogiczne takie jak: umiejętność realizacji w toku zajęć dydaktycznych obowiązujących programów nauczania, zmiejętność przeprowadzania instruktażu, umiejętność oceny pracy uczniów, umiejętność wykorzystywania teorii pedagogicznej w praktyce, umiejętność rozpoznawania indywidualnych cech uczniów, umiejętność nawiązywania kontaktu z uczniami, umiejętność przekonywania uczniów, umiejętność rozwijania zdyscyplinowania u uczniów, umiejętność usamodzielniania uczniów, umiejętność rozwijania u uczniów zainteresowań przedmiotem nauczania i in.

W toku badań poddałem więc analizie tylko wybrane czynniki i cechy nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, należących do reprezentatywnej próbki całości populacji tej grupy nauczycieli.

PROBLEM, ORGANIZACJA I METODY BADAŃ

Przedmiot badań stanowiła identyfikacja nauczycieli praktycznego nauczania zawodu z własną pracą zawodową oraz niektóre jej uwarunkowania. Jak sądzić można na podstawie wyników dotychczasowych badań, od stopnia identyfikacji z własną pracą zależy - między innymi - motywacja o morale pracownika, jego postawy oraz aktywność zawodowa, co z kolei przyczynia się do osiągania przez niego określonych efektów pracy.

Identyfikację z zawodem traktuję jako jedną z postaci identyfikacji społecznej. W związku z tym pod pojęciem identyfikacji zawodowej będę rozumiał proces utożsamiania się nauczycieli praktycznego nauczania zawodu z wykonywaną przez nich funkcją oraz z rolą społeczną, wynikającą z uczestniczenia w określonej grupie społecznej.

Do podstawowych symptomów identyfikacji z zawodem należy zaliczyć:
- dodatni stosunek uczuciowy do wykonywanej pracy zawodowej,
- dodatni sąd na temat wykonywanego przez siebie zawodu,
- trwały związek z zawodem oraz ze społeczną grupą zawodową.

Jak już wspomniałem, badania na powyższy temat przeprowadziłem w dwóch etapach.

W pierwszym etapie zebrałem informacje odnoszące się do 1200 nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, z których 1019 osób indentyfikowało się z zawodem nauczyciela.

W drugim etapie badań informacji udzieliło 771 nauczycieli praktycznego nauczania zawodu. Wśród nich 570 osób identyfikowało się z zawodem. Byli to ci sami nauczyciele, których poddałem badaniom w pierwszym etapie. Były to więc badania weryfikacyjne. Odbyły się one w odmiennych - w porównaniu do badań z pierwszego etapu - warunkach społeczno-ekonomicznych. Ich celem było uchwycenie ewentualnych zmian w zakresie procesu identyfikacji z zawodem nauczyciela, w nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Rzecz prosta nie udało mi się uzyskać odpowiedzi od wszystkich nauczycieli uczestniczących w pierwszym etapie badań. Spowodowane to było różnymi czynnikami. Część nauczycieli w tym czasie przestała pracować w danej szkole /przeniosła się do innej szkoły, przeszła na emeryturę lub rentę inwalidzką, zrezygnowała z zawodu nauczyciela lub zmarła/, względnie nie udzieliła odpowiedzi.

Pomimo tego rodzaju przeszkód udało mi się uzyskać odpowiedzi od 771 nauczycieli praktycznego nauczania zawodu. Są one reprezentatywne dla ogółu osób należących do omawianej grupy nauczycieli.

WYNIKI BADAŃ I WNIOSKI

Badania przyczyniły się do ujawnienia zachodzących zmian w zakresie identyfikacji z zawodem nauczyciela, jakie nastąpiły w okresie ośmiu lat /od 1976 do 1984 r./. Jest to ważne przede wszystkim dlatego, że identyfikacja z zawodem /w tym także z zawodem nauczyciela/ ma ścisły związek z pozytywnymi efektami pracy każdego pracownika, a w naszym przypadku z wynikami pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, Ujawnienie więc czynników negatywnie wpływających na identyfikację z zawodem nauczyciela powinno przyczynić się do eliminowania tego rodzaju czynników.

W okresie wspomnianych ośmiu lat znacznie obniżył się procent nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, poddanych badaniom, identyfikujących się z zawodem nauczyciela. Podczas gdy w roku 1976 aż 84,9% badanych przeze mnie osób przejawiało taka identyfikację, to w roku 1984 z zawodem nauczyciela identyfikowało się już tylko 73,9% osób. Wystąpił więc wśród badanych osób znaczny spadek rozmiarów identyfikacji z zawodem nauczyciela. Należy w tym miejscu przypomnieć, że były to te same osoby, które zostały poddane badaniom w roku 1976.

Z wypowiedzi tych osób wynika, że podstawowym czynnikiem zniechęcającym do pracy w charakterze nauczyciela praktycznego nauczania zawodu jest niespełnienie ich oczekiwań na odpowiedni wzrost wynagrodzenia za pracę.

Największy odsetek identyfikujących się z zawodem nauczyciela stwierdzono wśród nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, którzy ukończyli trzydziesty piąty rok życia. Natomiast najmniej nauczycieli identyfikujących się z własną pracą zawodową pochodziło z grupy wiekowej od 21 do 30 lat życia. Tak więc zmalał - w porównaniu do badań z roku 1976 - odsetek identyfikujących się z własną pracą zawodową w grupie wiekowej od 21 do 30 lat życia o 19,9%, a w grupie wiekowej od 31 do 40 lat życia - o 19%. Znacznie niższy procent nauczycieli identyfikujących się ze swoim zawodem, zwłaszcza w pierwszej z wymienionych przed chwilą grup wiekowych, spowodowany był - zdaniem badanych osób - przede wszystkim trudnymi warunkami materialnymi oraz warunkami psychospołecznymi /a zwłaszcza niską pozycją społeczną nauczyciela praktycznego nauczania zawodu w szkole zawodowej/.

Na podstawie wyników badań weryfikacyjnych wiadomo, że znacznie zmniejszył się odsetek nauczycieli pochodzenia rzemieślniczego, identyfikujących się z własną pracą zawodową /o 24,1%/. Wyprzedzili oni pod tym względem nawet nauczycieli pochodzenia inteligenckiego.

Przedstawiciele obu tych grup nauczycieli - jako czynnik zniechęcający do pracy na stanowisku nauczyciela praktycznego nauczania zawodu - wymieniali na pierwszym miejscu niskie wynagrodzenie za pracę. Poza tym najczęściej zwracali oni uwagę na takie czynniki, jak: niedocenianie przez dyrekcje szkół i przez władze oświatowe wysiłku nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, pracujących naprawdę w trudnych warunkach oraz gorsze ich traktowanie, aniżeli innych nauczycieli zatrudnionych w szkole zawodowej.

Wysoki procent identyfikacji zawodowej /również w badaniach weryfikacyjnych/ uzyskali nauczyciele, którzy podjęli pracę pedagogiczną w wieku powyżej 31 lat życia, a dla których zmiana charakteru pracy stanowiła zazwyczaj awans społeczny. W klasie wiekowej od 31 do 40 lat - w badaniach weryfikacyjnych - było 81,9%, a w klasie wiekowej 41 do 50 lat - 84,9% takich osób.

Wśród nauczycieli identyfikujących się z własną pracą zawodową przeważali ci, którzy złożyli egzamin czeladniczy lub ukończyli tylko zasadniczą szkołę zawodową,oraz ci, którzy ukończyli technikum przemysłowo-pedagogiczne i studium nauczycielskie o kierunku zawodowym. Przy tym przyczyny wysokiej identyfikacji z zawodem tych nauczycieli były różne.

Natomiast znaczny spadek odsetka osób identyfikujących się z własną pracą zawodową zaznaczył się /w porównaniu z rokiem 1976/ wśród nauczycieli z wyższymi studiami magisterskimi /o 14,6%/, z egzaminem mistrzowskim /o 14,5%/ oraz z wyższymi studiami zawodowymi /o 13,3%/.

Badani z wymienionych przed chwilą grup wśród czynników negatywnie wpływających na pracę w charakterze nauczyciela praktycznego nauczania zawodu akcentowali głównie niskie wynagrodzenie za pracę. Nauczyciele z wyższymi studiami podnosili także problem niskiej pozycji społecznej nauczyciela praktycznego nauczaniazzawodu oraz braku możliwości dalszego awansu społecznego tychże nauczycieli.

Identyfikację z zawodem przejawiali nauczyciele o dużym stażu pracy zawodowej /powyżej 6 lat pracy zawodowej, która poprzedzała podjęcie pracy pedagogicznej w szkole zawodowej/. Można to tłumaczyć tym, że osoby te podejmowały decyzję nie o wyborze zawodu, ale o zmianie zawodu. Najczęściej zdawały więc sobie wówczas sprawę z dodatnich i ujemnych stron zawodu nauczyciela. Prawdopodobnie stanowiło to ważny czynnik, który wpłynął na zadowolenie z wykonywanej przez siebie pracy pedagogicznej oraz na trwały związek z zawodem nauczyciela, pomimo - o czym także wspominali - nieproporcjonalnie niskiego wynagrodzenia w stosunku do wysiłku, jaki należy włożyć pełniąc funkcję nauczyciela praktycznego nauczania zawodu.

Wysoki procent identyfikujących się z pracą na stanowisku nauczyciela praktycznego nauczania zawodu - w obu przeprowadzonych badaniach - był wśród osób o ponad siedmioletnim stażu pedagogicznym /przeciętnie powyżej 80% przypadków identyfikacji z zawodem/. Takie osoby najczęściej uprzednio pracowały w zakładach przemysłowych w charakterze wykwalifikowanego robotnika, technika, a także /niewielka liczba/ na stanowisku inżyniera. Badania ponadto dowodzą, że im dłuższy był staż pracy pedagogicznej badanych osób, tym większy ich procent identyfikował się z zawodem nauczyciela.

Osoby o ponad siedmioletnim stażu pracy w charakterze nauczyciela praktycznego nauczania zawodu, nie identyfikujące się z zawodem nauczyciela, zazwyczaj tłumaczyły swoje negatywne nastawienie do tego zawodu niskim wynagrodzeniem za trudną pracę oraz niską pozycją społeczną nauczyciela praktycznego nauczania zawodu.

Z niniejszych badań dowiadujemy się, że ważne znaczenie w procesie identyfikacji z zawodem nauczyciela miał charakter decyzji o wyborze tego zawodu, względnie o zmianie charakteru pracy, udział tzw. własnej woli jednostki w toku podejmowania takiej decyzji /po ok. 70% tego rodzaju przypadków w obu badaniach/. Te osoby, w swoich odpowiedziach, wyrażały przeświadczenie o osobistym udziale w podjęciu decyzji o wyborze zawodu nauczyciela oraz o osobistej odpowiedzialności za powyższą decyzję. Innymi słowy podkreślały one fakt, że ta decyzja była zgodna z warunkami psychicznymi w obrębie ich osobowości, to znaczy była zgodna z ich chęciami, pragnieniami, zamiarami, przekonaniami itp.

Szczególne znaczenie - dodatnio wpływające na proces identyfikacji z zawodem nauczyciela - miały zainteresowania pedagogiczne osób podejmujących pracę w charakterze nauczyciela praktycznego nauczania zawodu.

Mniejsze znaczenie przy wyborze zawodu nauczyciela praktycznego nauczania zawodu miały takie motywy, jak: poprawa pozycji społecznej, uprawnienia nauczycielskie czy konieczność życiowa, a znikome znaczenie - poprawa warunków materialnych /np. z 1200 przebadanych osób w roku 1976 tylko 22 osoby wymieniły - obok innych - ten motyw skłaniający je do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznego nauczania zawodu/.

Niniejsze badania dowodzą, że ważne znaczenie w procesie identyfikacji z zawodem nauczyciela praktycznego nauczania zawodu miał rodzaj przebytej drogi, prowadzącej do tego zawodu. Najczęściej identyfikację z tym zawodem przejawiały te osoby, które podjęły pracę pedagogiczną po ukończeniu technikum przemysłowo-pedagogicznego

/w roku 1976 - 94,4% takich osób identyfikowało się z zawodem nauczyciela/ lub studium nauczycielskim o kierunku zawodowym /w roku 1976 - 91,6% takich osób/, względnie te, które przeniosły się do pracy pedagogicznej w szkole zawodowej mając za sobą wieloletni staż pracy w zakładzie przemysłowym w charakterze wykwalifikowanego robotnika. Na przykład w roku 1976 ok. 90% takich osób - mających ponad jedenastoletni staż pracy zawodowej przed podjęciem zajęć pedagogicznych - identyfikowało się z zawodem nauczyciela.U podstawy identyfikacji z zawodem nauczyciela osób pochodzących z obu tych grup - jak wykazały badania - leżały zazwyczaj zamiłowania i zainteresowania pedagogiczne. Ponadto - dla osób z wieloletnim stażem pracy niepedagogicznej - istotne znaczenie miały czynniki natury psychospołecznej.

Należy podkreślić, że znaczna część nauczycieli wypowiadających się w toku badań, którzy co prawda nie identyfikowali się z zawodem nauczyciela /najczęściej z powodu niskiego wynagrodzenia za pracę oraz - ich zdaniem - gorszego traktowania ich w szkole zawodowej aniżeli pozostałych nauczycieli/, akcentowała pozytywne strony tego zawodu oraz społeczną wartość pracy pedagogicznej. Szczególnie zwracali oni uwagę na to, że nauczyciel może wywierać pozytywny wpływ na młodzież, poprzez umiejętne nawiązywanie z nią kontaktu oraz przekazywanie jej pozytywnych wzorów osobowych.

Wziąwszy pod uwagę stopień trudności pytań zawartych w teście wiadomości /przy tym uwzględniających tylko elementarne wiadomości z pedagogiki, psychologii i metodyki szkolenia praktycznego/ należy stwierdzić, że zasób wiedzy pedagogicznej oraz ogólna orientacja pedagogiczna nauczycieli praktycznego nauczania zawodu objętych badaniami, były niepokojąco niskie. Dotyczy to zwłaszcza tych nauczycieli, którzy zdobyli kwalifikacje pedagogiczne na różnego rodzaju kursach. Powyższe stwierdzenie odnosi się zarówno do wiadomości pedagogicznych stanowiących podstawę praktycznego nauczania zawodu, jak i do wiadomości pedagogicznych warunkujących efektywną pracę wychowawczą.

Informacje uzyskane dzięki przeprowadzonym przeze mnie badaniom rzucają światło nie tylko na wiele czynników ujemnie wpływających na proces identyfikacji z zawodem nauczyciela, na wiele problemów nurtujących nauczycieli praktycznego nauczania zawodu /i nie tylko nauczycieli należących do tej grupy/, ale także na szeroko pojętą pracę dydaktyczno-wychowawczą, organizowaną w warsztatach szkolnych szkół zawodowych, i jej uwarunkowania. Z tego względu powinny być przydatne dla praktyki społecznej, w tym dla władz oświatowych, do

prowadzenia racjonalnej polityki kadrowej, przy podejmowaniu odpowiednich decyzji dotyczących przede wszystkim nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, a zwłaszcza decyzji związanych z kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem specjalistycznym i pedagogicznym nauczycieli zawodu.

Niniejsze doniesienie z badań ujmuje wyniki badań, którymi objąłem szkoły zawodowe podległe kuratorium oświaty i wychowania oraz nauczycieli praktycznego nauczania zawodu. Ukazuje ono jednak także niektóre problemy, którymi interesują się nie tylko szkoły zawodowe i nauczyciele w nich zatrudnieni, ale również inne typy szkół i inne grupy nauczycieli.

Jacek Mańczak
Instytut Badań Problemów Młodzieży
Warszawa

ŚWIADOMOŚĆ CELÓW WYCHOWANIA A POZIOM ICH OPERACJONALIZACJI PRZEZ NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW

Punktem wyjścia w planowaniu działalności wychowawczej jest świadomość celów wychowania[1]. Uświadamianie sobie przez nauczyciela, jakie szczegółowe cechy osobowości wychowanków zamierza kształtować, pozwala mu na określenie podstawowych kierunków pracy wychowawczej. Zapobiega to rozproszeniu zabiegów wychowawczych, umożliwiając ich intensyfikację w ramach danych grup celów[2]. Koncentracja oddziaływań wychowawczych na wybranych kierunkach jest o tyle ważna, że wychowanie jednostki, choć nastawione na pewien globalny cel, którym jest całościowy rozwój osobowości, wymaga organizowania poszczególnych procesów wychowawczych skierowanych na cele cząstkowe dotyczące konkretnych cech /lub grup cech/ osobowości[3]. Ich ukształtowanie /a tym samym osiąganie celów/ wymaga systematycznych oddziaływań wychowawczych. Można więc powiedzieć, że cele wyznaczają nie tylko treść czynności nauczyciela, ale także sposób planowania i strukturę samego planu[4]. Decydują również o kierunku i organizacji uruchamianych procesów wychowawczych, określając ich profilaktyczny, kompensacyjny czy korektywny charakter. Stanowią podstawę dla formułowania zadań wychowawczych. Pełnią rolę kryterium oceny wychowawczej wartości projektowanych form pracy oraz wskazują na potrzebę pozyskiwania określonego rodzaju bazy materiałowo-sprzętowej dla projektowanych oddziaływań wychowawczych.

Pełnienie przez cele wychowania wymienionych funkcji wymaga, aby były one właściwie określone. Cele wychowania tak długo bowiem nie będą praktycznie użyteczne przy projektowaniu działalności wychowawczej, jak długo nie osiągną wystarczającego stopnia operacyjności, tj. jak długo nie zostaną przełożone na realizacyjny /wykonawczy/odpowiednik[5].

Cele nieoperacyjne nie opisują pożądanych zachowań wychowanka, które wpływają na kształtowanie określonych cech osobowości, a więc nie dostarczają tym samym dostatecznie ścisłych wskazówek dla działań podejmowanych przez nauczyciela. Natomiast określenie celów operacyjnych[7] stwarza podstawę podejmowania przez nauczyciela decyzji co do tego, w jakie dziedziny życia wprowadzać wychowanków, jakiego rodzaju doświadczeń im dostarczać oraz jakie sytuacje wychowawcze w związku z tym organizować[8].

W praktyce wychowawczej operacjonalizacja polega na sprowadzaniu celów etapowych opisujących cechy osobowe wychowanka do konkretnych zachowań, by następnie możliwe było określenie form pracy służących wywoływaniu tych zachowań. Nauczyciel mając sprecyzowane cele wychowania projektuje wywoływanie takich rodzajów aktywności wychowanków w ramach specjalnie organizowanych i naturalnych sytuacji z życia szkoły, które przyczyniają się do kształtowania dyspozycji osobowościowych opisanych w tych celach. Zbiór tego rodzaju zachowań jest zbiorem wskaźników, za pomocą których orzekać można o kształtowaniu się obranych dyspozycji osobowościowych, a więc realizacji właściwych celów wychowania. Cel operacyjny stanowi zatem cząstkę celów bardziej ogólnych i odległych w czasie. Cele te, ujmowane dyspozycjonalnie wyznaczają kierunek i zakres procesów wychowawczych; natomiast operacyjne cele wychowania określają charakter i strukturę procesów wychowawczych i składających się na nie sytuacji wychowawczych. Jeżeli np. oddziaływania wychowawcze służą kształtowaniu u wychowanków postawy kolektywizmu, to w ich toku muszą być projektowane do realizacji cele bardziej szczegółowe, dostosowane do wieku wychowanków, takie m. in. jak: unikanie zachowań naruszających spójność zespołu, pragnienie aktywnego uczestnictwa w życiu zespołu i inne. Dopiero w odniesieniu do konkretnych celów zrelatywizowanych do poziomu rozwoju wychowanków możliwe jest wyzwalanie w określonych sytuacjach z życia klasy odpowiednich dla osiągania tychże celów zachowań wychowanków, takich jak: powstrzymywanie się od skarżenia, dokuczania kolegom, przeżywanie radości z powodu sukcesów zespołu i inne.

Dążenie do kształtowania u wychowanków określonych dyspozycji osobowości poprzez wywoływanie i utrwalanie konkretnych form aktywnoś-

ci wymaga, aby operacjonalizacja celów była zjawiskiem stale występującym w pracy wychowawczej. Oznacza to nie tylko ciągłe projektowanie określonych form aktywności wychowanków odpowiadających zamierzonym celom, lecz również identyfikację pod kątem tych celów samorzutnie przejawianych przez nich zachowań. Wykorzystywanie dla wychowania samorzutnych zachowań wychowanków stanowi uzupełnienie planowych działań nauczyciela w zakresie operacjonalizacji celów.

Z tego, co zostało dotąd powiedziane, wynika, że cele operacyjne nie dotyczą cech osobowości, lecz form aktywności wychowanków, służących wywoływaniu pożądanych zmian w tejże osobowości. W toku działalności wychowawczej stanowią one z jednej strony kryterium wnioskowania o przebiegu kształtowania się danej cechy, z drugiej zaś, przyczyniają się do wzrostu efektywności procesów wychowawczych. Im wyższy bowiem stopień operacjonalizacji celów, tym większa względem tych celów adekwatność podejmowanych oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel który dąży do celów operacyjnych dokładnie sprecyzowanych ma możliwość zaprojektowania wielu różnorodnych sytuacji wychowawczych i zadań dla wychowanków, z których każde może wyzwalać zachowania uczniów objęte jednym czy wieloma celami operacyjnymi. Im bardziej natomiast nieoperacyjne są cele wychowania w codziennej praktyce wychowawczej, tym większe jest niebezpieczeństwo, że rozmaite zachowania wychowanków, w gruncie rzeczy nie służące rozwojowi danych cech osobowości, będą uznawane za przyczyniające się do ich kształtowania, a tym samym realizacji właściwych celów wychowania.

Generalnie rzecz ujmując, brak dostatecznej troski o operacjonalizację celów rodzi zagrożenie wystąpienia niezgodności pomiędzy kierunkami pracy wychowawczej wyznaczanymi przez cele właściwe ujmowane dyspozycjonalnie i występującymi na poszczególnych odcinkach pracy wychowawczej, konkretnymi formami aktywności wychowanków /celami operacyjnymi/. Cele wychowania w niedostatecznym stopniu zoperacjonalizowane wydatnie utrudniają ocenę efektów pracy wychowawczej. Dzieje się tak dlatego, że brak celów posiadających postać konkretnych form aktywności wychowanków ogranicza pewność co do słuszności przyjmowanych kryteriów ocen wyników wychowania.

Kłopoty ze sprowadzeniem dyspozycjonalnie formułowanych celów wychowania do celów operacyjnych można uznać za wynik tego, że związek pomiędzy tymi celami i celami operacyjnymi posiada charakter funkcjonalny a nie zakresowy. Oznacza to, że nie ma takiego sposobu przekładu celów dyspozycjonalnych na operacyjne, który mógłby być zdecydowanie preferowany. Dość często może przeto dochodzić do skracania procesu preparacji działań wychowawczych w zakresie operacjonalizacji z dużą szkodą dla realizacji procesu wychowania.

Powstaje w związku z tym pytanie, jakie cele operacyjne należy przyjmować, albo inaczej mówiąc, skąd nauczyciele mają wiedzieć, jakie zachowania są operacyjnymi wyznacznikami obranych do kształtowania cech osobowości wychowanków. Określają oni, jak można sądzić, zachowania uczniów jako wychowawczo-znaczące, opierając się na powszechnych w danym środowisku poglądach, a zwłaszcza własnych w tym względzie przekonaniach[9]. W praktyce prowadzi to do subiektywizmu i dowolności w określaniu celów operacyjnych wychowania, albo do zaniechania określania tych celów w ogóle. Nauczyciele nie poszukują wówczas odpowiedzi na pytanie o cele wychowania na takim szczeblu ogólności, aby umożliwiały im planowanie konkretnych zadań wychowawczych, a więc jednocześnie określały, co na co dzień z wychowankami mają robić. Natomiast tylko konkretne zadania mogą stanowić podstawę planowania pracy wychowawczej i wykorzystania tych treści wychowawczych, do realizacji których projektowane są danego rodzaju działania wychowawcze[10].

Subiektywne przekonania nauczyciela powiązane z poglądami środowiska na temat tego, jakie zachowania wychowanków powinny być objęte celami operacyjnymi, mogą okazać się wystarczające jedynie w określonym przypadku. Muszą wynikać ze świadomości celów ujmowanych w kategoriach osobowościowych i świadomości związków pomiędzy zawartymi w tych celach dyspozycjami osobowości.

Tezę tę poddano weryfikacji empirycznej[11]. Dążono do ustalenia, na ile świadomość celów wychowania współwystępuje z określaniem takich zachowań wychowanków, które - jeśli będą wywoływane i utrwalone - przyczynią się do rozwijania cech będących przedmiotem celów obieranych przez nauczyciela do realizacji w przyjętym okresie czasu. Uznano, że im wyższa jest świadomość objętych celami standardów rozwoju dyspozycji psychicznych składających się na określone postawy w danym wieku, tym wyższa jest przydatność projektowanych przez nauczycieli zachowań wychowanków dla kształtowania tych postaw. Innymi słowy założono, że jeżeli nauczyciel na etapie preparacji oddziaływań wychowawczych będzie zdawał sobie sprawę z tego, co uczeń powinien wiedzieć i rozumieć w odniesieniu do zjawisk, zdarzeń, obiektów z otoczenia, jak na nie reagować emocjonalnie, jakie przeżywać motywy do działania, to potrafi on określać formy aktywności o coraz to wyższej przydatności dla kształtowania danych cech, odpowiadające możliwościom rozwojowym wychowanka.

Zebranie i opracowanie materiału badawczego, weryfikującego związek pomiędzy poziomem świadomości celów wychowania i poziomem ich operacjonalizacji, wymagało przyjęcia następującego toku postępowa-

nia; każdemu z badanych nauczycieli polecono dokonać wyboru pięciu dowolnych cech ucznia i podać przykłady zachowań służących rozwijaniu tych cech. Ocena przydatności projektowanych zachowań dla kształtowania danych cech następowała na podstawie ich porównania z modelem takich zachowań określonych przez sędziów kompetentnych. Przyjęto, że wyodrębniony przez nich zespół zachowań obejmuje jedynie takie zachowania, których przejawianie przez ucznia w określonym wieku jest źródłem doświadczeń koniecznych dla kształtowania wybranych przez nauczycieli cech.

Ustalenie stopnia zgodności pomiędzy zachowaniami, na które wskazali nauczyciele jako na przydatne dla kształtowania konkretnych cech, i modelem takich zachowań będących propozycją sędziów kompetentnych wymagało, aby zachowania z obydwu grup zostały wyrażone liczbowo przy zastosowaniu analogicznych reguł ilościowego opracowania materiału badawczego.

W związku z tym postanowiono, że zachowaniom wyszczególnianym przez nauczycieli będą przypisywane określone wartości liczbowe według następującej zasady: każdemu zachowaniu wymienionemu przez nauczyciela, które posiada swój odpowiednik w zachowaniach składających się na model kształtowania danej cechy, przypisywana będzie wartość liczbowa 5. Im odpowiedniość pomiędzy zachowaniami występującymi w zakresie obydwu grup była wyższa, tym wielkość sumy uzyskiwanej przez badanego nauczyciela z tytułu określania zachowań wychowanków dla kształtowanych u nich cech była większa i wskazywała na wzrost poziomu operacjonalizacji celów u tego nauczyciela.

Każdy z nauczycieli dokonywał wyboru pięciu cech, które poddawał operacjonalizacji dobierając właściwe dla ich rozwoju zachowania. Ilość operacjonalizowanych cech nie wpływała więc różnicująco na wielkość sumy uzyskanej przez nauczyciela w następstwie przeprowadzanej operacjonalizacji. Występujące różnice w wielkościach liczbowych u poszczególnych nauczycieli wynikały z liczby właściwie - ze względu na model - określanych zachowań, przydatnych dla kształtowania każdej z pięciu wybranych cech. Jest to uprawniona podstawa zróżnicowania, o poziomie bowiem operacjonalizacji można wnioskować podług wielkości określanych zachowań odpowiednich dla rozwijania danej cechy /cech/.

Taki sposób podejścia do wykonania obliczeń na uzyskanym materiale badawczym wymagał przeprowadzenia normalizacji skali do badania poziomu operacjonalizacji celów. Polegała ona na obliczeniu dolnej i górnej granicy wyników, dzięki czemu zostały uzyskane wielkości liczbowe, od których należy klasyfikować badanych nauczycieli ze względu

na operacjonalizację celów. Dolną granicę wyników uzyskano dodając do średniej wyników odchylenie standardowe. Natomiast górna granica wyników została ustalona po odjęciu od średniej wyników odchylenia standardowego. W rezultacie, wyniki badania operacjonalizacji celów etapowych wychowania społecznego ujęto na pięciu poziomach: wyniki bardzo wysokie - bardzo wysoki poziom operacjonalizacji celów; wyniki wysokie - wyscki poziom operacjonalizacji celów; wyniki przeciętne - średni poziom operacjonalizacji celów; wyniki niskie - niski poziom operacjonalizacji celów; wyniki bardzo niskie - bardzo niski poziom operacjonalizacji celów.

Tak określony poziom operacjonalizacji celów etapowych wychowania dla każdego z badanych nauczycieli odniesiony został do właściwego dla niego poziomu świadomości tych celów, by na tej podstawie można było orzekać o występowaniu bądź braku związku pomiędzy obydwoma badanymi zjawiskami. Powstała w ten sposób lista par liczb posłużyła do obliczenia korelacji pomiędzy poziomem świadomości celów wychowania społecznego[12] u nauczycieli i poziomem operacjonalizacji tych celów przez tych nauczycieli.

Poziom operacjonalizacji etapowych celów wychowania społecznego u nauczycieli

Poziom operacjonalizacji celów wychowania	N	%
Bardzo wysoki	24	16,0
Wysoki	58	38,6
Sredni	33	22,0
Niski	18	12,0
Bardzo niski	17	11,4
R a z e m	150	100,0

Otrzymane wyniki badań w zakresie operacjonalizacji celów wychowania społecznego wskazują, że jest ona dokonywana przez najwyższy odsetek nauczycieli /38,6%/ na poziomie wysokim, następnie średnim /22,0%/ oraz bardzo wysokim /16,0%/. Na przyjętym w badaniu poziomie niskim i bardzo niskim cele wychowania są operacjonalizowane przez znacznie mniejszą liczbę nauczycieli. Analizując łącznie choćby dwa najwyższe poziomy operacjonalizacji celów widać, że ponad 1/2 badanych nauczycieli ma umiejętność określania właściwych zachowań wychowanków dla realizacji formułowanych dyspozycjonalnie celów wy-

chowania. Oznacza to, że wskutek wywoływania i utrwalania tych zachowań dochodzi do kształtowania cech osobowości objętych celami wychowania. Jeśliby stwierdzenie to odnieść także do poziomu średniego operacjonalizacji, to zdolność sprowadzania celów etapowych do celów operacyjnych występuje u ponad 2/3 badanych nauczycieli. Jedynie 12,0% nauczycieli operacjonalizuje cele na poziomie niskim i 11,4% na poziomie bardzo niskim.

Z punktu widzenia organizacji oddziaływań wychowawczych, wzrost odsetka nauczycieli posiadających zdolność operacjonalizacji jest zjawiskiem, którego nie można nie doceniać. Z tego, co wcześniej na temat operacjonalizacji celów zostało powiedziane, wynika bowiem, że jest to ważny, ale zarazem niełatwy element działań preparacyjnych nauczyciela, w dużym stopniu wyznaczający przebieg oddziaływań wychowawczych na etapie ich realizacji, a następnie kontroli i oceny. W toku wychowawczych czynności realizacyjnych nauczyciel będzie bowiem zmierzał do wzmacniania tych zachowań, których przydatność dla kształtowania danych cech osobowości wychowanków została wcześniej ustalona, a więc które to zachowania zostały objęte celami operacyjnymi danego procesu wychowania. I odwrotnie, nauczyciel na etapie realizacji zamierzeń wychowawczych będzie dążył do osłabienia wszystkich tych form aktywności, które nie pozostają w związku przyczynowym z zamierzonymi do kształtowania cechami. Gdyby teraz ponownie zwrócić uwagę na to, że stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli operacjonalizuje cele na przyjętym w badaniu poziomie niskim oraz bardzo niskim, to tym wyraźniej widoczna jest wartość takiego stanu rzeczy dla efektywności pracy nauczyciela.

Ujednolicenie skal do badania poziomu operacjonalizacji celów wychowania i poziomu świadomości celów pozwoliło potraktować obydwa zjawiska jako mierzalne. Dzięki temu możliwe stało się podjęcie próby ustalenia zależności pomiędzy nimi. Wielkość współczynnika korelacji pomiędzy poziomem świadomości celów etapowych wychowania społecznego u nauczycieli i poziomem operacjonalizacji tych celów przez tych nauczycieli wynosi $r = 0,69$ i zostaje uznana za wysoką. Falsyfikacji podlega hipoteza zerowa: $H_0 : p = 0$ mówiąca o tym, że nie występuje korelacja pomiędzy poziomem świadomości celów etapowych wychowania i poziomem operacjonalizacji tych celów.

Hipotezę zerową poddano sprawdzeniu za pomocą tablic Wallace'a - -Snedecora. Dla przyjętego poziomu $p = 0,05$ i dla "n" stopni swobody odczytano wartości krytyczne istotnych współczynników korelacji. Z porównania obliczonej wartości "r" z wartością krytyczną współczynnika korelacji "$r_{/k/}$", otrzymano nierówność $r > r_{/k/}$. Tym samym oba-

lona zostaje hipoteza zerowa, która zakłada brak korelacji pomiędzy poziomem świadomości etapowych celów wychowania i poziomem operacjonalizacji tych celów. Utrzymaniu podlega natomiast hipoteza alternatywna: $H_1 : p \neq 0$, w której założono występowanie zależności pomiędzy obydwoma zjawiskami.

Chcąc ustalić wzajemny stopień wpływu badanych zjawisk, posłużono się miarą współczynnika determinacji - r^2. Jego wartość wynosi 0,47 i uprawnia do wnioskowania o wysokim stopniu współwystępowania poziomu świadomości celów z poziomem ich operacjonalizacji. W niemal połowie badanych przypadków umiejętność operacjonalizowania celów, a więc zdolność określania zachowań wychowanków przyczyniających się do kształtowania cech osobowości objętych tymi celami, zależy od ich świadomości. Innymi słowy, to na ile nauczyciel zdaje sobie sprawę z właściwego dla wieku wychowanka poziomu rozwoju dyspozycji ipsychicznych /poznawczych, afektywnych/, składających się na daną cechę, w wysokim stopniu wyznacza dobór odpowiednich /adekwatnych/ dla kształtowania tych dyspozycji zachowań wychowanka. Nauczyciel z tym większą trafnością dobiera zatem zachowania, które zamierza u wychowanka wywołać z uwagi na rozwój określonej cechy /cech/, im dokładniej zdaje sobie sprawę z tego, co uczeń powinien wiedzieć i rozumieć, jakie emocje i uczucia przeżywać, motywację ku czemu posiadać, by można było powiedzieć, że cecha ta u niego występuje.

Uzyskany materiał badawczy pozwala na stwierdzenie, że operacjonalizacja celów dokonywana jest na wysokim, następnie bardzo wysokim czy wreszcie średnim poziomie przez znaczny odsetek badanych nauczycieli, w odróżnieniu od niewielkiej liczby nauczycieli operacjonalizujących cele na poziomie niskim i bardzo niskim. Fakt ten należy jednak oceniać w kontekście zachowań obieranych przez nauczycieli dla kształtowania określonych cech. Są to zachowania w dużym stopniu standardowe w tym sensie, że wchodzą w zakres podstawowego repertuaru zachowań, dzięki którym dana cecha /cechy/ podlega rozwojowi.

Tego rodzaju fakt musi pozostać w polu widzenia przy analizie i interpretacji wysokiego współczynnika korelacji pomiędzy poziomem świadomości celów wychowania i poziomem operacjonalizacji celów. Wyraźna zależność pomiędzy analizowanymi zjawiskami pozostaje bowiem w pewnej sprzeczności z twierdzeniem sformułowanym przy okazji charakteryzowania powiązań pomiędzy celami o różnym stopniu ogólności. Podkreślono wówczas, że związek celów dyspozycjonalnych ogólnych i szczegółowych charakteryzuje zakresowa wynikowość w tym zna-

czeniu, że cele niższego rzędu wyprowadzane są z celów wyższego rzędu. Proces ten przebiega w oparciu o regułę relatywizacji do wieku wychowanka dyspozycji psychicznych składających się na określone postawy. Stwierdzono następnie, że o tak ujmowanej zakresowej wynikowości nie można mówić pomiędzy celami etapowymi i celami jeszcze niższego rzędu, tj. celami operacyjnymi. Związek łączący te kategorie celów posiada charakter funkcjonalny. Konkretne formy aktywności wychowanków będące przedmiotem celów operacyjnych dobierane są przez nauczycieli dla kształtowania danych cech, w oparciu o inne, praktyczno-wychowawcze a nie psychologiczno-rozwojowe kryteria[13].

W rozważaniach teoretycznych nad tym zagadnieniem wskazano, że w codziennej praktyce pedagogicznej zachowania wychowanka przydatne dla kształtowania u niego określonych cech dobierane są przez nauczycieli na podstawie powszechnych w danym środowisku poglądów, a zwłaszcza ich własnych przekonań. Jak zatem tego rodzaju mechanizm operacjonalizacji celów daje się odnieść do stwierdzonej empirycznie silnej zależności między operacjonalizacją celów i ich świadomością. Zdaje się, że między tym, co w drodze rozważań teoretycznych założono, a uzyskanymi w postępowaniu empirycznym faktami badawczymi nie ma sprzeczności.

Jeśli stwierdza się, że związek pomiędzy właściwymi celami wychowania i celami operacyjnymi ma charakter funkcjonalny, to w praktyce przejawia się on w tym, że nauczyciele w oparciu o własne doświadczenia wychowawcze i opinię środowiska koncentrują swe oddziaływania na pewnych jedynie - spośród ogółu - zachowaniach wychowanków, dążąc do realizacji obranych celów. Jednakże tego rodzaju selekcja zachowań wynika z ugruntowanego w ich świadomości przekonania, że takie to a takie cechy daje się najlepiej kształtować przy wywoływaniu takich to a takich zachowań u wychowanków. Stąd w konsekwencji dobór standardowych zachowań dla danych cech.

Zaprezentowany sposób argumentowania osłabia sprzeczność pomiędzy stwierdzeniami teoretycznymi dotyczącymi operacjonalizacji celów a zgromadzonymi w tym zakresie faktami empirycznymi. Przedstawione stanowisko w tej sprawie wymaga jednak dalszej weryfikacji i trzeba zasygnalizować tutaj przynajmniej dwa jej kierunki.

Przesłanki teoretyczne pozwalają wnioskować, że nauczyciele operacjonalizując cele, które sobie uświadamiają, potrafią w różnorodnych sytuacjach identyfikować również spontanicznie występujące zachowania wychowanków /a więc wcześniej nie określane/ jako przydatne dla kształtowania objętych celami cech osobowości. Zakłada się zatem, że świadomość celów pozwala nauczycielowi na poszerzenie re-

repertuaru zachowań wychowanka /przyczyniających się do rozwoju kształtowanych cech/ o coraz to nowe, bardziej złożone, a mniej standardowe zachowania. Innymi słowy, możliwe jest operacjonalizowanie celów w taki sposób, że dobiera się do ich realizacji zachowania standardowe, bądź też, wychodzi się poza krąg tych zachowań, projektując inne, by dostarczyć wychowankom nowych bogatszych przeżyć i doświadczeń.

Prowadzone badania przyczyniły się do zgromadzenia danych empirycznych potwierdzających jedynie pierwszy poziom operacjonalizacji celów. Jest to konsekwencja przyjętego podejścia badawczego. Dążenie do wzrostu obiektywności procesu badawczego wymagało rezygnacji z pewnych innych jego wartości. Pozostawiono nauczycielom swobodę doboru odpowiednich zachowań dla kształtowania dowolnie wybranych cech, w miejsce przedstawiania listy zachowań z poleceniem dokonania wyboru pewnych spośród nich przydatnych dla kształtowania konkretnych cech osobowości wychowanka. Niezastosowanie takiego rozwiązania w badaniach przyczyniło się do zwiększenia obiektywności uzyskanych wyników, ale także - jak się okazało - do pewnego rodzaju ich ujednolicenia. W przypadku wyboru przez nauczycieli tej samej cechy wychowanka jako przedmiotu operacjonalizacji, dobierane były dla jej kształtowania podobne zachowania, o których powiedziano wcześniej, że mieszczą się w zakresie repertuaru zachowań standardowych dla danej cechy, co odpowiada pierwszemu poziomowi operacjonalizacji. Nie można zatem odrzucić przypuszczenia, że - po pierwsze: świadomość celów wpływa na ich operacjonalizację, ale w przypadku, gdy u nauczycieli występują pewne stereotypy dotyczące przydatności danych zachowań dla kształtowania danych cech, zachowania te są wybierane i funkcjonują jako standardy schematyzujące działania wychowawcze. Po drugie: świadomość celów wychowania przyczynia się do pogłębienia operacjonalizacji w tym sensie, że określane są dla kształtowania danych cech zachowania bardzo różnorodne, o coraz wyższym stopniu złożoności. Dzieje się tak, gdy przestają funkcjonować stereotypy dotyczące powiązania określonych, powszechnie przyjmowanych zachowań z kształtowaniem cech osobowości wychowanka. Można wówczas mówić o drugim poziomie operacjonalizacji celów wychowania przez nauczycieli-wychowawców.

P r z y p i s y

[1] Por. J. Tatarowicz: Struktura czynności a sprawne kierownictwo w treningowych sytuacjach zadaniowych. "Psychologia Wychowawcza"

1976, nr 2; por. także T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław-Łódź 1978, Ossolineum, s. 162.

[2] Por. H. Sowińska: Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI-VIII. Warszawa-Poznań 1975, PWN, s. 158.

[3] Zazwyczaj przy podejmowaniu działania dochodzi do wyodrębnienia jednego lub wiązki celów, na których następnie koncentruje się przejawiana przez jednostkę aktywność. Zrealizowany cel /cele/ zostaje zastąpiony kolejnym celem /wiązką celów/. Rzadko natomiast bywa tak, że działania ukierunkowane są jednocześnie na szeroki repertuar celów. Por. R. Wawrzyńczak: O działaniu. "Prakseologia" 1978, nr 1, 2, 3. Por. także J. Kurnal: Zarys teorii organizacji i zarządzania. Warszawa 1970, PWN; T. Pszczołowski: op.cit., A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowania. Warszawa 1979, PWN, s. 133.

[4] Por. P. Sarna: Kierowanie pracą wychowawczą szkoły. Warszawa-Poznań 1978, PWN, s. 116.

[5] Por. R. Wawrzyńczak: Organizacja i cele. Zastosowanie modelu działania do problematyki teorii organizacji. "Prakseologia" 1980, nr 2.

[6] Por. W.K. Warner, A.E. Havens: Displacement and the Intangibility of Organizational Goals. "Administrative Science Quartely" vd. 12, nr 4, s. 540.

[7] Pogląd, że działanie jest tym łatwiejsze, im bardziej konkretnie, a zarazem i operacyjnie zostały sformułowane cele, należy do powszechnie przyjmowanych. Większe uszczegółowienie i konkretyzacja, większa jasność i zrozumiałość oraz większa realność celu, ułatwiają zbliżenie się do jego osiągnięcia, a więc zwiększają skuteczność działania. Por. J. Kurnal: op. cit., T. Pszczołowski: op. cit.

[8] Por. H. Muszyński: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1974, s. 32-33.

[9] Por. W. Dejnarowicz: Sytuacje i procesy w klasie szkolnej. Warszawa 1977, PWN.

[10] Por. P. Sarna: op. cit., s. 116.

[11] Badania przeprowadzono na losowo dobranej próbie 150 nauczycieli-wychowawców szkół podstawowych. Prezentowane wyniki stanowią część ogółu danych empirycznych zamieszczonych w wykonanej przez autora rozprawie doktorskiej nt. "Cele wychowania społecznego w świadomości i działaniu nauczycieli-wychowawców" w Instytucie Pedagogiki UAM w Poznaniu.

[12] Badania przeprowadzono na grupie celów wychowania społecznego, które określali badani nauczyciele. W ten sposób wyodrębnione cele wychowania społecznego porównywano z różnymi klasyfikacjami tychże celów występującymi w literaturze pedagogicznej.

[13] Por. H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1980, PWN, s. 157.

Elżbieta Podoska-Filipowicz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

STUDIA PEDAGOGICZNE
- FUNKCJE ZAŁOŻONE I RZECZYWISTE

1. WPROWADZENIE - USTALENIA TERMINOLOGICZNE I INFORMACJA METODOLOGICZNA

O potrzebie kształcenia wychowaców pisał w 1826 roku Jan Henryk Pestalozzi w swoim dziele "Łabędzi śpiew"[1]. Już wtedy dostrzegł konieczność kształcenia wychowawców i nauczycieli na poziomie wyższym, chociaż w początkach XIX wieku zaczęto dopiero wprowadzać w różnych krajach obowiązek szkolny, czyniąc szkołę instytucją powszechną. W tym samym czasie zaczęły powstawać pierwsze instytucje kształcące nauczycieli.

Zawód pedagoga utożsamiany był wówczas z zawodem nauczyciela nauczającego i wychowującego młodzież szkolną. Dopiero w XX wieku zawód pedagoga-wychowawcy zaczęto oddzielać od zawodu nauczyciela.

W początkach XX wieku nastąpił rozwój nauk pedagogicznych i psychologicznych, oprócz szkoły dostrzeżono szereg instytucji, które spełniały i spełniać powinny ważną rolę w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży. W związku z tym pojawiły się potrzeby związane z zatrudnieniem osób przygotowanych odpowiednio do pracy wychowawczej w różnego rodzaju instytucjach, nie tylko w szkole. Dostrzeżono również istotną rolę nauk pedagogicznych i psychologicznych w przygotowaniu zawodowym nauczycieli.

Cel kształcenia pedagogów w rozwoju studiów ulegał zmianie - od początkowego, którym było kształcenie nauczycieli i wykładowców dla zakładów kształcenia nauczycieli, aż po kształcenie pedagogów przygotowanych do pracy wychowawczej w różnych środowiskach i instytucjach. Było to ściśle związane zarówno z rozwojem nauk pedagogicznych, jak i z rozwojem systemu oświaty i wychowania w Polsce. Dostrzeganie roli różnych środowisk w procesie wychowania było inspiracją do powoływania różnego rodzaju specjalności na studiach pedagogicznych.

O jednolitym kształceniu pedagogów w Polsce można mówić dopiero od roku 1973, kiedy wdrożono nową koncepcję studiów pedagogicznych. Rozpoczęły one funkcjonowanie w dziewiętnastu uczelniach wyższych, we wszystkich uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. W latach wcześniejszych studia pedagogiczne działały w niektórych tylko uczelniach, a w latach 1945-1970 rolę wiodącą w kształceniu pedagogów odgrywał Uniwersytet Warszawski.

Termin "pedagog" nie doczekał się do tej pory jednak jednoznacznego określenia, mimo że studia pedagogiczne istnieją w Polsce od 1926 roku. Ma to określone konsekwencje wyrażające się w trudnościach w społecznym funkcjonowaniu absolwentów, co zostanie wykazane w dalszej części artykułu.

Istnieje również potrzeba określenia, co rozumieć należy pod pojęciem "kształcenie pedagogów" i odróżnienie tego terminu od terminu "kształcenie pedagogiczne". Są to dwa różne zakresowo określenia. Wydaje się to szczególnie istotne dla potrzeb niniejszych rozważań - tym bardziej że w literaturze terminy te bywają używane zamiennie.

Początki kształcenia pedagogicznego i kształcenia pedagogów wywodzą się ze wspólnego źródła - z kształcenia nauczycieli. W miarę rozwoju oświaty, upowszechniania się szkół, wprowadzania obowiązku szkolnego, przygotowanie do zawodu nauczycielskiego zaczynało się różnicować od przygotowania do nauczania w ogóle do przygotowania do nauczania grupy przedmiotów pokrewnych i wreszcie jednego przedmiotu[2].

Również w początkowym okresie funkcjonowania studiów pedagogicznych na uniwersytetach studenci zobowiązani byli do studiowania dodatkowo jednego z przedmiotów ogólnych, co dawało im możliwość podjęcia pracy nauczycielskiej.

Natomiast nauczyciele przygotowywani byli do zawodu w innych formach kształcenia /liceum pedagogiczne, studium nauczycielskie, w latach późniejszych Wyższa Szkoła Nauczycielska i Wyższa Szkoła Pedagogiczna/ i głównymi treściami merytorycznymi były przedmioty ogólne nauczane w szkołach. Ich dopełnienie stanowiły przedmioty pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne, które wyposażyć miały przyszłych nauczycieli w wiadomości niezbędne do wykonywania zawodu. Wszystkie jednak treści zawarte w programach tych przedmiotów podporządkowane były przedmiotowi głównemu, do nauczania którego student się przygotowywał.

Obecnie zarówno pedagogów, jak i nauczycieli, kształci się w Polsce w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Nastąpiło jednak zdecydowane oddzielenie kształcenia pedagogów od kształcenia nauczycieli. Osoba, która ukończyła studia na kierunku "pedagogika" /w określonej w ramach tych studiów specjalności/ nie jest przygotowana do nauczania żadnego z przedmiotów szkolnych /z wyjątkiem przedmiotów pedagogicznych, które jednak mogą występować w obecnym systemie szkolnictwa w ograniczonym zakresie/, natomiast nauczyciel nie jest w zasadzie przygotowany do szerszej działalności wychowawczej poza szkołą.

Podstawowymi składnikami wykształcenia merytorycznego nauczyciela są wiadomości i umiejętności związane z określonym przedmiotem szkolnym, a przygotowanie pedagogiczne obejmuje swym zakresem niezbędne wiadomości z pedagogiki ogólnej, psychologii ogólnej, wychowawczej i rozwojowej oraz metodykę nauczania przedmiotu. Od nauczyciela wymaga się bowiem nie tylko przekazywania uczniom wiedzy, ale i podejmowania określonych zadań wychowawczych w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Kształceniem pedagogów nazywa się obecnie przygotowanie drogą studiów wyższych do szeroko rozumianej działalności wychowawczej w różnych środowiskach i instytucjach. Odbywa się ono w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych na kierunku studiów "pedagogika", w ramach którego istnieją określone specjalności.

Pod pojęciem "kształcenie pedagogiczne" rozumie się zaś przygotowanie nauczycieli do wychowania i nauczania, które objęte jest planem studiów i odbywa się w ramach przedmiotów pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych na studiach nauczycielskich. Terminem tym również objęte są takie formy organizacyjne, jak oddziały doskonalenia nauczycieli, Instytut Kształcenia Nauczycieli czy studia podyplomowe, a więc instytucje prowadzące doskonalenie zawodowe nauczycieli. Uczelnie kształcące nauczycieli S. Krawcewicz nazywa instytucjami kształcenia wstępnego nauczycieli, a pozostałe formy - instytucjami doskonalącymi kadrę nauczycielską[3].

Można zatem przyjąć, że kształcenie pedagogiczne nauczycieli realizuje się w tych formach i stanowi niezbędne współczesnemu nauczycielowi dopełnienie wiedzy merytorycznej z przedmiotu, którego uczy w szkole. Konieczność posiadania przez nauczyciela kwalifikacji pedagogicznych precyzuje Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 roku, w której określa się, że stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która ma wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym.

W literaturze pedagogicznej wiele miejsca poświęca się zawodowi nauczyciela, często utożsamiając go błędnie z pedagogiem i stosując obie nazwy zamiennie. W potocznym rozumieniu można wyodrębnić pięć podstawowych znaczeń terminu "pedagog":

1/ może on oznaczać każdą osobę, która zajmuje się wychowaniem,
2/ każdego nauczyciela,
3/ nauczyciela przedmiotów pedagogicznych,
4/ pracownika naukowego zajmującego się badaniami z zakresu pedagogiki i rozwijającego teorię pedagogiczną,

5/ osobę, która ukończyła studia wyższe z zakresu pedagogiki.

W "Słowniku Pedagogicznym" W. Okonia można znaleźć określenie pedagoga ujęte jeszcze bardziej wąsko. Termin ten wymieniany jest tutaj w dwóch znaczeniach:

a/ jako pracownik naukowy zajmujący się badaniami oraz pisarstwem w dziedzinie wychowania i oświaty,

b/ jako nauczyciel[5].

W tym rozumieniu nie podkreśla się wyraźnie faktu ukończenia lub nieukończenia studiów pedagogicznych przez osoby, które zalicza się do pedagogów, ani nie określa się w sposób jednoznaczny wykształcenia, które osoby te uzyskały.

Próbę określenia zawodu pedagoga przeprowadzili J. Wołczyk i R. Wroczyński. Pierwszy z nich określa pedagoga jako osobę specjalnie przygotowaną w toku studiów wyższych do kierowania procesami wychowawczymi i opiekuńczymi w szkole i na pozaszkolnych terenach działalności pedagogicznej[6].

Podobnie ujmuje zawód pedagoga R. Wroczyński, który za pedagogów uważa absolwentów studiów pedagogicznych wyposażonych w specjalistyczną wiedzę w zakresie nauk pedagogicznych /teorii wychowania, nauczania, historii wychowania, psychologii wychowawczej i rozwojowej, szczegółowych dyscyplin pedagogicznych/ i uzyskujących tytuł magistra pedagogiki[7].

Inaczej proponuje określić zawód pedagoga J. Żebrowski. Przyjmuje on nazwę "wychowawcy - pedagoga" i wyodrębnia w ramach tej kategorii:

1/ nauczycieli różnych przedmiotów w szkole podstawowej, średniej i półwyższej oraz nauczycieli pedagogiki,

2/ nauczycieli-wychowawców, którzy popularyzują wiedzę pedagogiczną, instruują i kierują pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli i wychowawców, pracowników nadzoru pedagogicznego, ośrodków metodycznych, kierowników i dyrektorów szkół,

3/ wychowawców grup dziecięcych i młodzieżowych, zatrudnionych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych,

4/ pracowników oświaty i kultury dorosłych, którzy kierują grupą dorosłych wychowanków lub instytucją,

5/ pracowników socjalnych /wychowawców środowiskowych/,

6/ pracowników nauki, którzy uprawiają dyscyplinę pedagogiki i przekazują wiedzę innym[8].

Inną definicję zawodu pedagoga zaproponował L. Kożuchowski. Stwierdza on, że:

"Pedagog to absolwent studiów pedagogicznych, posiadający wiedzę o wychowaniu, jego uwarunkowaniach oraz metodach i technikach jego realizacji. Do zakresu wykształcenia pedagoga należy wiedza z przedmiotów społeczno-politycznych, ogólnoteoretyczna z dyscyplin podstawowych pedagogiki, kierunkowych i specjalizujących /merytoryczno-metodycznych/. Na podstawie syntezy wiedzy o wychowaniu i znajomości metodologii nauk społecznych bada, opisuje, analizuje i interpretuje fakty, procesy i sytuacje wychowawcze, opracowuje diagnozy pedagogiczne i programy wychowawczego działania, stosuje metody i techniki nauczania i wychowania, a także rozwiązuje ogólne i konkretne problemy pedagogiczne w instytucjach naukowych, szkołach, poradniach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, zakładach resocjalizujących, placówkach leczniczych, placówkach kulturalno-oświatowych, środowisku zamieszkania i pracy"[9].

Dla potrzeb prowadzonych badań i związanych z nimi rozważań przyjęta została definicja zawodu pedagoga stanowiąca połączenie definicji J. Wołczyka, R. Wroczyńskiego i L. Kożuchowskiego. Pod pojęciem "pedagog" rozumiana jest osoba, która ukończyła studia w jednej ze specjalności pedagogicznych i uzyskała tytuł magistra pedagogiki. Osoba taka może zajmować określone stanowiska pracy w następujących placówkach:

- szkolnictwo,
- placówki opieki nad dzieckiem i młodzieżą,
- organizacje społeczne i młodzieżowe,
- poradnictwo wychowawczo-zawodowe,
- placówki oświaty i kultury młodzieży i dorosłych,
- więziennictwo i wymiar sprawiedliwości,
- placówki resocjalizacyjne,
- służba zdrowia,
- zakłady produkcyjne i usługowe /służba pracownicza/.

Istotne jest również podkreślenie faktu, że w związku z istnieniem na studiach pedagogicznych specjalności:

- pedagogika szkolna /do 1978 roku/,
- pedagogika opiekuńczo-wychowawcza,
- pedagogika kulturalno-oświatowa,
- pedagogika pracy,

ważna jest również zgodność zatrudnienia pedagogów z wyuczoną specjalnością.

Tworząc w 1973 roku studia pedagogiczne zakładano oddzielenie ich od studiów nauczycielskich, określono również tereny przyszłego

zatrudnienia pedagogów /wymienione w sformułowanej definicji/. Jednak pierwsze lata funkcjonowania ich absolwentów wskazały na wyraźne rozbieżności między funkcją założoną a rzeczywistą.

W celu oceny wdrożonej w 1973 roku koncepcji kształcenia pedagogów, jak również w związku z obserwowanymi nieprawidłowościami w społecznym funkcjonowaniu absolwentów pedagogiki przeprowadzono badania losów absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy z lat 1977-1982.

Badanie losów absolwentów szkoły lub uczelni traktowane jest jako jedna z podstawowych płaszczyzn analizowania wyników pracy nauczycieli i uczniów /studentów/[10]. Analiza taka przeprowadzona jest po ukończeniu szkoły i ma na celu stwierdzenie faktów związanych z podjęciem przez absolwentów pracy zgodnej lub niezgodnej z wyuczonym zawodem i potrzebami społecznymi. Stanowi również sprawdzian stopnia realizacji przez szkołę lub uczelnię założonych celów. Tutaj również ujawnić się mogą rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami społecznymi dotyczącymi absolwentów a stanem faktycznym.

Przeprowadzając badania losów absolwentów pod uwagę bierze się zwykle następujące fakty:

- podjęcie pracy po ukończeniu szkoły lub uczelni,
- okoliczności związane z podjęciem pracy,
- zgodność pracy z wyuczonym zawodem,
- zmiany miejsca pracy,
- przyczyny zmian miejsca pracy,
- zadowolenie z pracy,
- plany i dążenia związane z aktualną pracą zawodową.

Wymienione czynniki zostały również uwzględnione w badaniach przeprowadzonych wśród absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy z lat 1977-1982. Były to osoby, które ukończyły studia pedagogiczne funkcjonujące od 1973 roku według nowej koncepcji. Zakładała ona, jak już podkreślono, oddzielenie zawodu pedagoga od zawodu nauczyciela oraz podział na specjalności w obrebie kierunku studiów /który kilkakrotnie ulegał zmianom/. Absolwent pedagogiki powinien być zatem pedagogiem w określonej specjalności i podjąć zgodnie z nią pracę zawodową.

Drogą badań ankietowych /przy czym zastosowano dwa rodzaje kwestionariusza - dla absolwentów studiów stacjonarnych i studiów dla pracujących/ uzyskano dane o 451 absolwentach pedagogiki, którzy ukończyli studia w latach 1977-1982 na Uniwersytecie Gdańskim i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy; o 107 absolwentach pierw-

szej uczelni i 344 drugiej. Pod uwagę wzięto następujące specjalności:

- pedagogika szkolna - 87 osób,
- pedagogika opiekuńczo-wychowawcza - 220 osób,
- pedagogika kulturalno-oświatowa - 105 osób,
- pedagogika pracy - 39 osób.

Spośród 451 badanych osób 185 stanowili absolwenci studiów stacjonarlnych i 266 absolwenci form dla pracujących /studia zaoczne i eksternistyczne/.

Ponad 65% ogółu badanych stanowiły kobiety, co odzwierciedla skład absolwentów z lat 1977 - 1982, kiedy to kobiety stanowiły 74,2% osób, które ukończyły pedagogikę.

Na studiach stacjonarnych ponad połowę badanych stanowiły osoby z pochodzeniem inteligenckim, odsetek osób z pochodzeniem robotniczym jest w przypadku obu form studiów prawie równy /około 35%/, natomiast istnieje zasadnicza rozbieżność w przypadku absolwentów studiów pedagogicznych z pochodzeniem chłopskim. Ich odsetek wynosi w przypadku studiów dziennych 5,9%, natomiast wśród absolwentów studiów dla pracujących 32,4%.

W badanej grupie osób przeważają osoby mające własne rodziny /72,7%/, przy czym w większości przypadków są to rodziny z jednym lub dwojgiem dzieci. Srednia wieku badanych wynosi ponad 33 lata/, absolwentów studiów stacjonarnych 26 lat, absolwentów studiów dla pracujących 40 lat.

Przy podejmowaniu studiów na pedagogice kierowano się różnymi motywami, przy czym dominujący /52,6% odpowiedzi/ jest motyw związany z zainteresowaniami badanych osób, na drugim i trzecim miejscu wymieniane są kolejno: perspektywa interesującej pracy i wymagania pracodawcy związane z posiadaniem dyplomu ukończenia wyższej uczelni/ w przypadku absolwentów studiów dla pracujących. Około 13% badanych stwierdziło, że studia na pedagogice podjęły przypadkowo.

Można zatem przypuszczać, że studia na pedagogice podejmują osoby, które mają pewną orientację co do specyfiki tych studiów i są świadome, jaki rodzaj pracy mogą wykonywać w przyszłości.

2. LOSY ABSOLWENTÓW PEDAGOGIKI

2.1. LOSY ABSOLWENTÓW STUDIÓW STACJONARNYCH

Absolwenci studiów stacjonarnych w przeważającej większości /92,4%/ podejmują pracę zawodową bezpośrednio po ukończeniu studiów.

Praca ta uzyskiwana jest w większości przypadków samodzielnie /63,3% badanych/ lub przy pomocy rodziny i znajomych.

Istotnym elementem przy podejmowaniu pierwszej pracy jest uzyskanie określonej pomocy ze strony pracodawcy. Przepisy obowiązujące w różnych resortach przewidują formy pomocy dla absolwentów podejmujących pierwszą pracę po studiach, ale nie zawsze jest ona im udzielana. Jak wynika z badań, około 30% badanych absolwentów studiów dziennych nie uzyskało żadnej pomocy przy podjęciu pracy, około 32% osób zostało tylko poinformowanych o zakresie swoich obowiązków zawodowych, a pozostałe osoby uzyskały pomoc materialną lub pomoc w otrzymaniu mieszkania. Są to osoby, które podjęły pracę poza miejscem swojego stałego zamieszkania jako nauczyciele i świadczenia pracodawcy na ich rzecz są zagwarantowane przepisami Karty Nauczyciela z 1982 roku.

Badani absolwenci studiów dziennych z lat 1977-1982 podjęli pierwszą pracę w następujących placówkach:
- szkolnictwo /nauczyciele/ - 45,3% badanych osób,
- placówki opieki nad dzieckiem i młodzieżą - 30%,
- placówki oświaty i kultury dorosłych - 9%,
- placówki wymiaru sprawiedliwości - 4,5%,
- służba zdrowia - 2,1%
- zakłady produkcyjne - 1,5% badanych.

Zgodność pierwszej pracy z wyuczoną specjalnością pedagogiczną oszacowano na 46,1%, przy czym była ona największa dla absolwentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej /70%/, a najmniejsza dla absolwentów pedagogiki szkolnej /12%/.

Taka sytuacja nie mogła być uznana za zadowalającą, stąd też w ciągu pierwszych lat pracy 45% badanych absolwentów studiów stacjonarnych zmieniało pracę /przy czym niektóre osoby dwa, trzy i więcej razy/. Wśród przyczyn zmian pracy na pierwszym miejscu umieszczono przyczyny rodzinne /zmiana miejsca zamieszkania, założenie własnej rodziny, przeniesienie służbowe współmałżonka itp./, dalej otrzymanie bardziej interesującej pracy, możliwość uzyskania wyższych zarobków i złe stosunki międzyludzkie w poprzednim miejscu pracy.

W momencie przeprowadzania badań absolwenci studiów dziennych pracowali w następujących placówkach:
- szkolnictwo /nauczyciele/ - 46,2% osób,
- placówki opieki nad dzieckiem i młodzieżą - 30,6%,
- oświata i kultura dorosłych - 9,2%,
- administracja i nadzór szkolny - 0,5%,
- placówki wymiaru sprawiedliwości - 5,4%,

- służba zdrowia - 2,7%,
- zakłady produkcyjne i usługowe - 2,2% osób.

Zgodność zatrudnienia z wyuczonym zawodem oszacowano w tym przypadku na 43,3%, jest ona zatem mniejsza niż w przypadku pierwszej pracy. Odsetek ten spada nieco w przypadku absolwentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej, a wzrasta w przypadku absolwentów pedagogiki szkolnej.

Ponad połowa /56%/ badanych absolwentów studiów stacjonarnych jest zadowolona i bardzo zadowolona z obecnej pracy, ale są również osoby /25,3% absolwentów studiów dziennych/, które chcą zmienić pracę lub nawet zawód. Najczęściej wymienianymi przyczynami takiego stanu są: zamiar podjęcia pracy zgodnie z uzyskanym na studiach wykształceniem, brak satysfakcji z wykonywanego zawodu i pracy, zła organizacja pracy i zbyt niskie zarobki.

2.2. LOSY ABSOLWENTÓW STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH

Odmienna jest sytuacja absolwentów studiów dla pracujących. Podejmują oni studia na pedagogice średnio 18 lat po rozpoczęciu pracy zawodowej. W 83% badanych przypadków są to studia zgodne z wykonywaną pracą. Po ukończeniu studiów większość badanych osób /60%/ pracuje w tych samych instytucjach, gdzie pracowali przed ich rozpoczęciem. Część badanych /28,5%/ awansuje w obrębie tej samej instytucji.

Po zakończeniu studiów pedagogicznych dla pracujących 40% badanych zmienia miejsce pracy, ale w 38,8% przypadków jest to tylko jedna zmiana. Sytuacja ta jest o tyle zrozumiała, że osoby, które jednocześnie pracują i studiują, są ustabilizowane zawodowo, mają za sobą stosunkowo długi staż pracy i w związku z tym decyzje zmiany miejsca pracy nie zapadają zbyt często. Jako dominującą przyczynę zmiany miejsca pracy podawano zmiany organizacyjne w obrębie instytucji, w których pracowali badani, likwidację placówek, tworzenie nowych placówek lub etatów. Na drugim miejscu znajdują się przyczyny związane z możliwością otrzymania bardziej interesującej pracy, a na trzecim przyczyny rodzinne.

W momencie przeprowadzania badań absolwenci studiów pedagogicznych dla pracujących pracowali w następujących placówkach:
- szkolnictwo /nauczyciele/ - 40% osób,
- placówki opieki nad dzieckiem i młodzieżą - 20,4%,
- szkolnictwo wyższe i instytucje naukowo-badawcze - 1,9%,
- oświata i kultura dorosłych - 9,8%,

- administracja i nadzór szkolny - 4,5%,
- placówki wymiaru sprawiedliwości - 4,5%,
- wojsko - 1,9%,
- służba zdrowia - 7,2%,
- zakłady produkcyjne i usługowe - 9,1% osób.

Zgodność pracy badanych osób z wyuczonym zawodem oszacowano na 73%, czyli jest ona mniejsza niż przed podjęciem studiów. Również w odniesieniu do poszczególnych specjalności kształtuje się ona na podobnym poziomie /od 64% do 75%/.

Około 85% badanych absolwentów studiów dla pracujących jest zadowolonych i bardzo zadowolonych ze swojej pracy, ale są również takie osoby, które wyrażają zamiar zmiany miejsca pracy. Stanowią one 9,9% absolwentów studiów dla pracujących. Jako dominującą przyczynę takiego stanu rzeczy wymienia się złą organizację pracy, niski prestiż społeczny zawodu pedagoga oraz zbyt niskie zarobki.

Część badanych osób /12,1%/ uważa również, że ukończenie przez nich studiów pedagogicznych nie ma wpływu na wyniki ich pracy zawodowej. Są to osoby, które pracują na stanowiskach zgodnych z wyuczonym zawodem, ze średnim /13,6 lat/ stażem pracy. Zastanawiający jest więc fakt, że nie odczuły one wpływu studiów na wyniki pracy zawodowej.

3. OCENA STUDIÓW I PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO W OPINII ABSOLWENTÓW

W przeprowadzonych badaniach ankietowych badane osoby określiły również, jak oceniają swe przygotowanie zawodowe i przebieg studiów, które ukończyły.

Ocenę przygotowania zawodowego przeprowadzono w dwóch ujęciach: przygotowania w zakresie teoretycznym i praktycznym.

Średnia ocena przygotowania zawodowego jest wyższa w opinii absolwentów studiów dla pracujących. Szczególnie uwidacznia się to w przypadku oceny przygotowania w zakresie praktycznym, które absolwenci studiów stacjonarnych oceniają - Uniwersytetu Gdańskiego na 3,1 /w skali ocen od 2 do 5/, a Wyższej Szkoły Pedagogicznej na 2,6. Analogiczne oceny absolwentów studiów dla pracujących wynoszą 3,7 i 3,6, czyli prawie o jedną ocenę wyżej. Jest to o tyle uzasadnione, że osoby pracujące przed podjęciem studiów mają już za sobą pewne doświadczenia zawodowe w zakresie praktycznego rozstrzygania problemów wychowawczych i studia stanowić mogą w ich przypadku jedynie formę doskonalenia tego doświadczenia.

Natomiast absolwenci studiów stacjonarnych uważają, że przygotowanie praktyczne jest na poziomie dostatecznym lub nawet niższym, bo nie wynoszą ze studiów umiejętności praktycznego rozstrzygania problemów wychowawczych.

Odmienny jest rozkład ocen w przypadku przygotowania teoretycznego. Średnia ocena przygotowania teoretycznego w przypadku absolwentów studiów stacjonarnych wynosi 3,9 i tyle samo w przypadku absolwentów studiów dla pracujących. Jednak w przypadku osób, które ukończyły studia dla pracujących, większa jest liczba ocen dobrych i bardzo dobrych.

Wszyscy badani absolwenci studiów stacjonarnych zwracają uwagę na zbyt małą rolę praktyk w czasie studiów.

Istotnym elementem w ocenie przygotowania zawodowego jest również fakt, że wiele badanych osób nie pracuje zgodnie z wyuczoną specjalnością pedagogiczną; w takich przypadkach nie ocenia się przygotowania zawodowego zbyt wysoko, bo studia przygotowały do innego rodzaju pracy niż ta, którą badana osoba aktualnie wykonuje.

Średnie oceny własnego przygotowania zawodowego są niższe niż oceny uzyskane przez badane osoby w czasie studiów i na ich zakończenie. Świadczyć to może o pewnym krytycyzmie badanych osób, które przy ocenie własnego przygotowania zawodowego nie sugerują się ocenami otrzymanymi w czasie studiów i na dyplomie ich ukończenia i starają się realnie oceniać swe umiejętności i wiadomości.

Ponad połowa badanych osób jest zadowolona ze swoich studiów. Jeżeli dodać do tego grupę osób bardzo zadowolonych, to 77% badanych stanowią osoby, którym studia przypuszczalnie dały oczekiwaną satysfakcję. Procent osób niezadowolonych ze studiów wynosi 2,5%, jest więc niewielki w porównaniu z odsetkiem osób zadowolonych. Różnice w stanie zadowolenia ze studiów absolwentów form stacjonarnych i dla pracujących są znaczne. W przypadku absolwentów studiów dla pracujących znacznie większy jest procent zadowolonych i bardzo zadowolonych.

Oznacza to, że studia pedagogiczne dają większą satysfakcję osobom już pracującym, które podejmują naukę mając za sobą określone doświadczenia zawodowe. Przypuszczać można, że rozpoczynają one studia z określonymi oczekiwaniami, które sprawdzają się w ich toku w większym stopniu niż w przypadku absolwentów studiów stacjonarnych, którzy nie zawsze świadomie wybierają kierunek studiów, co powoduje późniejsze rozczarowanie i brak zadowolenia ze studiów.

Istotnym elementem jest również fakt, że nie wszyscy absolwenci studiów stacjonarnych pracują zgodnie z wyuczoną specjalnością peda-

gogiczną - mimo starań o pracę zgodną z wyuczonym zawodem. Fakt ten nie może pozostać bez znaczenia, jeżeli chodzi o wpływ na stan zadowolenia ze studiów.

Oceniając program studiów prawie wszyscy badani absolwenci stwierdzali, że był on zbyt przeładowany wiadomościami teoretycznymi, wiele treści okazało się nieprzydatnych z punktu widzenia wykonywanej pracy, a wiele treści było zbyt mało przydatnych w stosunku do potrzeb odczuwanych przez absolwentów studiów pedagogicznych. Średnio każda badana osoba wymieniała trzy przedmioty najbardziej przydatne z punktu widzenia swojej pracy zawodowej.

Zdecydowanie na pierwszym miejscu w tej grupie przedmiotów znalazła się psychologia ogólna i pozostałe działy psychologii ujęte w planach studiów. Następnie wymieniano metodykę pracy wychowawczej związanej ze specjalnością w obrębie kierunku - pedagogika, pedagogikę ogólną i dydaktykę oraz odpowiednią pedagogikę kierunkową.

Między opinią absolwentów studiów stacjonarnych i studiów dla pracujących nie ma zasadniczych różnic w kwestii przedmiotów najbardziej przydatnych w pracy zawodowej.

Potraktowanie psychologii jako przedmiotu najbardziej przydatnego spowodowane może być faktem, że większość badanych osób pracuje w szkolnictwie, gdzie znajomość psychiki człowieka, praw psychologii rozwojowej i wychowawczej jest niezbędna, podobnie jak w przypadku wychowawców i opiekunów grup dziecięcych i młodzieżowych. Znajomość psychologii pozwala poznać osobowość wychowanków i rozstrzygać zaistniałe sytuacje wychowawcze, stanowi podstawę działalności pedagogicznej. Można to stwierdzenie odnieść również do osób, które pracują w oświacie i kulturze dorosłych, gdzie warunkiem podjęcia skutecznych działań pedagogicznych jest znajomość psychiki osób dorosłych i na tej podstawie diagnozowanie ich potrzeb.

Charakterystyczne jest, że na trzecim miejscu, za psychologią i różnymi jej działami, wymienia się metodykę pracy oświatowo-wychowawczej odpowiedniej do specjalności /metodyka pracy kulturalno-oświatowej, metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, metodyka pracy oświatowo-wychowawczej w zakładzie pracy/. Jest to bowiem przedmiot kierunkowy, dający podstawy konkretnej działalności w wybranym dziale pedagogiki. Dlatego też jest on wysoko ceniony w pracy zawodowej, zwłaszcza, gdy praca ta związana jest z wyuczoną specjalnością pedagogiczną. Wydawać by się jednak mogło, że przed metodyką powinna znaleźć się pedagogika ogólna, która daje podstawy wiedzy pedagogicznej. Tak jednak nie jest, bo pedagogika ogólna znajduje się dalej, badani ab-

solwenci wyżej cenią wiedzę przydatną w codziennej praktyce, bardziej konkretną i pozwalającą osiągać lepsze rezultaty w działalności wychowawczej. Przypuszczalnie dlatego następne miejsca - jako przedmioty najbardziej przydatne - zajmują dydaktyka i odpowiednia pedagogika kierunkowa. Dydaktyka jest przecież przedmiotem bardzo ważnym z punktu widzenia osób pracujących jako nauczyciele, a pedagogika kierunkowa z punktu widzenia osób zatrudnionych zgodnie z wyuczoną specjalnością pedagogiczną.

W ankiecie pytano również badane osoby o przedmioty, które są najmniej przydatne z punktu widzenia pracy zawodowej. W tym przypadku wymieniano znacznie mniej przedmiotów, a zdarzały się osoby, które twierdziły, że na studiach pedagogicznych nie było przedmiotów i treści niepotrzebnych /38,3% badanych absolwentów/.

Nie ma zasadniczej różnicy zdań między absolwentami studiów stacjonarnych i studiów dla pracujących w kwestii przedmiotów najmniej potrzebnych. Zdecydowanie za najmniej potrzebne uznane zostały przedmioty społeczno-polityczne /które w klasyfikacji przedmiotów najbardziej potrzebnych zajmowały dziesiąte miejsce/ oraz statystyka i logika.

Z przedmiotów pedagogicznych na czwartym miejscu wymienia się pedagogikę porównawczą, następnie metodykę wychowania w ZHP, teorię wychowania i andragogikę. Badane osoby uzasadniały swój wybór faktem, że przedmioty społeczno-polityczne, statystyka i logika nie są ściśle związane z pedagogiką i nie były im przydatne w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, treści z nimi związane szybko uległy zapomnieniu.

Trudny do uzasadnienia jest fakt, że wśród przedmiotów uznanych za najmniej przydatne znalazł się przedmiot tak istotny na studiach pedagogicznych, jak teoria wychowania. Tłumaczyć to przypuszczalnie można tym, że jest to przedmiot obejmujący duży zakres materiału, o znacznym niekiedy stopniu trudności dla studentów, poza tym często realizowany zbyt abstrakcyjnie.

Ponadto dyscyplina ta jeszcze się w pełni nie ukształtowała, a A. Tchorzewski uważa, że spowodowane jest to następującymi okolicznościami:

a/ nie uporządkowaną jednoznacznie aparaturą pojęciową, korzystaniem w znacznej mierze z języka innych dyscyplin społecznych i języka potocznego,

b/ trudnościami precyzyjnego określenia problematyki badawczej,

c/ brakiem jednomyślności wśród badaczy, co do typu strategii badawczej[11].

Sytuacja taka może powodować również określoną postawę studentów wobec przedmiotu i tym samym wymienianie go wśród przedmiotów najmniej potrzebnych w czasie studiów pedagogicznych i po ich ukończeniu.

Uznanie za najmniej przydatne przedmiotów społeczno-politycznych, a jednocześnie ich miejsce w pierwszej dziesiątce przedmiotów uznanych za najbardziej przydatne, również może wydawać się zjawiskiem trudnym do uzasadnienia. Przypuszczać należy, że za najmniej potrzebne uznały je osoby, które bądź nie rozumieją ich roli w kształceniu pedagogów, bądź też uznały za nieciekawy sposób prowadzenia zajęć.

O ile seminarium magisterskiego nie umieszczono na liście przedmiotów najbardziej przydatnych na studiach pedagogicznych, o tyle znalazło się ono wśród faktów, które najbardziej utkwiły w pamięci z okresu studiów i to zarówno wśród absolwentów studiów dla pracujących, jak i studiów stacjonarnych. Obok seminarium magisterskiego do faktów najdłużej pozostających w pamięci absolwentów należą zajęcia z różnych przedmiotów prowadzone szczególnie interesująco lub szczególnie nieciekawie. Dodatkowo absolwenci studiów stacjonarnych - jako jedno z ważniejszych wydarzeń z okresu studiów - wymieniają praktyki pedagogiczne.

Badane osoby określały również, jakie zmiany chciałyby wprowadzić w koncepcji studiów pedagogicznych. Zdecydowanie przeważa tutaj propozycja wprowadzenia do planu studiów pedagogicznych większej liczby godzin zajęć praktycznych. Jest to zrozumiałe w przypadku absolwentów studiów stacjonarnych, którzy oceniają swe przygotowanie zawodowe nisko pod względem praktycznym. Natomiast w przypadku absolwentów studiów dla pracujących jest to zjawisko trudniejsze do wyjaśnienia. Są to przecież osoby, które przed podjęciem studiów i w ich trakcie pracowały zawodowo. Jeżeli jednak i studenci pracujący odczuwają potrzebę lepszego przygotowania praktycznego, można wnioskować, że mimo doświadczenia zawodowego nie czują się dobrze przygotowani do praktycznego określania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych. Można też przypuszczać, że może być to spowodowane zbyt werbalną realizacją programu studiów.

Absolwenci studiów stacjonarnych są zdania, że na studiach pedagogicznych należy rozszerzyć treści przedmiotów kierunkowych, wnioskować zatem można, że odczuwają oni braki wiedzy związanej ze swoją specjalnością pedagogiczną. Wysuwają również propozycję utworzenia na pedagogice studiów przemiennych i przedłużenia studiów do lat pięciu /co zostało już wprowadzone po ukończeniu badań/.

Absolwenci studiów dla pracujących postulują natomiast wprowadzenie układu zajęć dogodniejszego w czasie dla osób pracujących, co jest zrozumiałe ze względu na konieczność pogodzenia studiów z pracą zawodową i innymi obowiązkami.

Podobne postulaty zmian wysuwali absolwenci studiów pedagogicznych w badaniach prowadzonych przez R. Borowicza, Z. Kwiecińskiego i K. Szafraniec. Za zmianami polegającymi na rozszerzeniu liczby praktyk opowiedziało się 72,5% badanych osób. Krytykowano głównie niewłaściwe proporcje między wiedzą teoretyczną a praktyczną oraz sam system funkcjonowania praktyk pedagogicznych[12].

4. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Oceniając obecną koncepcję kształcenia pedagogów stwierdzić można, że:

- brak jest jednoznacznej koncepcji zawodu pedagoga, która powinna była być wypracowana jeszcze przed rozpoczęciem masowego kształcenia na studiach pedagogicznych lub w początkowym okresie ich funkcjonowania,
- specjalizacja na stacjonarnych studiach pedagogicznych nie jest odzwierciedleniem faktycznych potrzeb społecznych w zakresie zatrudnienia pedagogów,
- studia pedagogiczne w zbyt małym stopniu przygotowują absolwentów w zakresie praktycznym - mimo iż ilość praktyk w planie studiów wydaje się być wystarczająca,
- mimo wcześniejszych założeń nie oddzielono całkowicie zawodu pedagoga od zawodu nauczyciela; absolwenci pedagogiki nadal pracują jako nauczyciele.

Przedstawione uwagi dotyczą głównie stacjonarnych studiów pedagogicznych, których funkcjonowanie nasuwa wiele uwag i wątpliwości. W mniejszym stopniu odnieść je można do studiów pedagogicznych dla pracujących, chociaż badani absolwenci Uniwersytetu Gdańskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy widzą w nich wiele niedociągnięć i proponują wprowadzenie zmian. Propozycje te dotyczą jednak bardziej strony organizacyjnej procesu kształcenia, rozkładu zajęć w ciągu roku, a nie zmian w profilu kształcenia pedagogów.

Kształcenie pedagogów pracujących nie stwarza również konieczności poszukiwania przez absolwentów pracy po ukończeniu studiów, a więc nie powoduje żadnych większych zmian na rynku pracy i tworzenia nowych miejsc pracy. Osoby kończące studia w większości przypadków

po ich ukończeniu pracują w tych samych instytucjach, co przed ich podjęciem, przeważnie również na tych samych stanowiskach. Pewien odsetek badanych po ukończeniu studiów awansuje. Także procent osób zatrudnionych niezgodnie z wyuczoną specjalnością pedagogiczną jest znacznie niższy od analogicznego odsetka absolwentów studiów stacjonarnych. Można zatem stwierdzić, że problem niewłaściwego wykorzystania kwalifikacji uzyskanych drogą studiów wyższych w przypadku osób kończących studia dla pracujących nie ma dużych rozmiarów, a odsetek osób pracujących niezgodnie z wyuczonym zawodem mieści się w granicach średniej krajowej dla osób z wyższym wykształceniem.

Wydaje się zatem, że studia pedagogiczne dla pracujących nie wymagają zasadniczych zmian w układzie specjalności i profilu kształcenia. Ewentualne zmiany dotyczyć powinny jedynie organizacji roku akademickiego dla studentów pracujących czy też układu przedmiotów w planie studiów. Celowe mogłoby być również wprowadzenie zmian w systemie rekrutacji na studia, aby w maksymalnym stopniu ograniczyć przyjmowanie nauczycieli przedmiotów szkolnych na pedagogikę. Wyjątek stanowić powinny jedynie osoby pełniące funkcje kierownicze w szkolnictwie, gdzie wiedza pedagogiczna jest szczególnie istotna i niezbędna.

Zastanowić należy się również nad tym, czy celowe jest kształcenie pedagogów na dziewiętnastu uczelniach w Polsce. Skoro stwierdza się, że istnieje nadmiar absolwentów studiów dziennych w stosunku do realnie istniejących potrzeb społecznych, to może należałoby ograniczyć kształcenie pedagogów tylko do tych uczelni, które mają ku temu najlepsze warunki i bazę dydaktyczną?

Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie powinny przynieść najbliższe lata, wzrosło bowiem obecnie społeczne zainteresowanie problematyką szkoły i wychowania, co powinno mieć również określone konsekwencje w systemie kształcenia nauczycieli i pedagogów.

Dla przezwyciężenia słabych stron obecnej koncepcji kształcenia pedagogów zaproponować można następujące zmiany:

a/ kształcenie na studiach dziennych w szerokim profilu pedagogicznym - przy zachowaniu sprofilowania na studiach dla pracujących, lub

b/ studia przemienne,

lub

c/ kształcenie na studiach pedagogicznych tylko pracujących.

W przypadku przyjęcia propozycji zawartej w punkcie pierwszym należałoby przyjąć kształcenie na studiach dziennych w szerokim profilu, bez podziału na specjalności przy zachowaniu sprofilowania na studiach dla pracujących. Studia pedagogiczne należałoby traktować jednolicie jako ogólnopedagogiczne studia magisterskie o szerokim profilu, przy-

gotowujące absolwenta do pracy na każdym stanowisku, gdzie wymagane jest wykształcenie pedagogiczne. W planie takich studiów należałoby uwzględnić jedynie bloki następujących przedmiotów:

- społeczno-politycznych,
- ogólnopedagogicznych,
- praktyki pedagogiczne.

Specjalizacja absolwentów w określonej dziedzinie odbywałaby się od momentu podjęcia przez nich pracy zawodowej na określonym stanowisku i mogliby sie w niej doskonalić w ramach studiów podyplomowych, które z kolei musiałyby być w takim systemie sprofilowane.

W tak pomyślanej koncepcji studiów pedagogicznych szczególna rola musiałaby przypaść praktykom pedagogicznym. O ile bowiem układ przedmiotów społeczno-politycznych i ogólnopedagogicznych nie uległby zasadniczej zmianie, jedynie musiałyby nastąpić zmiany czasu przeznaczonego na ich realizację, o tyle układ praktyk powinien ulec zmianie.

W programie praktyk należałoby uwzględnić możliwość ukazania studentom wszystkich, najbardziej reprezentatywnych dla obecnej rzeczywistości środowisk wychowawczych i kulturalnych oraz placówek oświatowych /co zresztą w pewnym stopniu czynione jest obecnie/. Programy praktyk musiałyby również uwzględnić zapoznanie słuchaczy z możliwie szerokim wachlarzem form i metod pracy wychowawczej w różnych środowiskach i placówkach.

W tak pomyślanej koncepcji nie dałoby się uniknąć, oczywiście, również pewnego sprofilowania studiów, chociażby w trakcie wyboru tematu i terenu badań dla potrzeb przygotowania pracy magisterskiej. Można by również z tematem pracy magisterskiej połączyć praktyki na dwóch ostatnich latach studiów, tym samym nachylając zainteresowanie studentów w stronę wybranych środowisk i placówek wychowawczych.

Tak skonstruowana koncepcja studiów pedagogicznych pozwoliłaby na uniknięcie skutków zbytniego rozdrobnienia studiów w postaci braku zatrudnienia dla pedagogów w określonych specjalnościach, trudności w znalezieniu miejsca pracy związanych ze zbyt daleko idącym profilem studiów.

Studia przemienne na pedagogice polegałyby z kolei na połączeniu teorii z praktyką poprzez studiowanie teorii na przemian z okresami pracy w placówkach oświatowo-wychowawczych.

Można by tutaj przewidzieć różnego rodzaju sposoby połączenia zajęć na uczelni z praktyką pedagogiczną. Jednym z nich jest system studiowania przez rok na uczelni i w następnym roku praca w placów-

ce oświatowo-wychowawczej lub kulturalnej. Trzeci rok przeznaczony byłby na zajęcia teoretyczne, czwarty na praktykę i piąty, ostatni, na przygotowanie pracy magisterskiej i również udział w zajęciach dydaktycznych na uczelni.

W przypadku studiów przemiennych zaistniałby również problem dostosowania planu studiów i układu przedmiotów nim objętych do tej formy organizacji roku akademickiego. Bloki przedmiotowe realizowane obecnie na studiach pedagogicznych mogłyby pozostać bez zmian, ale należałoby je odpowiednio rozłożyć na poszczególne lata pobytu studentów na uczelni. Pierwszy,rok studiów musiałby stanowić przygotowanie do podjęcia pracy w roku następnym, a tym samym powinien zawierać przedmioty ogólnopedagogiczne z elementami przedmiotów metodycznych, psychologię oraz w pewnym zakresie przedmioty społeczno-polityczne. Tak przygotowani studenci mogliby podejmować pracę jako asystenci doświadczonych pracowników w placówkach oświatowych, wychowawczych i kulturalnych, ponieważ ich przygotowanie nie byłoby jeszcze wystarczające do samodzielnego podejmowania zadań wychowawczych.

Od tego momentu studia pedagogiczne musiałyby być sprofilowane, ponieważ studenci podejmowaliby pracę w różnego typu instytucjach, zgodnie z postulowanym w literaturze modelem studiów przemiennych na kierunkach społecznych. Dlatego też w następnym roku zajęć na uczelniach musieliby zapoznać się z przedmiotami specjalistycznymi dotyczącymi poszczególnych zakresów działalności wychowawczej, z którą się zetknęli. Należałoby również kontynuować zajęcia z przedmiotów ogólnopedagogicznych i społeczno-politycznych.

Takie rozwiązanie pozwoliłoby w następnym roku na podjęcie pracy wychowawcy lub innej samodzielnej działalności w wybranych placówkach.

Ostatni rok studiów, spędzony na uczelni byłby przeznaczony na pogłębienie wiadomości z zakresu specjalności obranej przez studenta oraz przygotowanie pracy magisterskiej.

Przedstawiona koncepcja studiów przemiennych polegająca na połączeniu zajęć teoretycznych z praktyką w systemie "rok zajęć teoretycznych - rok praktyki pedagogicznej" nie wydaje się jednak w obecnych warunkach do przyjęcia. Wprowadzenie jej wymagałoby odpowiednich przepisów stypendialnych, a także dotyczących wynagrodzenia za pracę studentów, określenia miejsca i roli praktykantów, jak również utworzenia etatów opiekunów praktyk. Trzeba również brać pod uwagę fakt, że w niektórych placówkach, zwłaszcza opiekuńczych /na przykład domy dziecka/, częste zmiany wychowawców są dla wychowanków niewskazane, stąd nie powinny być one miejscem rocznych praktyk pedagogicznych.

Innym sposobem połączenia teorii z praktyką w ramach studiów przemiennych, który należy wziąć pod uwagę, jest przeznaczenie części czasu trwania studiów na praktykę, a pozostałego czasu na zajęcia teoretyczne na uczelni. Można tu zastosować warianty:

- dwóch lat praktyki przed rozpoczęciem studiów i trzech lat zajęć na uczelni,
- trzech lat zajęć na uczelni i dwóch lat praktyki związanej również w tym przypadku z przygotowaniem pracy magisterskiej.

Pierwszy z wymienionych wariantów mógłby być realizowany przy zachowaniu sprofilowanych studiów pedagogicznych, ponieważ studenci odbywaliby praktykę w różnego rodzaju placówkach oświatowo-wychowawczych i kulturalnych, a tym samym ich zainteresowania wiązałyby się z określonym typem działalności wychowawczej. W tym wypadku można by umożliwić osobom, które po odbyciu dwuletniej praktyki nie chciałyby tracić kontaktu z jej miejscem, ukończenie studiów w systemie zaocznym. Plan zajęć na uczelni nie musiałby ulegać zasadniczym zmianom w stosunku do obecnie realizowanego, jedynie zajęcia należałoby skupić w ciągu trzech lat. Wymagałoby to zmniejszenia liczby godzin niektórych przedmiotów, bądź skupienia treści, które częściowo powtarzają się w obrębie różnych przedmiotów na studiach pedagogicznych. Można rozważyć możliwość prowadzenia niektórych zajęć już w ciągu dwóch lat praktyki /na przykład, pedagogika ogólna i psychologia w wymiarze kilku godzin tygodniowo/.

W drugim z proponowanych wariantów trzy lata studiów poprzedzające praktykę miałyby charakter ogólnopedagogiczny, a praktyka stanowiłaby pewne ukierunkowanie specjalizacyjne studentów w powiązaniu z przygotowaniem pracy magisterskiej. Stąd też w tym systemie, podobnie jak w przypadku studiów szerokoprofilowych, musiałyby istnieć formy doskonalenia zawodowego pedagogów organizowane przez uczelnie wyższe lub inne instytucje.

Przedstawiony drugi sposób połączenia teorii z praktyką w ramach studiów przemiennych wydaje się bardziej realny do wprowadzenia w obecnych warunkach. Nie wymaga on większych nakładów finansowych, jedynie w odpowiednich przepisach powinien znaleźć odzwierciedlenie sposób wynagradzania studentów w czasie praktyk i system stypendialny w czasie zajęć na uczelni.

Zachowując proponowany wcześniej charakter studiów sprofilowanych na studiach dla pracujących i szerokoprofilowych na studiach stacjonarnych można połączyć dwa te warianty - pierwszy wiążąc ze studiami dla pracujących, a drugi ze studiami dziennymi. Sądzić należy, że mo-

możliwe byłoby również wprowadzenie jednego z wariantów na niektórych uczelniach, a drugiego na innych, w zależności od istniejących warunków i potrzeb w tym zakresie.

Inną drogą, która mogłaby stanowić przezwyciężenie trudności związanych z funkcjonowaniem studiów pedagogicznych, jest kształcenie na pedagogice tylko osób pracujących. Częściowo problematyka ta została już omówiona wcześniej, gdzie opowiedziano się za utrzymaniem dotychczasowej koncepcji studiów pedagogicznych na studiach dla pracujących. Również przy omawianiu studiów przemiennych została przedstawiona możliwość połączenia studiów dla pracujących z praktyką pedagogiczną.

Można jednak postawić pytanie, czy zamknięcie drogi na dzienne studia pedagogiczne nie spowoduje w perspektywie braku dopływu nowych kadr pedagogicznych na rynek pracy. Ta sytuacja byłaby jednak złagodzona w przypadku przyjęcia dodatkowo wariantu studiów przemiennych, na których trzy lata nauki na uczelni poprzedzone byłyby dwuletnią praktyką.

Istnieje również obawa, że studia pedagogiczne staną się w rezultacie instytucją dokształcania nauczycieli, co pozostaje w sprzeczności z ich założeniami. O ile bowiem przyjąć można za zgodne z potrzebami społecznymi kształcenie na studiach dla pracujących kadry kierowniczej zatrudnionej w szkolnictwie, o tyle kształcenie nauczycieli na tych studiach nie jest pożądane, chociażby ze względu na to, że nie daje ono pogłębienia wiedzy merytorycznej z przedmiotu, który nauczyciel prowadzi w szkole.

Tak pomyślana koncepcja kształcenia pedagogów nie wymagałaby zmian w planie studiów w stosunku do obecnie realizowanego. Ze względu na różnorodność środowisk wychowawczych, z których rekrutowaliby się kandydaci, musiałyby być to studia sprofilowane i sądzić można, że obecne istniejące na studiach pedagogicznych całkowicie odpowiadałyby potrzebom społecznym.

Wydaje się zatem, że w obecnej sytuacji ze względów ekonomicznych, jak również z uwagi na ryzyko przerwania dopływu na rynek pracy nowych kadr pedagogów i utworzenia ze studiów pedagogicznych instytucji dokształcania nauczycieli, właściwe jest utrzymanie na studiach dla pracujących sprofilowanego ich charakteru, natomiast na studiach dziennych wprowadzenie szerokiego profilu kształcenia. Należy również rozważyć wprowadzenie na niektórych uczelniach, które mają odpowiednie warunki organizacyjne i kadrowe, formy studiów przemiennych w wariancie polegającym na studiowaniu teorii poprzedzonej dwoma latami praktyki. To rozwiązanie bowiem można byłoby częściowo związać z funkcjo-

nowaniem studiów dla pracujących, a częściowo z szerokim profilem studiów dziennych.

Takie zmiany na studiach pedagogicznych mogłyby stanowić drogę do przezwyciężenia trudności w ich funkcjonowaniu, a tym samym podniesienia rangi zawodu pedagoga. Studia pedagogiczne w Polsce mają swoją sześćdziesiecioletnia tradycję i są niewątpliwie osiągnieciem ze względu na to, że w wielu krajach europejskich kształcenie pedagogów na poziomie wyższym praktycznie nie istnieje. Dlatego też powinno się dążyć do maksymalnego ich udoskonalania, aby mogły zaspokajać potrzeby społeczne w dziedzinie oświaty, wychowania i kultury, które to potrzeby istnieją w każdym prawie środowisku i w każdym okresie życia człowieka.

Najpilniejszą sprawą w celu udoskonalenia studiów pedagogicznych będzie zatem:

- stworzenie szerokiego profilu kształcenia pedagogów na studiach dziennych,
- rozważenie możliwości funkcjonowania w niektórych uczelniach studiów przemiennych w określonym wcześniej wariancie,
- większe powiązanie limitów przyjęć na studia pedagogiczne z potrzebami terenu, jak również przyjmowanie na studia pedagogiczne nie we wszystkich uczelniach w kraju,
- stworzenie systemu studiów podyplomowych dla pedagogów oraz innych form ich dokształcania w określonych profilach,
- opracowanie koncepcji zawodu pedagoga oraz sprecyzowanie stanowisk pracy, na których wymagane byłoby wykształcenie pedagogiczne.

Sprawy te powinny być określone odpowiednimi przepisami.

P r z y p i s y

[1] J.H. Pestalozzi: Łabędzi śpiew. Ossolineum 1973.

[2] L. Bandura: Funkcje absolwenta pedagogiki we współczesnym świecie. W: Absolwent pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 1979. s. 28-29.

[3] S. Krawcewicz: Współczesne problemy zawodu nauczyciela. KiW. Warszawa 1979, s. 160.

[4] Karta Nauczyciela. Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Rozdział 3, artykuł 9. Dziennik Ustaw nr 3/1982.

[5] W. Okoń: Słownik Pedagogiczny. PWN. Warszawa 1984, Wydanie III. s. 222.

[6] J. Wołczyk: Pedagog i tereny jego działalności. W: Pedagogika i potrzeby społeczne. Pod redakcją J. Wołczyka i R. Wroczyńskiego. PWN. Warszawa 1974, s. 164.

[7] R. Wroczyński: O zastosowaniu pedagogiki i użyteczności zawodu pedagoga. W: tamże s. 20.

[8] J. Żebrowski: Kształcenie i sytuacja zawodowa pedagogów. PWN. Warszawa 1974, s. 39.

[9] L. Kożuchowski: Model absolwenta studiów pedagogicznych. "Życie Szkoły Wyższej" nr 10/1984.

[10] Z. Wiatrowski: Pedagogika pracy w zarysie. PWN. Warszawa 1985. s. 160.

[11] A. Tchorzewski: O roli teorii wychowania w kształceniu nauczycieli. "Życie Szkoły Wyższej" nr 6/1977.

[12] R. Borowicz, Z. Kwieciński, K. Szafraniec: Funkcjonowanie studiów pedagogicznych w Polsce. Wydział Nauki i Wdrożeń Naukowych SZSP. Warszawa 1978, s. 89.

Anna Galska-Krajewska
Małgorzata Chmurska
Elżbieta Migdal
Wanda Szelągowska
Uniwersytet Warszawski

ANALIZA PRZYGOTOWANIA I WARUNKÓW PRACY NAUCZYCIELI CHEMII

1. WPROWADZENIE

Działania zmierzające do wykształcenia wysoko kwalifikowanych nauczycieli chemii mają długoletnią tradycję, sięgającą początków państwowości po wyzwoleniu spod zaborów. Doceniając konieczność harmonijnego powiązania wysokiego poziomu wiedzy przedmiotowej nauczyciela z wiedzą metodyczno-pedagogiczną, wprowadzono na studiach chemicznych zajęcia z dydaktyki chemii: w 1922 r. w Uniwersytecie Jagiellońskim, w 1926 w Uniwersytecie Warszawskim, a następnie w Politechnice Lwowskiej. Jednocześnie środowisko chemiczne, skupione w Polskim Towarzystwie Chemicznym, działało intensywnie w kierunku podwyższenia rangi nauczania chemii w szkole, koncentrując się na jakości programów szkolnych i kadrze nauczycieli. M.in. w 1924 roku powołano Sekcję Dydaktyczną PTCh, od 1925 r. organizowano kursy dla nauczycieli, a w 1935 r. III Zjazd PTCh podjął uchwałę o konieczności zdawania egzaminu z dydaktyki chemii przez nauczycieli przedmiotu. Do 1939 r. wprowadzono nowoczesny program chemii w liceum, opracowano i zweryfikowano 4 równoległe podręczniki, opracowano środki dydaktyczne związane z realizacją programu, wydano akty normujące warunki pracy nauczycieli chemii /powierzchnia i wyposażenie pracowni, liczebność grup i in./.

Pomoc w doskonaleniu swej pracy znajdowali nauczyciele chemii w Ogniskach Metodycznych i kierującej nimi Pracowni Dydaktycznej Chemii przy Muzeum Oświaty i Wychowania.

Dydaktyka chemii w Polsce prezentowała wysoki poziom rozwoju, opierając się na osiągnięciach psychologii i pedagogiki światowej, o czym świadczy fundamentalne dzieło naszego dydaktyka chemii, Jana Harabaszewskiego[1].

Obecnie nauczyciele chemii w swej pracy zawodowej napotykają szczególne trudności. Brak jest jednolitej, generalnej koncepcji nauczania chemii: czy powinno przeważać ujęcie teoretyczne, sformalizowane, ilościowe czy też ujęcie jakościowe, związane silniej z zastosowaniami chemii w życiu? Wyrazem tej chwiejności są częste i drastyczne zmiany programów nauczania przedmiotu. Zmiany te przeprowadzane są bez dostatecznego przygotowania merytorycznego i materialnego /brak podręczników, podziału klas itp./. Ponadto abstrakcyjny charakter wielu pojęć chemicznych i znaczny stopień sformalizowania uzupełniają obraz metodycznych trudności nauczycieli chemii. A nauczyciel ten, oprócz zadań dydaktycznych, ma do wypełnienia także zadania wychowawcze, opiekuńcze i środowiskowe.

W związku z przedstawioną sytuacją przeprowadzono badania, których celem było określenie:

- poziomu przygotowania nauczycieli chemii do wypełniania zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i środowiskowych,
- źródeł przygotowania nauczycieli chemii i stopnia ich przydatności,
- zbędności lub konieczności uzyskania przez nauczycieli chemii przygotowania metodyczno-pedagogicznego /oprócz przygotowania merytorycznego/,
- warunków pracy nauczycieli chemii, związanych z wypełnianiem zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Badania wykonano w ramach problemu węzłowego 11.4., w grupie tematycznej XIIA kierowanej przez prof. dr. hab. T. Wilocha.

2. PROCEDURA BADAŃ

Badania obejmowały 60 nauczycieli chemii /ok. 0,7% populacji[2], pochodzących z 4 okręgów: łódzkiego, katowickiego, warszawskiego i wrocławskiego. Reprezentowali oni różne typy szkół: 53% szkołę podstawową, 35% liceum ogólnokształcące, pozostali - technika i inne szkoły ponadpodstawowe. 97% ukończyło studia wyższe, w tym 75% uni-

wersyteckie. Znaczna część uczyła się w szkołach wielkomiejskich /58%/ i legitymowała się stażem pracy powyżej 15 lat /55%/. Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankietowego, z zachowaniem warunków anonimowości. Pytania sondowały opinię nauczycieli dotyczącą badanych zakresów lub miały charakter sytuacyjny[3], ujawniając rzeczywiste umiejętności respondentów. Wyróżniono 114 zmiennych o wartościach skalowanych. Wyniki opracowano z zastosowaniem statystyk dwuzmiennych odpowiednich dla małych grup i danego typu skali, jak lambda Goodmana-Kruskala, tau Kendalla i rho Spearmana.

3. ŹRÓDŁA PRZYGOTOWANIA I ICH PRZYDATNOŚĆ W PRACY NAUCZYCIELI

Wiedza, wykorzystywana przez nauczycieli w pracy, pochodzi z różnych źródeł, co uwidacznia tabela 1.

Największe znaczenie przypisuja nauczyciele samokształceniu, studiom oraz własnemu doświadczeniu zdobytemu w pracy. Zwraca uwagę najniższa lokata kursów podyplomowych, co może wynikać bądź z ich niskiej użyteczności, bądź małej dostępności. Charakterystyczne, iż w miarę upływu lat pracy na ogół coraz wyżej ocenia się znaczenie poszczególnych źródeł wiedzy w przygotowaniu nauczycieli /tabela 2a/. Na poziom oceny przydatności rzutuje typ szkoły, w której zatrudniony jest nauczyciel i wielkości ośrodka. Nauczyciele szkół podstawowych bardziej doceniają pomoc metodyków i przodujących nauczycieli niż ich koledzy z liceów, natomiast ci ostatni cenią wyżej wiedzę uzyskaną na kursach. Jeszcze większe zróżnicowanie spowodowane jest usytuowaniem szkoły /tabela 2c/. Dla nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich kursy podyplomowe nie stanowią istotnego źródła wiedzy,ich przydatność oceniana jest jako mała i średnia. Natomiast pomoc nauczycieli-metodyków 25% nauczycieli wiejskich określa jako znaczącą, 75% jako średnią i nikt nie neguje jej znaczenia, co może wskazywać na odczuwanie potrzeby tej pomocy i jednocześnie na jej niedostateczność /niewystarczające kontakty z metodykami/. Znaczące źródło wiedzy dla nauczycieli wiejskich stanowi literatura metodyczno-pedagogiczna /75% wyborów/. Zastanawiające, że o połowę niższy procent nauczycieli wielkomiejskich /37,2%/ przyznaje literaturze duże znaczenie i taki sam procent - znaczenie niskie. Dodatkowe badania mogłyby wykazać, czy stan ten przypisywać niechęci tej grupy nauczycieli do korzystania z literatury czy też większej dostępności i atrakcyjności innych źródeł wiedzy.

Tabela 1

Ocena przydatności różnych źródeł wiedzy
w przygotowaniu nauczycieli /% odpowiedzi/

Źródło wiedzy	Znaczenie		
	duże	średnie	małe
Studia	80,0	6,7	10,0 x/
Samokształcenie	81,7	8,3	1,7
Własne doświadczenie	73,4	15,0	6,6
Literatura metod.-pedagogiczna	45,0	20,0	23,3
Pomoc nauczycieli metodyków	43,3	21,7	23,4
Przykład przod. nauczycieli	30,0	16,7	38,4
Kursy podyplomowe	23,3	15,0	31,2

x/ wartości brakujące do 100% oznaczają brak odpowiedzi.

Tabela 2

Ocena przydatności różnych źródeł wiedzy zależnie od:
a/ stażu pracy, b/ typu szkoły, c/ położenia szkoły /% odpow./

Źródło wiedzy	a/ Lata pracy			b/ Typ szkoły		c/ Położenie szkoły		
	2-5	6-15	>15	podst.	średn.	wieś	miasto < 100 tys.	miasto > 100 tys.
Studia	80,0	84,6	100,0	73,3	85,0	50,0	92,9	82,5
Samokształcenie	88,9	100,0	100,0	100,0	100,0	75,0	84,6	92,1
Własne doświadczenie	60,0	100,0	100,0	70,0	80,0	75,0	61,5	82,5
Literatura metod.-pedagogiczna	20,0	41,7	64,3	78,6	77,3	75,0	78,6	37,1
Pomoc nauczycieli metodyków	83,3	69,2	88,0	90,0	70,6	25,0	53,8	50,0
Przykład przod. nauczycieli	50,0	60,0	90,0	82,6	61,5	50,0	27,3	36,1
Kursy podyplomowe	20,0	66,7	78,3	60,0	77,8	0,0	30,0	36,7

x/ dotyczy wyboru dużego znaczenia /por. tabl. 1/.

4. ROLA UCZELNI W PRZYGOTOWANIU DO WYPEŁNIANIA ZADAŃ NAUCZYCIELSKICH

Ponieważ studia stanowią jedno z głównych źródeł wiedzy nauczycieli, zbadano, w jakim stopniu spełniają rolę przygotowującą do zawodu nauczyciela.

Tabela 3

Ocena przygotowania otrzymanego w uczelni /% odpow./

Rodzaj przygotowania	Ocena		
	wysoka	średnia	niska
przedmiotowe	85,0	13,3	1,7
metodyczne	41,7	26,7	31,7
pedag.-psychologiczne	18,4	28,3	53,3

85% respondentów ocenia wysoko wyniesione z uczelni przygotowanie merytoryczne, mniej niż połowa - przygotowanie metodyczne, a zaledwie 18% - przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, przy czym to ostatnie 53% ocenia jako niewystarczające w stosunku do potrzeb. Niedostatki przygotowania pedagogiczno-psychologicznego rzutują na poziom trudności odczuwanych w wypełnianiu zadań wychowawczych i zadań opiekuńczych, o czym świadczą wartości współczynników korelacji T. Kendalla, wynoszące odpowiednio 0,45 i 0,28 na poziomach istotności α = 0,01 i 0,05.

Tabela 4

Ocena poziomu trudności w pracy wychowawczej /% odpow./

Rodzaj trudności	Poziom trudności			Brak odpowiedzi
	niski	średni	wysoki	
kształtowania postaw ucznia	50,0	21,7	16,7	11,7
wychowawstwo klasy	40,0	11,7	26,7	21,7
analiza pracy wychowawcz.	40,0	21,7	26,7	11,7
prowadzenie spotkań z rodzicami	38,3	15,0	25,0	21,7

W tej grupie zadań połowa nauczycieli natrafia na trudności związane z kształtowaniem postaw uczniów /tabela 4/, a około 60% na trud-

ności w pracy wychowawcy klasy, analizie własnej działalności wychowawczej i organizowaniu spotkań z rodzicami. Nauczyciele wskazują na słaby kontakt rodziców ze szkołą, małe zainteresowanie sprawami dziecka i jego nauki, a ze swej strony dostrzegają niewystarczające przygotowanie z zakresu psychologii rozwojowej. Niska ocena przygotowania pedagogiczno-psychologicznego wyniesionego z uczelni koresponduje z wynikami uzyskanymi przez A. Maszke[4]. Spośród badanych przez niego 1900 nauczycieli różnych przedmiotów, 41,2% wskazywało na braki w przygotowaniu pedagogiczno-psychologicznym.

Przygotowanie metodyczne nauczycieli chemii jest bardziej zróżnicowane, można wyodrębnić grupy zadań dydaktycznych o różnym stopniu trudności. Stosunkowo sprawnie u większości nauczycieli /60-65% próby/ przebiega sporządzanie rozkładów materiału nauczania, określanie celów szczegółowych lekcji oraz dobieranie odpowiednich metod nauczania, prac domowych, form organizacyjnych i środków dydaktycznych.

Tabela 5

Ocena stopnia trudności w wypełnianiu wybranych zadań dydaktycznych /% odpow./

Lp.	Zadania dydaktyczne	Poziom trudności		
		wysoki	średni	niski
1.	Indywidualizowanie nauczania	31,6	23,3	40,0
2.	Organizowanie wycieczek szkoln.	31,7	20,0	36,7
3.	Prowadzenie koła chemików	26,7	18,3	43,4
4.	Wykorzystanie pozaszkolnych źródeł informacji	26,7	16,7	45,0
5.	Przeprowadzenie doświadczeń laborat. w warunkach bhp	26,7	23,3	41,6
6.	Znajomość i wykorzyst. programów innych przedmiotów	13,4	33,3	43,0
7.	Analiza własnej pracy dydaktycz.	28,3	18,3	43,4
8.	Kontrola i ocena wiedzy uczniów	18,3	21,7	53,3
9.	Utrwalanie wiedzy	15,0	16,7	60,0
10.	Naucz. rozw. zadań obliczeniowych	15,0	13,3	61,7
11.	Problem. wykorzyst. doświadczeń laboratoryjnych	13,3	16,7	58,3
12.	Wiązanie wiedzy w nowe struktury	16,7	23,3	48,3
13.	Poprawna i przystępna interpretacja treści	10,0	28,3	50,0
14.	Uogólnianie wiedzy	10,0	21,7	55,0

Natomiast znacznej części nauczycieli spore trudności /tabela 5/ sprawia indywidualizowanie zajęć, wymagań wobec uczniów słabych i dobrych, organizowanie wycieczek, prowadzenie kółka chemicznego, posługiwanie się pozaszkolnymi źródłami informacji oraz przeprowadzanie na lekcjach doświadczeń laboratoryjnych z zachowaniem warunków bezpieczeństwa. Prawidłowa realizacja tej grupy zadań w dużej mierze związana jest z koniecznością istnienia odpowiednich warunków obiektywnych /liczebność klas, wyposażenie pracowni, dostępność środków dydaktycznych, fundusze i in./. Dość znaczne trudności wiążą się ze znajomością i wykorzystaniem programów innych przedmiotów, do czego przyczyniają się ich częste zmiany oraz mniej eksponowane, ale nieustanne modyfikacje i uzupełniania /np. kolejnych wydań tego samego podręcznika/.

Do następnej grupy zadań sprawiających trudności należy utrwalenie wiedzy uczniów, jej kontrola i ocena, a także problemowe wykorzystywanie doświadczeń chemicznych /doświadczenie nie może stanowić tylko ilustracji słów nauczyciela!/ oraz nauczenie uczniów rozwiązywania zadań obliczeniowych, stanowiących ważny element rozumienia chemii. Zwraca uwagę duży procent nauczycieli odczuwających trudności w przeprowadzeniu analizy osiągnięć i niedostatków własnej pracy dydaktycznej.

Warto zaznaczyć, że poziom umiejętności nauczycieli w odniesieniu do zadań dydaktycznych, wychowawczych i środowiskowych ogólnie odpowiada ich własnej samoocenie w badanych zakresach, a nawet występuje tendencja do obniżania własnej oceny u osób o znacznych umiejętnościach. Między samooceną stopnia trudności w pracy nauczycielskiej i poziomem wypełniania różnych zadań dydaktyczno-wychowawczych występują istotne statystycznie zależności, co wskazuje na spoistość wewnętrzną wyników[5].

Badania ujawniły także trudności nauczycieli chemii wypływające z mankamentów studiów kierunkowych. Trudności te /poz. 12-14 tabeli 5/ dotyczą interpretacji pojęć i praw chemicznych, uogólniania wiedzy i wiązanie jej w nowe struktury /jest to niezbędna umiejętność w okresie permanentnych zmian programu/. Nauczanie pojęć w toku studiów chemicznych sprowadza się często do wzorów i obliczeń, brak jest pogłębionej interpretacji pojęcia, wyjaśnienia sensu fizycznego, ograniczeń stosowania, a niekiedy nawet prawidłowej definicji[6]. Forma wiedzy jest abstrakcyjna i sformalizowana. Zdaniem G. Białkowskiego[7], na ogół uczelnia nie daje nauczycielowi aparatury pojęciowej pośredniej pomiędzy tym, czego będzie uczyć w szkole, a tym, czego dowiaduje

się na studiach. Bardzo często zna on przedmiot, którego będzie nauczał, na takim stopniu abstrakcji, że bezpośrednio tego do szkoły przenieść nie można. Nie wystarczą tutaj zajęcia z metodyki, często jest na to za mało czasu". Kadra akademicka najczęściej nie potrafi dostarczyć nauczycielowi poprawnych i konkretnych sposobów transformacji wiedzyzna niższy szczebel nauczania, natomiast wyraża druzgocącą krytykę wobec czynionych przez niego prób uproszczeń i przybliżania abstrakcji umysłowości uczniów. Według respondentów najwięcej trudności nauczycielom /30% odpowiedzi/ i uczniom /32%/, zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, sprawiają zagadnienia struktury materii /budowa atomu, wiązania, orbitale, układ okresowy itp./, ponadto w liceum wymieniana jest także termodynamika oraz procesy biochemiczne. Ostatnio występuje paradoksalna sytuacja, iż w szkolnych programach chemii pojawiły się tematy, które nie figurują w kursie studiów i nie są znane absolwentowi /elementy mineralogii, geochemii, biochemii, historii dyscypliny/. Przygotowanie merytoryczne nauczyciela chemii wykazuje liczne luki w stosunku do wymaganych od niego wiadomości i umiejętności.

Dość rozpowszechnione jest mniemanie, iż "dobry chemik będzie dobrym nauczycielem", zatem godziny bloku zajęć pedagogicznych są zbędne i należy je obrócić na pogłębienie wiedzy chemicznej studenta. Zbadano tę kwestię, sprawdzając, czy nauczyciele, którzy nie przeszli przygotowania metodyczno-pedagogicznego, wykazują ten sam poziom umiejętności, co nauczyciele z przygotowaniem.

Tabela 6

Korelacje między brakiem przygotowania metodyczno-pedagogicznego a wybranymi aspektami pracy w szkole

Wyszczególnienie	ϱ - Spearmana	Poziom istotn. α
Umiejętność kształtowania pojęć	-0,509	0,01
Umiejętność strukturalizowania treści	-0,202	0,05
Umiejętność konstruowania systemu ocen	-0,241	0,05
Umiejętność aktywizowania uczniów	-0,245	0,05
Umiejętność indywidualizowania zajęć	-0,365	0,01
Poziom trudności ogólnych	+0,215	0,05
Poziom trudności w pracy opiekuńczej	+0,202	0,05
Satysfakcja z pracy dydaktycznej	-0,428	0,01
Satysfakcja z pracy wychowawczej	-0,211	0,05
Satysfakcja z pracy opiekuńczej	-0,225	0,05

Okazuje się /tabela 6/, że brak wymienionego przygotowania rzutuje w istotny sposób na opanowanie tak ważnych umiejętności, jak prawidłowe kształtowanie pojęć chemicznych u uczniów, wiązanie treści nauczania w przejrzyste struktury, konstruowanie systemu wymagań i ocen, aktywizowanie uczniów i indywidualizowanie ich pracy. Nauczyciele chemii bez przygotowania metodyczno-pedagogicznego odczuwają większe trudności w pracy, a mniejszą satysfakcję z jej wykonywania we wszystkich zakresach w porównaniu z nauczycielami dysponującymi tym przygotowaniem. Należy wnioskować, że przygotowanie metodyczno-pedagogiczne niezbędne jest nauczycielowi, gdyż nawet jego stosunkowo niewysoki stopień /jak wynika z tabeli 3/ wpływa wyraźnie pozytywnie na poziom wielu umiejętności i inne aspekty pracy.

5. WARUNKI PRACY NAUCZYCIELI CHEMII

Wspomniano powyżej, iż właściwe wypełnianie pewnych zadań dydaktycznych wymaga zapewnienia odpowiednich warunków materialno-organizacyjnych. Sprawdzono, czy warunki te oddziałują na wymienione przez nauczycieli trudności. Tabela 7a zawiera dane dotyczące tzw. bazy materialnej nauczycieli chemii. Zaledwie 62% badanych dysponuje samodzielną pracownią, przy czym mniej niż połowa pracowni wyposażona jest w niezbędne instalacje. Również mniej niż połowa ma potrzebny sprzęt laboratoryjny, odczynniki itp. pomoce.

Przeciętny stan bazy materialnej w badanej próbie nie ukazuje rzeczywistego obrazu wyposażenia szkół. Tabela 7b podaje wyposażenie oddzielnie dla szkół podstawowych, średnich i techników. Ze szkół podstawowych tylko 1/3 ma samodzielne pracownie chemiczne. Różnice między wyposażeniem poszczególnych typów szkół są znaczne, co ujawniają wartości współczynnika korelacji λ Goodmana-Kruskala. Jeszcze bardziej drastyczne różnice wynikają z położenia szkół. Żadna ze zbadanych szkół wiejskich nie ma własnej pracowni chemicznej, ani jej odpowiedniego wyposażenia. Samodzielne pracownie znajdują się przede wszystkim w szkołach wielkomiejskich, natomiast wyposażenie w inwentarz ruchomy jest porównywalne w szkołach dużych i małych miast, przy czym w obu dalekie od pożądanego.

Uzyskane wyniki ukazują niezadowalający obraz globalny i znaczne dysproporcje w wyposażeniu szkół, zależnie od ich typu i położenia. Dodatkowe trudności wynikają z prowadzenia w tych warunkach zajęć laboratoryjnych z nadmiernie licznymi klasami, a przecież eksperyment uczniowski ma stanowić podstawę zdobywania wiedzy chemicznej.

Tabela 7

Wyposażenie pracowni chemicznej: a/ średnie dla badanych szkół, b/ w zależności od typu szkoły, c/ w zależności od położenia szkoły

	a/	b/ Typ szkoły			Współcz. korelacji			c/ Położenie szkoły			ϱ 1/
		podst.	śred.	techn.	λ_A	λ_B	ϱ 2/	wieś	m.m.	d.m.	
Samodzielna pracownia chemiczna	61,7	31,3	95,8	100,0	0,39	0,46	0,652	0,0	42,9	73,8	0,443 2/
Instalacja wodno-kanalizacyjna	38,3	23,3	63,6	66,7	0,30	0,29	0,405	50,0*	48,5	42,1	-
Instalacja gazowa	48,3	36,7	62,5	100,0	0,29	0,15	0,326	0,0	35,7	60,0	0,297 2/
Instalacja wyciągowa	30,0	17,9	47,6	100,0	0,17	0,21	0,423	33,3*	33,2	35,1	-
Odpowiednie wyposażenie w odczynniki	45,0	46,9	70,8	75,0	0,00	0,07	0,293	0,0	53,1	64,3	0,241
Odpowiednie wyposażenie w szkło laboratoryjne	53,3	43,8	70,8	25,0	-	-	-	0,0	50,0	59,5	0,193
Odpowiednie wyposażenie w sprzęt laboratoryjny	36,7	28,1	43,5	75,0	0,11	0,04	0,287	0,0	35,7	41,5	0,232
Odpowiednie wyposażenie w środki dydaktyczne	41,7	31,3	52,2	75,0	0,09	0,07	0,311	0,0	42,9	46,3	0,273
Odpowiednie wyposażenie w literaturę popularnonaukową	50,0	40,6	65,2	75,0	0,07	0,07	0,284	0,0	43,0	58,5	0,223

m.m. - miasta poniżej 100 tys. mieszkańców; d.m. - miasta powyżej 100 tys.mieszkańców. Wartość λ_A określa podwyższenie przewidywania poziomu wyposażenia pracowni na podstawie znajomości typu szkoły, λ_B - określenie typu szkoły na podstawie wyposażenia pracowni chemicznej, ϱ - współczynnik Spearmana, 1/ poziom istotności, $\alpha = 0,05$, 2/ $\alpha = 0,01$;

* dotyczy pracowni wspólnych z innymi przedmiotem;

Należy podkreślić z uznaniem, że mimo tak ciężkich warunków, 95% nauczycieli chemii nie godzi się na nauczanie werbalne, doceniając potrzebę wyzwalania własnej aktywności poznawczej ucznia. Napawa otuchą fakt, że aż 78% badanych czuje się związanych ze szkołą i nie pragnie zmiany pracy. Część pozostałych szuka innych możliwości zatrudnienia m.in. ze względów finansowych. Ten wysoki procent "wiernych szkole" może pośrednio wskazywać na właściwą selekcję kadry nauczycieli spośród absolwentów o odpowiednich predyspozycjach do pracy w oświacie. Istnienie tych predyspozycji stanowi niezbędny, acz niewystarczający warunek do podjęcia zawodu nauczycielskiego.

6. WNIOSKI

Badania wykazały, że do właściwego wypełniania funkcji nauczyciela chemii nie wystarcza wyposażenie w wiedzę przedmiotową, lecz również konieczne jest odpowiednie przygotowanie metodyczno-pedagogiczne /por. tabl. 6/. Obecnie przygotowanie to jest w znacznej mierze niewystarczające /tabl. 3/. Zgodnie z opinią ankietowanych nauczycieli powinno być ono uzyskiwane w trakcie studiów /tab. 1/.

W programie kursu pedagogiki należy pogłębić zagadnienia wychowawcze /np. postępowanie z uczniem trudnym wychowawczo, integrowanie klasy/, umiejętność nawiązywania kontaktów z rodzicami itp., a w programie psychologii - aspekty psychologiczne wymienionych problemów, zagadnienia psychologii nauczania i rozwojowej. Część respondentów zwraca uwagę na problematykę etyki zawodu nauczyciela. Wskazane jest zapoznanie studentów ze specyfiką różnego typu szkół i instytucji opiekuńczych. Natomiast zajęcia z dydaktyki chemii winny mocniej ukształtować umiejętność sprawdzania i oceniania postępów uczniów oraz właściwego przeprowadzania i metodycznego wykorzystywania doświadczeń laboratoryjnych. Do rozważenia jest wprowadzenie elementów dydaktyki drugiego przedmiotu /fizyki/, ze względu na trudności w uzyskaniu przez nauczycieli chemii pełnego etatu w szkole podstawowej.

W przygotowaniu przedmiotowym należy uwypuklić zagadnienia interpretacji pojęć chemicznych, ich prawidłowego definiowania oraz możliwości poprawnego przeniesienia na niższy szczebel nauczania /co 2-gi nauczyciel napotyka trudności w tym zakresie/. Konieczne jest podkreślenie związków chemii z życiem, ukazanie jej pozytywnej i negatywnej roli we współczesnej cywilizacji. Studia chemiczne winny być wzbogacone o obowiązkowe minimum wiadomości z biochemii, geochemii i historii chemii. Korekta programu chemicznych studiów uniwersy-

teckich jest niezbędna, ponieważ stanowią one ważną bazę kształcenia nauczycieli chemii /9 uniwersytetów wobec 4 WSP z kierunkiem chemii/. Modyfikacje programowe nie powinny pociągać strukturalnych zmian studiów. Należy zachować 5-letnie jednolite studia chemiczne, aby stworzyć wszystkim absolwentom jednakowe szanse i nie kształcić tzw. pół-chemików.

Potencjalnym źródłem dopływu kadr nauczycieli chemii /zwłaszcza w szkołach zawodowych i technikach/ są absolwenci kierunków chemicznych uczelni technicznych. Kwalifikacje nauczycielskie powinni zdobywać w trakcie równoległych studiów uzupełniających /np. w Politechnice Warszawskiej studia takie prowadzone są dla studentów wyższych lat/.

Nauczyciel musi nieustannie pogłębiać swoją wiedzę. Pomocą służą Oddziały Doskonalenia Nauczycieli Instytutu Kształcenia Nauczycieli. Pełniejsza renowacja wiedzy odbywa się na studiach podyplomowych, do których zainteresowani nauczyciele winni mieć dostęp nie utrudniony przeszkodami natury administracyjno-organizacyjnej. Wydatną pomocą mogliby służyć nauczyciele metodycy, niestety jest ich zbyt mało. Ta sama uwaga dotyczy pozycji literatury metodyczno-pedagogicznej.

Ważna rola przypada uczelnianym zakładom dydaktyki chemii. Odpowiadają one za przygotowanie przyszłego nauczyciela do wypełniania zadań dydaktycznych o charakterze orientacyjnym, realizacyjnym i kontrolno-korektywnym, a ponadto spełniają funkcje badawcze. Uzyskiwane obecnie rezultaty badań dydaktycznych wskazują na znaczne możliwości podwyższenia efektywności nauczania chemii[8]. Jednak warunki pracy zakładów są trudne a status dydaktyk przedmiotowych nie został jasno określony. Zapewnienie rozwoju badań z dydaktyki chemii jest niezbędne, aby nauczyciel chemii dysponował szerokim arsenałem działań dydaktycznych i był odpowiednio przygotowany do sprostania wymaganiom współczesnej szkoły.

P r z y p i s y

[1] J. Harabaszewski: Metodyka chemii. Lwów-Warszawa 1932 oraz J. Harabaszewski: Dydaktyka chemii - odbitka z Encyklopedii Wychowania, Warszawa 1936.

[2] Według danych: Stan studiów chemicznych w Polsce /Raport Komisji PAN/. "Wiadomości Chemiczne" 1984, nr 6, s. 507.

[3] Metodę tę rozwijają W. Komar, B. Kwiatkowska-Kowal: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli /aspekty teoretyczne i próba konstrukcji/. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 2-3, s. 90.

[4] A.W. Maszke: Próba oceny systemu kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 4, s. 67.

[5] Dane szczegółowe w pracy: A. Galska-Krajewska: Wyniki badań nad zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli chemii. W: Problem 11.4. Grupa tematyczna XIIA - Raport z badań, WSP Kielce 1985, s. 253.

[6] A. Galska-Krajewska: Analiza skuteczności nauczania zagadnień kinetyki i katalizy. W: Materiały III Szkoły Problemów Dydaktyki Chemii. "Kinetyka i kataliza". IKN-ODN Wrocław 1984, s. 53.

[7] Uniwersytet i szkoła /rozmowa z Rektorem UW prof. dr hab. G. Białkowskim/. "Nowa Szkoła" 1985, nr 9, s. 360.

[8] Przykładowo: R. Piosik: Efektywność programowanego podręcznika chemii. W: Studia Pedagogiczne, T. 36. Nowoczesny podręcznik /red. C. Kupisiewicz, Z. Matulka/, Ossolineum, Wrocław 1976, s. 225.

Luba Sołoma
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

POZIOM ZADOWOLENIA NAUCZYCIELI Z ZAWODU A ICH OPINIE O SWOJEJ POZYCJI SPOŁECZNEJ

Poziom zadowolenia z wykonywanego zawodu ma duże znaczenie zarówno dla jednostki, jak i szerszej zbiorowości, w której człowiek funkcjonuje. Przy tym jego waga społeczna jest tym większa, im w liczniejsze kontakty i powiązania z innymi ludźmi wchodzi dana jednostka z racji wykonywania swojej pracy. W związku z tym, że zawód nauczycielski odznacza się wielością i różnorodnością powiązań pracowników z innymi osobami, to problem satysfakcji nauczycieli ze swojej pracy zawodowej nabiera szczególnego znaczenia. Może on być rozpatrywany w licznych aspektach.

W niniejszych rozważaniach zostaje podjęta próba odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest poziom zadowolenia nauczycieli ze swego zawodu i czy pozostaje on w związku ze sposobem postrzegania przez nich swojej pozycji społecznej. Za podstawę do tego posłużą wyniki badań socjologicznych zrealizowanych na przełomie 1979/80 roku, którymi objęto 1305 nauczycieli zatrudnionych w 69 szkołach województwa olsztyńskiego. Badana grupa jest zbliżona do całej zbiorowości nauczycieli tego województwa /zatrudnionych w okresie badań/ pod względem takich cech, jak płeć, wiek, wykształcenie, typ placówki stanowiącej miejsce pracy i przynależność organizacyjna. Porównanie próby z całą zbiorowością pod względem pozostałych siedmiu cech uwzględnionych w

w badaniach okazało się niemożliwe z uwagi na brak odpowiednich danych dotyczących populacji ogólnowojewódzkiej. W związku z tym zachodzi potrzeba przedstawienia krótkiej charakterystyki badanej próby z punktu widzenia tychże cech.

Biorąc pod uwagę stan cywilny można powiedzieć, że ilościowo dominują /81,2%/ osoby pozostające w związkach małżeńskich. Rodziny z dwojgiem dzieci /41,7%/ maja liczebna przewage nad wychowujacymi jedno dziecko /24,1%/ a także nad wychowującymi więcej niż dwoje /14,2%/. Pozostali respondenci /19,2%/ nie maja potomstwa. Z punktu widzenia pochodzenia społecznego kategoriami najliczniejszymi są wywodzacy sie z rodzin chłopskich /39,9%/ i robotniczych /36,8%/. Z pochodzenia inteligenci stanowia 19,2%. Z powyższą genealogią środowiskową wiaże się poziom wykształcenia ojców bądź innych osób, które w odczuciu respondentów - silnie oddziaływały na proces ich wychowania. Najliczniejszą zbiorowością /64,2%/ są ci, których ojcowie ukończyli nie więcej niż szkołę podstawowa. Ojcowie dalszych 25,7% uczęszczali do szkół ponadpodstawowych. Wykształcenie powyżej szczebla pełnej szkoły średniej osiągnęło zaledwie 8,2%.

Z pochodzeniem społecznym łączy się również typ skupiska ludzkiego, w którym przebywali respondenci w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości. Prawie 48% wychowywało się na wsi, około 42% w miasteczkach nie przekraczających 30 tys. mieszkańców i około 9% w miejscowościach liczących więcej niż 30 tys. osób. Podobna do powyższej jest również struktura badanej zbiorowości z punktu widzenia obecnego miejsca jej zamieszkania. Biorąc z kolei pod uwagę wykształcenie współmałżonków badanych osób, można stwierdzić, że u 15% jest ono mniej niż średnie, 14,2% - niepełne wyższe, 20,1% - wyższe. Warto przy tej okazji dodać, że ogólnie biorąc respondenci w pewnym zakresie górują nad swoimi współmałżonkami pod względem poziomu wykształcenia.

Przyjmując za słuszne założenie, że na poziom zadowolenia danej jednostki ze swego zawodu oraz na jej sposób postrzegania swojej pozycji społecznej pewien wpływ wywiera całokształt warunków ekonomiczno-społecznych szerszego środowiska, w którym ona przebywa, oraz uwzględniając specyfikę województwa olsztyńskiego wnioski wynikające z badań można ewentualnie odnieść do ogółu nauczycieli szkół podstawowych zatrudnionych w rejonach rolniczo-przemysłowych, pozbawionych wielkoprzemysłowej klasy robotniczej, a także większych skupisk inteligencji.

Uzyskane w toku badań informacje wskazują, że nauczyciele szkół podstawowych z regionów rolniczo-przemysłowych różnią się między so-

bą pod względem poziomu satysfakcji z wykonywanego zawodu. Można przyjąć, że u 62,8% jest on wysoki. Tylu bowiem respondentów stwierdziło, że lubi swój zawód i nie zamieniłoby go na żaden inny. U 31,0% badanych można go określić jako średni, gdyż przyznali oni, że trochę lubią swój zawód, ale gdyby mieli możliwość, to raczej zamieniliby go na inny. Niski - mierzony deklaracją: "nie lubię swego zawodu i chętnie zamienił/a/bym go na inny" - ujawiniło 1,4% osób. Pozostali bądź stwierdzili, że nie mają w tej mierze zdania /5,4%/, bądź zbyli pytanie milczeniem /0,4%/.

Poziom zadowolenia z wykonywanego zawodu jest pewnego rodzaju wypadkową ocen swojej pracy w różnych jej wymiarach. W relacjonowanych tu badaniach uwzględniono osiem spośród nich. Najbardziej jednolicie i zarazem pozytywnie /90,1%/ nauczyciele oceniają swoją pracę z punktu widzenia długości urlopu. Ma to swoje całkowite uzasadnienie w obiektywnej atrakcyjności omawianej tu profesji w tym jej aspekcie. Jak wiadomo, urlop nauczycieli jest nie tylko znacznie dłuższy niż innych kategorii społeczno-zawodowych, ale i przypada na atrakcyjną dla odpoczynku porę roku. W związku z tym, że badana zbiorowość jest tak bardzo ujednolicona pod względem opinii w analizowanej tu kwestii, to różnice między poszczególnymi kategoriami społeczno-demograficznymi są małe, aczkolwiek wskazują na występowanie następujących prawidłowości. Długość urlopu z większym aplauzem spotyka się u kobiet, osób pozostających w stanie wolnym i - co z tym się wiąże - bezdzietnych, osób pochodzenia inteligenckiego, wychowanych i obecnie zatrudnionych w miastach, nie należących do organizacji politycznych. Jak łatwo jest zauważyć, długi urlop odczuwany jest jako walor głównie przez osoby, którym jest łatwiej zdecydować się na wyjazd poza stałe miejsce zamieszkania /pozostające w stanie wolnym, bezdzietne/. Jest też on wyżej ceniony przez nauczycieli wychowanych w środowiskach zwyczajowo częściej korzystających z wyjazdów w okresie urlopowym /z pochodzenia inteligenci, wychowani w miastach/ oraz obecnie przebywających w środowisku stwarzającym potrzebę zmiany pobytu w okresie lata /zamieszkali w miastach/.

Podobnie jednolicie i zarazem pozytywnie /86,4%/ oceniono swoją pracę z punktu widzenia jej zgodności z przejawianym w tym kierunku zamiłowaniem.

Wyniki jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości według tego typu oceny i cech społeczno-demograficznych wskazują na występowanie między nimi statystycznie istotnych zbieżności. Dane odnoszące się do płci wksazują, że większe zamiłowanie do pracy nauczycielskiej mają

kobiety. Tego typu zjawisko odnotowano również w badaniach obejmujących nauczycieli innego regionu Polski[1]. Jego występowanie stwierdzono też w ZSRR[2].

Opinie o swojej pracy w analizowanym tu wymiarze pozostają w związku z wiekiem, stanem cywilnym, stanem rodzinnym. Oceny pozytywne częściej pochodzą od osób po 27 roku życia, będących w stanie małżeńskim i wychowujących swoje potomstwo. Są to więc nauczyciele, którzy mają już poza sobą okres adaptacji zawodowej i środowiskowej, przypadający na pierwsze trzy lata pracy. Jak wiadomo, łączy się on z wieloma trudnościami i kłopotami, a więc okolicznościami obniżającymi poziom zadowolenia z zawodu[3].

Zgodność pomiędzy pracą a posiadanymi ku temu zamiłowaniami częściej występuje u wychowanych w rodzinach chłopskich i u osób, których ojcowie uzyskali wykształcenie co najwyżej średnie. W interpretacji tych zbieżności należałoby zwrócić uwagę na fakt wysokiego poważania zawodu nauczycielskiego w tego typu środowisku społecznym[4]. Przebywanie w zasięgu jego wpływów w okresie kształtowania się osobowości sprzyjało formułowaniu się pozytywnego stosunku do tej profesji.

Kolejnym kryterium, pod względem którego badana zbiorowość wysoko - aczkolwiek nie w tym samym stopniu co w odniesieniu do dwóch poprzednich aspektów zawodu - oceniła swoją pracę /68,1%/, jest możliwość rozwoju własnej osobowości. Można powiedzieć, że tego typu subiektywne odczucia mają swoje głębokie uzasadnienie w rzeczywistości. Jest bowiem tak, że praca nauczycielska oprócz tego, że wymaga wysokich kwalifikacji w momencie jej rozpoczynania, to również łączy się z koniecznością ciągłego uzupełniania i odświeżania swojej wiedzy[5]. Wyniki jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości według omawianej tu oceny swojej pracy i cech społeczno-demograficznych nie wskazują na występowanie pomiędzy tymi zmiennymi zbieżności statystycznie istotnych.

Opinie o pracy z punktu widzenia kolejnych czterech kryteriów można określić jako powściągliwe i niejednolite. Odsetki bowiem osób pozytywnie oceniających wahają się od 41,4 do 46,3 punktów procentowych. Owa powściągliwość w przypadku każdego z tych kryteriów wydaje się mieć różne źródła. Niezbyt wysoki odsetek osób pozytywnie oceniających swoją profesję z punktu widzenia ryzyka i prawnej odpowiedzialności może świadczyć o tym, że nauczyciele postrzegają ten aspekt pracy jako mało istotny. Znajduje to zresztą swoje uzasadnienie w rzeczywistości. Jak wiadomo, w pracy nauczycielskiej ma się głównie do czynienia z odpowiedzialnością moralną. Na ryzyko i odpowiedzial-

ność prawną nauczyciele są narażeni z racji zajęć, w czasie których może dojść do nieszczęśliwego wypadku. Jednakże czynności tego typu stanowią niewielką część całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na sposób postrzegania pracy w tym jej wymiarze rzutuje doświadczenie życiowe oraz zatrudnienie w placówkach, w których łatwiej o nieszczęśliwy wypadek. Występuje taka oto prawidłowość: im nauczyciele są starsi i im więcej wychowują własnych dzieci, tym częściej w tej sprawie wydają pozytywne opinie. Także korzystniej oceniają swoją pracę z tego punktu widzenia osoby zatrudnione w szkołach miejskich, a więc o wyższych wskaźnikach wypadków niż w placówkach wiejskich.

Źródłem powściągliwej oceny swojej pracy z punktu widzenia wpływania na przeobrażenia świadomości środowiska społecznego może być brak wiary w skuteczność poczynań nauczycieli w tym kierunku. Okolicznością skłaniającą do opinii optymistycznej jest własna aktywność w pracy społecznej. Tak można sądzić na podstawie zbieżności wyżej omawianej oceny z niektórymi cechami społeczno-demograficznymi. Okazuje się, że zbiorowości częściej uczestniczące w pracy społecznej, tj. mężczyźni, członkowie PZPR, osoby po 45 roku życia, optymistyczniej oceniają pracę w analizowanym tu wymiarze. Również tak widzą ją ci, którzy mają większą szansę obserwacji efektów własnych poczynań, jak np. zatrudnieni w najmniejszych skupiskach ludzkich oraz ci, którzy w okresie swojej młodości mogli zetknąć się z wymiernymi efektami społecznych przedsięwzięć nauczycieli, jak np. wychowani na wsi.

Wstrzemięźliwość w ocenie pracy z punktu widzenia pozostawania w środowisku osobą, z którą liczą się inni ludzie, po części wynikać może z przywiązywania małej wagi do tego wymiaru pracy. Wskazuje na to relatywnie wysoki /14,7%/ wskaźnik odpowiedzi: "nie ma to dla mnie znaczenia". Po części zaś - z obiektywnej trudności z odpowiedzią na pytania o to, czy się jest osobą, z którą licza się inni ludzie z racji charakteru wykonywanej pracy. Jak wiadomo, profesja nauczycielska stwarza szansę stania się osobą dostrzeganą przez innych. Powszechny obowiązek posyłania dzieci do szkoły, wysoka ranga wykształcenia w systemie wartości społeczeństwa, naturalna troska o teraźniejszość i przyszłość swego potomstwa skłaniają szerokie kręgi społeczne do zainteresowania ludźmi zajmującymi się edukacją ich dzieci. Jest rzeczą zrozumiałą, że obiektem szczególnej obserwacji jest jakość ich pracy. Nauczyciele osiągający pozytywne rezultaty mają większe szanse spotkania się z wyrazami szacunku i poważania ze strony środowiska. Nie pozostaje to bez wpływu na subiektywne odczucia pedagogów co do tego, w jakim stopniu liczą się z nimi inni ludzie. Za takim przypuszczeniem przemawiają wyniki jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości

według omawianej tu opinii o swojej pracy i cech społeczno-demograficznych. Wyżej oceniają ją osoby po 27 roku życia i - co z tym się wiąże - będące w stanie małżeńskim oraz wychowujące własne potomstwo. Jak już wspominano o tym we wcześniejszym fragmencie rozważań, nauczyciele ci mają poza sobą trudny z reguły okres adaptacji zawodowej i środowiskowej, dysponują odpowiednim doświadczeniem profesjonalnym, co niewątpliwie jest warunkiem koniecznym dobrej pracy. Również pozytywniej oceniają to te zbiorowości, o których wiadomo, że w większym zakresie angażują się w działalność społeczną /członkowie PZPR, absolwenci SN, zatrudnieni i zamieszkali na wsi/. Pełnienie funkcji pozaszkolnych z reguły ułatwia zyskanie przychylności środowiska, co może korzystnie wpływać na ocenę swojej pracy z punktu widzenia możliwości pozostawania w środowisku osobą, z którą liczą się inni ludzie. Również pozytywny wpływ ma w tym zakresie przekonanie o poważaniu nauczycieli, ukształtowane we wczesnych okresach życia. Tak można sądzić na podstawie korzystniejszych opinii pochodzących od osób wychowanych w rodzinach chłopskich i co się z tym łączy - na wsi. Znaną bowiem jest rzeczą, że zawód nauczycielski większą estymą cieszy się w tym środowisku aniżeli w innych[6].

Kolejnym względem, pod którym nauczyciele odnieśli się do swojej pracy w sposób powściągliwy i zróżnicowany, jest poważanie społeczne ich zawodu. Ten punkt widzenia w swej istocie jest podobny do poprzedniego /tj. możliwości pozostania w środowisku osobą, z którą liczą się inni ludzie/. W zasadzie takie same są także okoliczności sprzyjające optymistyczniejszym odczuciom co do poważania społecznego zawodu. Dodatkową zmienną różnicującą opinie jest poziom wykształcenia współmałżonka. Jest tak, że wyżej oceniają swoją profesję te osoby, których współmałżonkowie mogą odnosić się z respektem do tego zawodu chociażby z uwagi legitymowania się niższym wykształceniem.

Jeżeli chodzi o ocenę pracy w wymiarze wysokości zarobków, to można powiedzieć, że jest ona wyraźnie negatywna. Głównym źródłem tego wydaje się być rozbieżność między wysokością dochodów osiąganych a dochodów pożądanych. Wynika ona z braku harmonii między świadczeniami ze strony nauczycieli na rzecz społeczeństwa a stworzonymi im warunkami. Owa dysharmonia jest zresztą zjawiskiem nie tylko polskim[7].

Podstawą do przypuszczenia, iż źródłem krytycznego stosunku do swojej pracy w wymiarze źródła utrzymania jest stwierdzenie 38,2% ogółu badanych, że uzyskiwane przez nich dochody są o wiele za małe w stosunku do odczuwanych potrzeb, a 52,8% - że są nieco za małe. Zaledwie 5,7% uznało je za wystarczające. W związku z takim stanem rzeczy nasuwają się pewne obawy o jakość pracy nauczycieli. Jeżeli przyjąć

za słuszne założenie, że część spośród nich podjęła pracę w tym zawodzie z myślą o zaspokojeniu potrzeb bytowych, to - zgodnie z zasadą autonomii funkcjonalnej - w przypadku, gdy nie prowadzi ona do osiągnięcia tego celu, nie staje się sama celem działania[8]. Ponadto, jeśli jest tak - jak stwierdza się w teorii A.H. Maslowa - że hierarchiczna organizacja potrzeb implikuje to, że nie zaspokojone niższe potrzeby dominują i zwyciężają w konflikcie z nie zaspokojonymi wyższymi potrzebami, to można przypuszczać, że poważna część nauczycieli rezygnuje z realizacji celów wyższego rzędu, obniżając pośrednio przez to jakość swojej pracy.

Sposób oceniania swojej profesji w wymiarze źródła utrzymania pozostaje w związku z niektórymi cechami społeczno-demograficznymi. Znacznie krytyczniejszy jest stosunek osób w wieku 28-45 lat i - co za tym idzie - pozostającymi w związkach małżeńskich oraz wychowujących potomstwo. Ich sytuacja materialna - jak wynika z danych informujących o wysokości miesięcznego dochodu na jedną osobę w rodzinie - jest znacznie gorsza niż pozostałych zbiorowości wyróżnionych według tych kryteriów. Zatem rozbieżność między wysokością dochodów pożądanych i osiąganych jest tu największa. Tego typu okolicznością można w części tłumaczyć bardziej krytyczne oceny uzyskane od nauczycieli bez wyższego wykształcenia. Jak wiadomo, ich zarobki są znacznie niższe niż osób z dyplomem magistra. Jednakże nie wydaje się to być jedyną zmienną różnicującą odczucia poszczególnych zbiorowości, wyodrębnionych ze względu na wykształcenie. Wyższe wykształcenie wiąże się z częstszym poszukiwaniem w pracy zawodowej satysfakcji pozamaterialnych i traktowaniem dochodów jako czynnika o niejednoznacznym statusie w wyznaczaniu pozycji społecznej jednostki[9].

Sposób postrzegania swojej pozycji w omawianym tu aspekcie łączy się z subiektywnym odczuciem jednostki co do zgodności rzeczywistego jej statusu ze statusem tradycyjnie dla niej wyznaczonym. Tak pozwalają przypuszczać różnice między opiniami kobiet i mężczyzn. Mężczyźni, których tradycja obarcza główną odpowiedzialnością za poziom materialny rodziny, znacznie krytyczniej oceniają swoją pracę z punktu widzenia wysokości zarobków. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż w okresie realizacji badań zarobki nauczycieli były waraźnie niższe niż zatrudnionych w bardzo wielu zawodach wymagających podobnego, czy nawet niższego, poziomu wykształcenia. W tej ostatniej okoliczności można byłoby szukać częściowego wyjaśnienia większego niezadowolenia z pracy w analizowanym tu wymiarze osób zamieszkałych w miastach. Tego typu skupiska stwarzają bowiem o wiele więcej okazji do porównywania swojej sytuacji z położeniem ludzi wykonujących wiele różnych za-

wodów. Zatem presja sytuacyjna, jak również chęć dorównania innym pod względem zakresu i poziomu zaspokojenia potrzeb, mogą tu być o wiele silniejsze niż w środowisku wiejskim. Przekonanie, że w tej mierze odstaje się od poziomu środowiska może ponadto wzbudzać obawy o swój prestiż wśród wychowanków, co dodatkowo nasila niezadowolenie[10]. Nie bez znaczenia wydają się też być odmienne struktury i możliwości wydawania pieniędzy przez nauczycieli miejskich i wiejskich. U tych pierwszych zarówno zakres niezbędnych wydatków, jak i pokus, jest o wiele szerszy, co - siłą rzeczy - przyczynia się do pogłębienia różnicy między dochodami pożądanymi a uzyskiwanymi.

Przyjmując za słuszne założenie, że poziom zadowolenia z wykonywanego zawodu jest wypadkową ocen swojej pracy w różnych jej wymiarach i uwzględniając wyżej przedstawione dane, obrazujące tego typu oceny, można ogólnie powiedzieć, że do podniesienia poziomu satysfakcji z profesji nauczycielskiej w głównej mierze przyczynia się długi urlop, zgodność z posiadanymi do tej pracy zamiłowaniami i duża możliwość rozwoju własnej osobowości. Do obniżenia zaś - niskie zarobki.

Poziom ogólnego zadowolenia, podobnie jak sposoby oceniania pracy w różnych jej wymiarach, jest różny w poszczególnych zbiorowościach wyodrębnionych ze względu na cechy społeczno-demograficzne. Uzyskane wartości x^2 /chi kwadrat/ i odpowiadające im poziomy istotności pozwalają sądzić, iż satysfakcja z wykonywanego zawodu pozostaje w związku z płcią /$x^2 = 26,299$, $p < 0,001$/, stanem cywilnym /$x^2 = 37,475$, $p < 0,0005$/, wiekiem /$x^2 = 29,065$, $p < 0,025$/, pochodzeniem społecznym /$x^2 = 99,895$, $p < 0,0005$/, typem miejscowości, w której się wychowywało /$x^2 = 37,711$, $p < 0,005$/ i przynależnością organizacyjną /$x^2 = 30,669$, $p < 0,02$/.

Cechy społeczno-demograficzne nauczycieli o wysokim poziomie ogólnego zadowolenia ze swego zawodu pokrywają się z cechami osób pozytywniej oceniających swoją pracę w poszczególnych jej wymiarach - co jest zresztą sprawą zrozumiałą w świetle założenia, że ogólna satysfakcja jest wypadkową zadowolenia z poszczególnych cech pracy. Stąd więc poziom zadowolenia ze swego zawodu jest wyższy u kobiet, osób po 27 roku życia, w stanie małżeńskim, wychowanych w rodzinach chłopskich i na wsi oraz należących do PZPR bądź ZSL. Wydaje się, że w interpretacji wszystkich tych zbieżności można odwołać się do okoliczności, na jakie wskazywano w wyjaśnieniu zbieżności między tego typu cechami społeczno-demograficznymi i sposobem oceniania pracy w poszczególnych jej wymiarach. Warto w tym miejscu odnotować fakt wyższego poziomu satysfakcji z zawodu u osób z wyższym wykształceniem, aczkolwiek ta zbieżność nie uzyskała wymaganej mocy statystyczenj.

Można sądzić, że nauczycielom z dyplomem ukończenia szkoły wyższej jest znacznie łatwiej wypełniać podstawowe obowiązki zawodowe, jako że w mniejszym stopniu są oni narażeni na niepowodzenia dydaktyczne[11]. Sukcesy w pracy - co wydaje się oczywiste - sprzyjają dobremu samopoczuciu w zawodzie i budzą do niego zamiłowanie[12].

Między pozytywną postawą wobec zawodu i poziomem osiągnięć w pracy wydaje się występować obustronne oddziaływanie. Wyniki badań uwzględniających ten problem świadczą o tym, że nauczyciele, których praca oceniana jest pozytywnie, przejawiają zdecydowanie korzystniejsze postawy wobec zawodu niż ci, których pracę określa się jako jedynie zadowalającą[13].

Poziom zadowolenia z wykonywanego zawodu pozostaje w związku ze sposobem postrzegania swojej pozycji społecznej.

Nauczyciele, u których poziom ten jest najwyższy, korzystniej umiejscawiają siebie wśród lokalnej społeczności pod względem wielu czynników określających pozycję społeczną jednostki. Tak więc, częściej niż pozostali sądzą oni, że zajmują wysokie miejsce w swoim środowisku pod względem wykształcenia i wiedzy /x^2 = 56,079, $p < 0,0005$/, sympatii i poważania ze względu na cechy swojej osobowości /x^2 = 43,413, $p < 0,005$/, poważania u ludzi z uwagi na charakter wykonywanego zawodu /x^2 = 62,674, $p < 0,0005$/, liczby osób zainteresowanych w utrzymywaniu z nimi kontaktów towarzyskich /x^2 = 27,118, $p < 0,05$/, liczenia się władz lokalnych z ich zdaniem w ważnych sprawach środowiska /x^2 = 27,378, $p < 0,05$/ i postępowania zgodnego z własnymi przekonaniami /x^2 = 71,218, $p < 0,0005$/.

Nauczyciele korzystniej postrzegają miejsce swojej profesji w środowiskowej hierarchii zawodów. Wyraża się to z jednej strony w wyższym od przeciętnego odsetku przekonanych, że w ich środowisku zawód nauczyciela jest bardziej ceniony niż urzędnika, pielęgniarki, robotnika wysoko wykwalifikowanego, rolnika indywidualnego i robotnika rolnego PGR. Z drugiej zaś strony - w niższym odsetku osób, które sądzą, że nauczyciele są niżej cenieni niż lekarze i inżynierowie rolnictwa.

Nauczycielom w pełni usatysfakcjonowanym wykonywanym zawodem bardziej harmonijnie niż pozostałym układa się współpraca i współżycie z wieloma zbiorowościami składającymi się na ich środowisko społeczne. Wymaganą moc statystyczną uzyskały wyniki jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości według poziomu zadowolenia z zawodu i sposobu układania się stosunków z innymi nauczycielami /x^2 = 394,912, p 0,0005/, członkami najbliższej rodziny /x^2 = 330,670, $p < 0,0005$/,

kierownictwem szkoły i innymi przełożonymi /x^2 = 280,884, p < 0,0005/, przedstawicielami miejscowych władz /x^2 = 242,147, p < 0,0005/, rodzicami swoich uczniów /x^2 = 239,580, p < 0,0005/, uczniami /x^2 = = 205,909, p < 0,0005/ i sąsiadami bądź mieszkańcami danej miejscowości /x^2 = 145,666; p < 0,0005/.

Nauczyciele ci częściej niż inni żywią przekonanie, że w poważniejszych sprawach życiowych na pewno mogą liczyć na kogoś spoza rodziny /x^2 = 147,530, p < 0,0005/.

Również oni mają optymistyczniejszy pogląd co do należytego oceniania ich pracy społecznej /x^2 = 96,782, p < 0,0005/, liczenia się władz lokalnych z ich stanowiskiem w ważnych sprawach środowiska /x^2= =139,729, p < 0,0005/ oraz doceniania ich zasług w pracy zawodowej przez ludzi, na których opinii im zależy /x^2 = 231,671, p < 0,0005/.

Odnotowany w relacjonowanych tu badaniach fakt, że tylko 61,8% nauczycieli szkół podstawowych jest w pełni zadowolonych ze swego zawodu, może być podstawą do niepokoju o poziom realizacji zadań stawianych tej kategorii społeczno-zawodowej. Jak wiemy, brak satysfakcji ze swojej profesji nie sprzyja pełnej aktywności zawodowej. W tym kontekście wydaje się być zasadniczym postulat podejmowania działań zmierzających do eliminacji bądź przynajmniej osłabienia czynników obniżających poziom zadowolenia nauczycieli ze swego zawodu. Jak sugerują przedstawione powyżej opinie nauczycieli o swojej pracy w poszczególnych jej wymiarach, specjalnego zainteresowania wymagają warunki materialne tej kategorii zawodowej. Przekonanie nauczycieli, że ich zarobki są niskie, nie tylko obniża satysfakcję z zawodu, ale też skłania do pesymistycznego wyobrażenia swego miejsca wśród innych pod względem wielu czynników wyznaczających pozycję społeczną jednostki. Na podstawie zebranych danych /dotyczących tej kwestii/ sądzić można, że nauczyciele korzystniej lokują siebie w środowisku z punktu widzenia cech niezależnych od wysokości zarobków - a więc takich, jak: wykształcenie i wiedza, udział w pracy społecznej na rzecz środowiska, doznawanie szacunku i poważania ludzi ze środowiska z uwagi na nauczycielskie cechy osobowości, a także z uwagi na charakter pracy, zgodność postępowania z przekonaniami. Bardzo nisko zaś umiejscowiają siebie z punktu widzenia cech zależnych od sytuacji materialnej - takich jak: warunki mieszkaniowe, ubiór, atrakcyjność towarzyska, mierzona liczebnością osób zainteresowanych w utrzymywaniu z nimi kontaktów towarzyskich.

P r z y p i s y

[1] Por. J. Kopka: Wybór zawodu w opinii nauczycieli. W: Acta Universitatis Lodziensis, Folla Sociologica 3, Łódź 1981, s. 59.

[2] Por. N.A. Bielajewa: Intieres k profiesii ućitiela. W: Sowietskaja Piedagogika 1969, nr 7.

[3] Por. S. Krawcewicz: Zawód nauczyciela. Z badań nad doskonaleniem i samokształceniem. Warszawa 1970, s. 85, J. Kozłowski: Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. Warszawa 1966, s. 47.

[4] Por. M. Łoś: Aspiracje a środowisko. Warszawa 1972.

[5] Por. C.M. Fleming, M.A., Ed.B., Ph.D.: The Social Psychology of Education. An Introduction and Guide to Its Study. London 1959, s. 75-78.

[6] Por. T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968, s. 208-209, M. Jakowicka: Motywy podjęcia nauki w zakładzie kształcenia nauczycieli a proces identyfikowania się z zawodem nauczycielskim. Studia Pedagogiczne, t. 23, 1972.

[7] Por. W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979, s. 276-277, W. Wojtyński: O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i w świecie. Warszawa 1972, s. 293.

[8] Por. T. Mądrzycki: Warunki i metody zmiany postaw. W: Teorie postaw. Pod red. S. Nowaka. Warszawa 1973, s. 341-342.

[9] Por. M. Czerwiński: Elementy stylu życia ludności miejskiej. Aspekty ogólne i znamienne zróżnicowania. W: Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce. Pod red. A. Sicińskiego. Warszawa 1978, s. 33.

[10] Por. W.F. Sacharov: O formirowanii intieresa k piedagogičeskoj diejatielnosti. Sowietskaja Piedagogika 1970, nr 1.

[11] Por. Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa 1965, s. 273-277.

[12] Por. J. Kozłowski: Organizacja praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli. W: Pedagogika na usługach szkoły. Pod red. F. Korniszewskiego. Warszawa 1964, s. 288.

[13] Por. E. Łapiński: Psychologiczne determinanty działalności zawodowej nauczycieli. Olsztyn 1980, s. 118.

Krystyna Bieluga, Nina Janowska
Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej
Lublin

TWÓRCZE I ODTWÓRCZE DZIAŁANIA NAUCZYCIELA NA LEKCJI

Wywieranie wpływu na ucznia, stymulowanie jego rozwoju jest realizowane przez ciąg działań nauczyciela, które zmierzają do urzeczywistnienia celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Działania te przebiegają na różnym poziomie, mogą być odtworzeniem znanych na-

uczycielowi sposobów postępowania, bądź też posiadają charakter ciągłego doskonalenia warsztatu pracy.

Celem tego opracowania jest opis swoistych cech działania nauczyciela na lekcji, charakterystyka poziomów, na jakich może ono przebiegać, oraz przedstawienie wniosków wynikających z potrzeby rozwijania twórczej postawy nauczyciela.

Działanie, jako specyficznie ludzki rddzaj zachowania się, jest w ostatnich dziesiątkach lat przedmiotem wielu prac naukowych. Większość z nich jest poświęcona analizie procesu działania i czynnikom, od których zależy jego wynik.

Opierając się na definicji W. Okonia przyjmujemy, że działanie /działalność/ to "układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia"[1]. Warunkiem efektywności działania jest ustalenie celu i czynności potrzebnych do jego wykonania oraz wybór środków odpowiadających celom i istniejącym warunkom.

Działalność dydaktyczno-wychowawcza jako jeden z rodzajów aktywności człowieka podlega tym samym prawidłowościom jak i inne rodzaje działań, jednakże cele, do których zmierza, warunki w jakich przebiega oraz środki, którymi dysponuje, sprawiają, że ma ona wyróżniające ją cechy.

Swoistość działania pedagogicznego wyraża się, między innymi, w tym, że:

- brak jest możliwości ścisłej oceny efektów działania,
- na osiągnięte wyniki rzutuje trudna do określenia i zbadania liczba czynników,
- wiedza pedagogiczna ma charakter ogólnych prawidłowości, nie określa ściśle zachowania nauczyciela w konkretnej sytuacji,
- trudno jest wskazać na dobre czy złe sposoby postępowania, łatwiej określić bardziej czy mniej skuteczne,
- w działaniu pedagogicznym istnieje współzależność podmiotu i przedmiotu działania,
- w działaniu nauczyciela szczególnie ważna jest samoświadomość i samokontrola,
- istnieje konieczność modyfikacji sposobu postępowania w zależności od wieku uczniów, ich cech osobowych, doświadczenia itp.,
- nauczyciel musi zbierać i scalać często sprzeczne informacje o uczniu i tworzyć z nich nowe sądy będące podstawą sprawnego działania.

Istotnymi czynnikami rzutującymi na efekty omawianego działania są: elastyczność myślenia nauczyciela, jego samodzielność zawodowa

oraz oryginalność zaplanowanych rozwiązań. Natężenie wymienionych cech warunkuje poziom działania - tzn. sprawia, że staje się ono nasycone elementami twórczymi, lub charakteryzuje je schematyczność. Elastyczność myślenia jest cechą jednostek twórczych. Wyraża się ona w zdolności do przekształcania wiadomości i nawyków adekwatnie do zmieniających się sytuacji. Cecha ta jest szczególnie istotna w działaniu pedagogicznym ze względu na bogaty zakres sytuacji wychowawczych i zróżnicowanie uczniów.

Drugim czynnikiem warunkującym efektywność pracy nauczyciela jest jego samodzielność. T. Nowacki charakteryzuje tę cechę następująco: "Samodzielnym pracownikiem będzie ten, kto nie wymaga nieustannego instruowania, dobiera trafnie środki wiodące do jego wykonania, wykonuje zadania i sprawdza wartość wykonania oraz zgodność z nakreślonym planem"[2].

Samodzielność wymaga również umiejętności postępowania w sytuacjach nowych, odrywania się od schematycznych rozwiązań. T. Tomaszewski[3] podkreśla, że jednym z podstawowych aspektów samodzielności człowieka jest niezależność jego myśli i działań od determinantów fizjologicznych i społecznych. Samodzielność nauczyciela nie wyklucza korzystania z różnych źródeł informacji, jednakże do niego należy podjęcie ostatecznych decyzji i wybór określonych rozwiązań wychowawczych.

Ważną cechą działalności pedagogicznej jest oryginalność rozwiązań. Oryginalność myślenia jest następną cechą, która determinuje twórczość zawodową nauczyciela. Cecha ta pozwala na wyjście poza proste, schematyczne rozwiązania i dostrzeganie nie znanych dotąd jednostce stosunków między przedmiotami czy zjawiskami, wytwarzanie nowych, skutecznych pomysłów służących rozwiązaniu aktualnych zadań.

Nauczycielską twórczość charakteryzuje się w literaturze pedagogicznej jako samodzielne rozwiązywanie przez nauczyciela problemów praktycznych /np. W. Okoń/, jako łączenie teorii pedagogicznej z praktyką wychowawczą /np. S. Kaczmarek/ lub współtworzenie teorii pedagogicznej /np. R. Miller/. Przedstawione ujęcia omawianego problemu wydają się być jednostronne i niewystarczające. Działalność pedagogiczna musi bowiem opierać się na różnych źródłach, w tym również na wiedzy naukowej, a współtworzenie teorii pedagogicznej, jakkolwiek wskazane, nie jest konieczne w codziennej pracy nauczyciela.

Wnikliwe uwagi na temat twórczości w zawodzie nauczycielskim sformułowała J. Rutkowiak. Pisze ona: "Twórczość ta przejawiać się będzie w nauczycielskiej postawie innowacyjnej, w dążeniu do coraz peł-

niejszego rozumienia rzeczywistości, pogłębionego poznania swoich wychowanków, w poszukiwaniu i stosowaniu środków oddziaływań wychowawczych, które umożliwiają osiągnięcie najlepszych, społecznie pożądanych wyników, w modyfikowaniu własnych sposobów działania"[4].

Nauczyciel działający na poziomie twórczym:

- wiele wie o uczniach i klasie, jest spostrzegawczy, zmienia opinie wraz z rozwojem i dojrzewaniem swoich podopiecznych, orientuje się w atmosferze panującej na lekcji,
- stara się dociec zakresu przyczyn, które powodują wystąpienie konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, trafnie je określa,
- organizując działania swoje i ucznia ma świadomość celów dostosowanych do istniejących warunków,
- planując realizację lekcji rozpatruje różne warianty doboru warunków i środków, poszukuje własnych rozwiązań,
- zmienia zaplanowany sposób realizacji lekcji w zależności od jej przebiegu,
- stosuje różne sposoby kontroli wiedzy uczniów, poszukuje rozwiązań nowych, wnikliwie ocenia uzyskiwane efekty,
- krytycznie ocenia wyniki własnej pracy, wprowadza w niej korekty, przyjmuje słuszną krytykę,
- wciąga uczniów do współdziałania,
- tak planuje i realizuje proces dydaktyczny, aby zmuszał ucznia do inwencji, twórczego rozwiązywania rozpatrywanych zagadnień.

Do szczegółowych przykładów twórczego podejścia nauczyciela do obowiązków zawodowych można zaliczyć: brak szablonowości w budowie lekcji, poszukiwanie własnego stylu pracy i systematyczne jego udoskonalanie, poszukiwanie coraz lepszych sposobów kontroli wiedzy uczniów, wykorzystywanie posiadanych środków dydaktyczno-wychowawczych w sposób nowy, stwarzanie sytuacji, w których uczeń musi wykazać się myśleniem, inwencją, samodzielnością, aprobowanie i zachęcanie uczniów do wyrażania własnych opinii oraz różnych dróg analizy tego samego zadania dydaktycznego.

Nauczyciel działający na poziomie odtwórczym:

- posiada nie zmieniane opinie o uczniach,niezależnie od ich rozwoju i dojrzewania, niewiele wie o klasie, nie interesuje się życiem ucznia,
- nie zna przyczyn zachowania swoich uczniów, jego wiedza na ten temat jest błędna lub niepełna,
- nie ma pełnej świadomości celów swojego działania lub formułuje je w sposób niepełny lub nieprawidłowy,

- stosuje mało zmieniający się układ środków i warunków działania,
- nie uwzględnia zmian w atmosferze klasy w czasie trwania lekcji, nie stosuje indywidualizacji,
- posiada stały sposób kontroli wiedzy uczniów, nie umie w pełni i prawidłowo ocenić swojego działania.

Poziom działania poszczególnych nauczycieli można usytuować na kontinuum, którego jeden biegun dotyczy działań o charakterze odtwórczym, drugi zaś obejmuje działania twórcze. Pomiędzy wymienionymi biegunami występują działania o charakterze modyfikacyjnym, które polegają na dostosowaniu przez nauczyciela znanych mu sposobów zachowań do istniejącej sytuacji. Pomiędzy wymienionymi rodzajami działań nie ma ostrej granicy.

Poziom działania nauczyciela jest przez uczniów zauważany i oceniany, wpływa on często na stosunek do samego nauczyciela, przedmiotu i szkoły.

Przeprowadzone badania opinii studentów, przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego, na temat działalności twórczej w zawodzie nauczycielskim wykazały, że o ile pojęcie nauczyciel odtwórczy jest przez większość rozumiane prawidłowo, to tak młodzież studiująca na kierunkach dziennych, jak i nauczyciele studiujący zaocznie, nie rozumieją w pełni na czym polega twórcza praca nauczyciela.

Studenci mówiąc o nauczycielu twórczym opisują zewnętrzne objawy jego działania, nie dostrzegając wkładu i jakości pracy poprzedzającej prowadzenie lekcji, a więc świadomości celu, jego sformułowania, analizy sytuacji klasy, znaczenia wiedzy, rozpatrywania różnych wariantów zachowania, roli krytycznego stosunku do siebie i swoich działań, korygowania uzyskiwanych efektów.

A oto przykłady charakterystyk nauczycieli pracujących odtwórczo podawanych przez studentów:

- "Nauczyciel pracujący odtwórczo: a/ corocznie realizuje program nauczania w ten sam sposób /przyczyny ewentualnych zmian tkwią tylko w zarządzeniach odgórnych/, b/ poszczególne lekcje wyglądają u niego podobnie, c/ ma wąski zakres stosowanych metod, wśród których przeważają metody podające, d/ corocznie prowadzi lekcje w ten sam sposób, posługując się notatkami, e/ przeprowadza klasówki i sprawdziany zawsze w ten sam sposób, f/ każdą lekcję zaczyna tak samo."
- "Nauczycielem rutyniarzem w LO była nauczycielka historii, sama dyrektorka szkoły. Lekcje były prowadzone bardzo schematycznie. Zagadnienia do przeprowadzenia lekcji dyktowała ze specjalnego ze-

szytu. Gdy jedna z klas schowała ten zeszyt. cały dzień na każdej lekcji musieliśmy go szukać, bo bez niego nie mogła prowadzić lekcji. Nigdy nie powiedziała nic ponad to, co można było przeczytać w książce. Przebieg każdej lekcji był identyczny: odpytywanie kilku osób, dyskusja nad tematem, dyktowanie notatki do zapisania".

- "Nie miałem nauczycieli twórczych, wszyscy byli rutyniarzami".

Nauczyciele twórczy charakteryzowani są następująco:

- "Nauczycielem twórczym, którego spotkałem, był nauczyciel fizyki w szkole średniej. Być może było to związane z profilem klasy. Nauczycielka ciągle coś pokazywała. Materiał teoretyczny opierała na eksperymentach. Książka na zajęciach była jej tylko potrzebna, aby zobaczyć temat lekcji. Zabierała chętnych na pokazy fizyki organizowane przez UMCS".
- "Nauczyciel twórczy wprowadzał bliskość kontaktów z uczniami, stosował różne formy organizacji lekcji, urozmaicał system nagród i kar".

Analiza pracy szkoły pozwala stwierdzić, że jedynie nauczyciel znający młodzież, poszukujący własnych i dostosowanych do istniejących warunków rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych występujących na lekcji, pobudzający młodzież do myślenia, ma szansę efektywnie wpływać na rozwój młodzieży. Nasuwa się tutaj pytanie - jak organizować proces kształcenia studentów, aby przygotować ich do działań na poziomie twórczym?

W ramach kształcenia pedagogicznego /pedagogika, psychologia, metodyki szczegółowe, praktyki/ należy zmierzać do takiej organizacji kształcenia, aby rozwijać samodzielność studenta, uczyć go wnikliwie obserwować proces dydaktyczno-wychowawczy, stwarzać możliwość do formułowania własnych, nowych /oryginalnych/ rozwiązań konkretnej sytuacji.

Szczególnie przydatne do realizacji wymienionych zadań okazują się metody sytuacyjne, burza mózgów i inscenizacja. Stosowanie tych metod sprzyja:

- integracji wiedzy studentów,
- stosowaniu wiedzy teoretycznej do rozwiązywania problemów młodzieży i nauczyciela,
- formułowaniu alternatywnych rozwiązań tej samej sytuacji,
- lepszemu poznaniu siebie przez studentów i możliwości kierowania własnym rozwojem.

Znaczne szanse w przygotowaniu studentów do działań o charakterze twórczym mają metodycy nauczania poszczególnych specjalności. Mogą oni:

- dopingować do wnikliwej obserwacji uczniów i klasy oraz trafnego diagnozowania przyczyn określonych zachowań,
- zachęcać do przygotowania różnych wariantów realizacji tego samego tematu lekcji,
- zachęcać do modyfikowania przebiegu lekcji w zależności od zmieniającej się sytuacji,
- wytwarzaniu u studentów samooceny i samokontroli.

P r z y p i s y

[1] W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa, PWN, 1975, s. 61.

[2] T. Nowacki: Zagadnienia kształcenia samodzielności studentów. Studia Pedagogiczne, 1957, t. 4.

[3] T. Tomaszewski: Z zagadnień psychologii samodzielności. Kwartalnik Pedagogiczny, 1958, nr 1.

[4] J. Rutkowiak: Czynniki twórczości zawodowej młodych nauczycieli. "Studia Pedagogiczne" t. 37.

Antoni Rumiński
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

SYSTEM WARTOŚCI PRZEKAZYWANYCH DZIECIOM PRZEZ RODZICÓW

Obecne zainteresowania badawcze młodzieży w okresie dorastania nie są tylko wyrazem "mody", lecz przede wszystkim wynikają z sytuacji społecznej jaka zaistniała w naszym kraju w latach osiemdziesiątych.

Poznanie i wyjaśnianie dokonujących się przemian aksjologicznych ma istotne znaczenie nie tylko dla nauki, ale głównie dla doskonalenia metod oddziaływania pedagogicznego. Ważne jest więc rozpoznawanie i wyjaśnianie w kategoriach naukowych podstawowych czynników, które wyznaczają system wartości młodzieży. Znając treści wartości młodzieży możemy skutecznie kształtować ich określone postawy. Świat jednostki to świat nie tylko rzeczy i zjawisk otaczających go, lecz świat wartości, które nadają materialnej rzeczywistości określony sens. "Chodzi więc o przyswojenie młodym pokoleniom systemu wartości, który uznajemy za zasadę nadrzędną, nadającą istotny sens życiu społecznemu i wyznaczającą kierunek jego postępu"[1].

W niniejszych rozważaniach zajmiemy się wartościami wyrażającymi się w kategoriach dobro-zło, czyli wartościami moralnymi decydującymi o jakości i poziomie współżycia ludzi, i wobec tego będą tu najważniejsze nie cechy przedmiotów, lecz cechy ludzi, które wartościujemy jako dobre i pożądane, jak również pewne idee, i wynikające z nich normy postępowania. Obowiązujące w danym społeczeństwie idee moralne tworzą zwarte zespoły zwane systemami wartości etycznych.

Karol Kotłowski w swoich rozważaniach system wartości etycznych definiuje jako: "zespół sprzężonych i powszechnie akceptowanych idei będących źródłem norm /nakazów i zakazów/ regulujących wzajemne stosunki pomiędzy ludźmi"[2].

System wartości zatem pojmuję jako orientację aksjologiczną mającą wpływ na zachowanie, które wartościujemy jako dobre i pożądane społecznie, jak również idee moralne i wynikające z nich normy postępowania.

Jak z powyższego wynika, warunkiem funkcjonowania systemu wartości jest jego powszechna akceptacja przez społeczeństwo, grupę, w której obowiązuje. System akceptowanych wartości moralnych jest zawsze elementem składowym danej ideologii społecznej i określa zasady, według których ma być zorganizowane życie zbiorowe.

Wartości są czymś głębszym i bardziej trwałym niż postawy i o akceptacji, odrzuceniu lub nasileniu pewnych postaw może właśnie decydować stosunek do danych wartości. A więc wartością jest to, co człowiek ceni. Dlatego też pytanie o wartości - to pytanie o sprawy, rzeczy, cechy, właściwości, które jednostka ceni najbardziej.

PROBLEMY I CHARAKTER BADAŃ

Przedmiotem naszych badań był system wartości etycznych przekazywanych dzieciom przez rodziców. Interesowały nas podobieństwa i różnice w systemie wartości rodziców i ich dzieci. Chcieliśmy się dowiedzieć, czy środowisko społeczne determinuje system wartości rodziców i ich dzieci?

Podstawową metodą zastosowaną w badaniach był wywiad przeprowadzony z rodzicami i uczniami. Kwestionariusz wywiadu skierowany do rodziców zawierał pytania dotyczące takich zmiennych, jak: struktura rodziny, wykształcenie rodziców, atmosfera wychowacza, życie społeczno-moralne rodziny oraz uznawane wartości.

W kwestionariuszu wywiadu dla uczniów uwzględniono pytania dotyczące stosunku do świata wartości, ogólnej atmosfery wychowawczej w rodzinie oraz przekonań, systemu wartości przekazywanych przez rodziców. Wywiady przeprowadzili przygotowani uprzednio do tych badań studenci IV r. pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej WSP w Krakowie.

ZAKRES BADAŃ

Badania przeprowadzono na terenie woj. tarnowskiego w roku akademickim 1985/86. Badaniami objęto 217 uczniów z kl. VIII, w tym 92 uczniów ze szkół wiejskich. Na 143 badanych rodziców 52 pochodziło ze środowiska wiejskiego.

Pochodzenie społeczne uczniów ustalone zostało na podstawie danych zawartych w dzienniku lekcyjnym.

48,8% badanych uczniów miało pochodzenie robotnicze. Na drugim miejscu znalazła się młodzież pochodzenia inteligenckiego mieszkająca w mieście. Wśród badanych uczniów mieszkających na wsi tylko 7,6% było pochodzenia inteligenckiego i 39,2% pochodzenia chłopskiego.

SZCZEGÓŁOWA ANALIZA MATERIAŁU BADAWCZEGO

Stosunek jednostki wobec wartości etycznych czy społecznych nie jest prostą wypadkową czynników oddziaływających na człowieka zarówno w jego rozwoju osobowym, jak i w danym aktualnie czasie. Badanie opinii dotyczących wartości etycznych to w głównej mierze także badanie czynników kształtujących nastawienie w określonym czasie.

Opinie o jakimś zjawisku musi poprzedzić zawsze pobranie informacji o tym zdarzeniu. Następnie jest przetworzenie danych zawartych w informacji poprzez własne przemyślenia. Dalej następuje akceptacja lub negacja wiadomości i tym samym występuje osobisty stosunek do zjawisk, czyli opinia.

Na postawione młodzieży pytanie: "Kto ma największy wpływ na Twoje opinie i przekonania moralne?" otrzymaliśmy następujące odpowiedzi:

Największy wpływ na przekonania moralne młodzieży ma najbliższa rodzina - 44,7% wypowiedzi, kościół - 18,4% wypowiedzi, koledzy - 14,1% wypowiedzi, w dalszej kolejności malejącej: szkoła - 12%, telewizja - 4,3%, radio - 3,6% i własne przemyślenia - 2,4% wypowiedzi.

Opinie i przekonania moralne kształtują się zarówno pod wpływem czynników środowiskowych, jak też wewnętrznych, zinterioryzowanych już w danej jednostce. Spośród tych pierwszych ważną rolę odgrywa środowisko rodzinne. Sam klimat towarzyszący kultywowaniu w rodzinie określonego zespołu wartości jest istotnym czynnikiem socjalizacji dzieci. Wśród czynników wewnętrznych, emocjonalno-motywacyjnych, należałoby wymienić takie, jak aspiracje w kierunku wewnętrznej samorealizacji, dążenie do kształtowania systemu własnych przekonań czy chęci realizacji celów życiowych.

W niniejszych badaniach chcieliśmy się dowiedzieć, od czego młodzież uzależnia realizację swoich celów życiowych.

Badana młodzież swoje cele życiowe uzależnia głównie od swoich zdolności i strony wolicjonalnej osobowości - 60,4% wypowiedzi. Uczniowie przekonani są, że nie od szczęścia, ale od realnych uwarunkowań zależą ich sukcesy życiowe. 20,5% ogółu badanych stwierdza, że ich nadzieje na powodzenie w urzeczywistnianiu określonych zamierzeń zależy od warunków materialnych rodziców. 7,5% wypowiedzi młodzieży świadczy o tym, że sukcesy życiowe uzależniają od szczęśliwego zbiegu okoliczności. Tylko 4% wypowiedzi uczniów łączyło sukcesy życiowe z rzetelną pracą.

Możemy stwierdzić, że nie zachodzą istotne statystyczne różnice między czynnikami warunkującymi realizację planów życiowych a miejscem zamieszkania młodzieży.

Struktura rodziny, a także jakość funkcjonowania, wyrażana jakością stosunków emocjonalnych łączących jej członków, oraz rodzaj pełnionych ról rodzicielskich mają wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka, a zatem i na wartości moralne.

Prawidłowy proces wychowawczy powinien kształtować i rozwijać wszechstronnie osobowość dziecka. Ważną też sprawą było dowiedzieć się, jakie cechy u swojego dziecka uważają rodzice za dodatnie, a jakie za ujemne.

Rodzice jako cechę dodatnią u swoich dzieci najczęściej wymieniali pracowitość - 21,7% wypowiedzi. Natomiast rodzice zamieszkujący w mieście częściej niż rodzice zamieszkujący na wsi w zachowaniu swoich dzieci zauważali takie cechy, jak: pilność, dobroć, posłuszeństwo i wrażliwość. Takie cechy zachowania dziecka jak: prawdomówność, zaradność życiowa i odpowiedzialność, wymieniali tylko rodzice mieszkający w środowisku wiejskim.

T a b e l a 1

Cechy osobowości dziecka wymieniane przez rodziców

Wyszczególnienie		Miejsce zamieszkania				Razem	
		Miasto		Wieś			
		N	%	N	%	N	%
Cechy dodatnie	Pracowitość	21	21,6	13	22,0	34	21,7
	Pilność	25	25,7	2	3,3	27	17,3
	Dobroć	13	13,4	7	11,8	20	12,8
	Posłuszeństwo	14	14,4	5	8,4	19	12,1
	Szczerość	7	7,2	5	8,4	12	7,6
	Wrażliwość	11	11,3	2	3,3	13	8,3
	Prawdomówność	-	-	7	11,8	7	4,4
	Zaradność życiowa	-	-	6	10,1	6	3,8
	Odpowiedzialność	-	-	5	8,4	5	3,2
	Miłość do rodziców	5	5,1	3	5,0	8	5,1
R a z e m		97	100,0	59	100,0	156	100,0

/dok./

Wyszczególnienie		Miejsce zamieszkania				Razem	
		miasto		Wieś			
		N	%	N	%	N	%
Cechy ujemne	Nerwowość	18	31,0	6	26,0	24	29,6
	Lenistwo	16	27,5	7	30,4	23	28,3
	Duża ruchliwość	10	17,2	4	17,3	14	17,2
	Kłótliwość	8	13,7	1	4,3	9	11,1
	Niesystematyczność	4	6,8	-	-	4	4,9
	Brak punktualności	1	1,7	3	13,0	4	4,9
	Bałaganiarstwo	1	1,7	2	8,6	3	3,7
	R a z e m	58	100,0	23	100,0	81	100,0
	OGÓŁEM cech dodatnich i ujemnych	155	65,4	82	34,5	237	100,0

Najczęściej jako cechy ujemne wymieniano: nerwowość, lenistwo, dużą ruchliwość i kłótliwość. Rodzice mieszkający w mieście częściej stwierdzali u swoich dzieci nerwowość i kłótliwość.
Zaś rodzice mieszkający w środowisku wiejskim - w większości wymieniali: lenistwo, brak punktualności i bałaganiarstwo.

W niniejszych badaniach interesowało nas również zjawisko odwrotne, tzn. jakie cechy osobowości zauważają dzieci u swoich rodziców.

Przyporządkowując określone cechy osobowościowe postawom możemy zaobserwować:

a/ postawy instrumentalne, takie jak: pracowitość, zaradność,

b/ postawy interpersonalne, w skład których weszły: dobroć, wyrozumiałość, sprawiedliwość, prawdomówność, życzliwość, uczciwość, zaufanie;

c/ postawy perfekcjonistyczne, które w świetle wypowiedzi respondentów rozumiane są jako stawianie sobie wysokich wymagań, zwłaszcza pod względem samodyscypliny wewnętrznej, mądrości.

Stosunkowo liczna grupa respondentów - 40% stwierdziła, że ich rodzice nie mają cech ujemnych w swoim zachowaniu. 17% osób wypowiadających się stwierdziło, że ich rodzice są krzykliwi i niezrównoważeni psychoruchowo. Do cech ujemnych rodziców badani zaliczyli: brak zrozumienia, nietolerancję, niezgodność poglądów, ingerowanie w sprawy osobiste.

W okresie dorastania zachodzą znaczne zmiany w dziedzinie rozwoju społecznego dziecka. Średni wiek szkolny stanowi istotny etap w procesie uspołecznienia jednostki. Dorastająca młodzież coraz głębiej wrasta w otaczającą ją rzeczywistość społeczną. Ważnym czynnikiem, który warunkuje zmianę stosunków między dziećmi i rodzicami jest dążność do samodzielności i uniezależnienia się od nakazów i zakazów dorosłych, dążność wiążąca się ze wzrostem krytycyzmu i rozwojem samodzielności myślenia. Wrastanie w życie społeczne i dojrzewanie do coraz szerszego w nim udziału wpływa na rozwój uczuć moralnych, społecznych, ideowych.

Tabela 2

Cechy dodatnie i ujemne rodziców w opinii dzieci

	Rodzaj cech	N	%
Cechy dodatnie	Dobroć	75	27,4
	Pracowitość	43	15,8
	Wyrozumiałość	51	11,3
	Sprawiedliwość	28	10,2
	Zaradność życiowa	27	9,8
	Prawdomówność	19	7,0
	Opiekuńczość	14	5,1
	Życzliwość	10	3,6
	Mądrość	8	3,0
	Uczuciowość	8	3,0
	Poświęcenie	4	1,4
	Zaufanie	4	1,4
	Cierpliwość	2	0,7
	Razem	273	100,0
Cechy ujemne	Brak cech ujemnych	66	40,7
	Nerwowość	28	17,2
	Brak zrozumienia	24	14,8
	Nietolerancja	17	10,4
	Niezgodność poglądów	11	6,7
	Brak zaufania	8	5,0
	Ingerencja w sprawy osobiste	5	3,0
	Niesprawiedliwość	3	2,2
	Razem	162	100,0

Z naszych badań wynika, że młodzież nie zawsze dostrzega u swoich rodziców wartości ideowe, patriotyczne czy społeczne.

Interesowały nas również pytania: jakie wartości rodzice i młodzież cenią najbardziej? i czy zachodzą istotne różnice pomiędzy wartościami wyrażanymi przez rodziców i przez ich dzieci?

Tabela 3

Wartości, które rodzice i dzieci cenią najbardziej

		Rodzice		Dzieci	
		N	%	N	%
1.	Przyjaźń	104	9,4	186	11,7
2.	Sprawiedliwość	102	9,2	175	11,0
3.	Prawdomówność	94	8,5	135	8,5
4.	Honor	89	8,0	127	8,0
5.	Szczęśliwe życie rodzinne	87	7,8	117	7,3
6.	Rzetelna praca - pracowitość	86	7,7	141	8,8
7.	Mądrość i wiedza	83	7,5	106	6,6
8.	Odwaga	82	7,4	105	6,6
9.	Zdyscyplinowanie	81	7,3	94	6,0
10.	Zaradność życiowa	76	6,8	91	5,8
11.	Poczucie współodpowiedzialności	64	5,7	59	3,7
12.	Wygląd zewnętrzny	51	4,6	54	2,4
13.	Humanitarny stosunek do człowieka	50	4,5	53	3,3
14.	Patriotyzm	49	4,4	49	3,0
15.	Niezależność od innych	-	-	44	2,7
16.	Zaangażowanie społeczne	-	-	32	2,0
17.	Wytrwałość	-	-	6	0,3
18.	Dobroć	-	-	4	0,2
19.	Kultura osobista	-	-	4	0,2
20.	Brak odpowiedzi	6	0,5	3	0,1
	Razem	1104	100,0	1585	100,0

Między rodzicami i ich dziećmi nie ma istotnych różnic pod względem wyrażonych wartości. Występuje w pewnym sensie paralelizm aksjologiczny. Jedynie wartość - rzetelna praca - wyższą rangę zajmuje wśród młodzieży niż u dorosłych. Rodzice starają się stosunkowo naj-

częściej narzucać badanym uczniom wartości dotyczące norm postępowania takich, jak: przyjaźń, sprawiedliwość, prawdomówność itd.

Sądzić można, że rodzice w procesie wychowania przekazują dzieciom normy zaliczane do orientacji instrumentalnej i perfekcjonistycznej, w skład których wchodzą takie dyrektywy postępowania, jak: przyjaźń, sprawiedliwość, prawdomówność, honor, odwaga, poczucie współodpowiedzialności itd. Stosunkowo nieliczna grupa osób badanych wymienia takie wartości, jak: zaangażowanie społeczne, patriotyzm, dobroć. W kształtowaniu osobowości dzieci rodzice niewiele zwracają uwagi na rozwój wyższych form uczuciowych. Dzięki głębszemu rozumieniu rozmaitych zagadnień moralnych, społecznych, jak również estetycznych wzbogaca się wydatnie dziedzina tzw. uczuć wyższych. Coraz silniejsza więź młodzieży z życiem własnego narodu i społeczeństwa oddziałuje też na rozwój uczuć patriotycznych.

W okresie dorastania rozwijają się wydatnie uczucia estetyczne. Wzrasta ogólna wrażliwość młodzieży na piękno - odczuwa głębiej przyrodę, muzykę, poezję i malarstwo.

Kształtowanie się uczuć wyższych nadaje swoiste piętno uczuciowości dorastającej młodzieży i jest ważnym ogniwem jej ogólnego rozwoju psychicznego.

Sumując powyższe rozważania możemy stwierdzić, że przekonania moralne w okresie dorastania młodzieży są kształtowane przez najbliższe środowisko rodzinne. Cele życiowe, jakie stawiają sobie uczniowie w tym okresie, uzależniają od realnych własnych możliwości.

Można ogólnie stwierdzić, że rodzice w wychowaniu dzieci bardziej rozwijają stronę instrumentalną osobowości niż kierunkową. Ponadto rodzice często przywiązują wagę do ogólnej życiowej zaradności, niewielkie znaczenie przypisują poziomowi etycznemu.

Niepokojącym zjawiskiem może być fakt, że takie wartości, jak: zaangażowanie społeczne, patriotyzm, dobroć w hierarchii wartości osób badanych zajmują dalszą pozycję. Niezbędne jest podejmowanie takich poczynań, które wprowadzą do społeczno-wychowawczej działalności rodziny elementy równowagi, wzbogacą ją w treści humanistyczne, podniosą jej autorytet jako podstawowego środowiska kształtującego system wartości etycznych młodzieży,

P r z y p i s y

[1] H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1974, WSziP, s. 106.

[2] K. Kotłowski: Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 60.

Andrzej Pluta
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

SYTUACJE "TRUDNE" W PEDAGOGICZNEJ PRAKTYCE RODZINNEJ

DEKLARACJE TEORETYCZNE I TERMINOLOGICZNE

Punktem wyjścia swoich rozważań czynią tezę, iż analizy pojęciowe winny być podporządkowane teoretycznym[1].

Opracowanie to inspirowane jest założeniami społeczno-regulacyjnej teorii kultury, w tym jej ideami metodologicznymi ujętymi w postaci epistemologii historycznej[2]. Brak miejsca nie pozwala na zaprezentowanie naukowo-teoretycznego ujęcia kultury wraz z konkluzjami płynącymi dla pedagogicznych badań nad jedną z dziedzin kultury, to jest społeczną świadomością pedagogiczno-społeczno-subiektywnego regulatora praktyki pedagogicznej[3]. Poprzestanę więc na ogólnym stwierdzeniu, że wśród ogółu praktyk społecznych da się wyodrębnić /ze względu na obiektywnie pełnioną funkcję/ praktykę pedagogiczną w jej dwóch podstawowych wariantach: nieprofesjonalnym reprezentowanym przez praktykę rodzinną i profesjonalnym - instytucjonalną praktykę szkolną i pozaszkolną. Własnością naczelną, funkcją obiektywną praktyki pedagogicznej jest wdrażanie coraz to nowych członków społeczeństwa do dojrzałego, dorosłego uczestnictwa w kulturze, funkcjami specyficznie pełnionymi we współczesnej praktyce pedagogicznej - akceleracja owego wdrażania /przyjmująca od strony instytucjonalno-administracyjnej organizowanie edukacji dyrektywalnej i normatywnej w tzw. klasach zerowych/ oraz jego aktualizacja rozpoznawana jako edukacja ustawiczna obejmująca dorosłych członków społeczeństwa.

Zauważmy jeszcze, że ze względu na "materię" owego wdrażania do respektowania odpowiednich fragmentów kultury niezbędny jest rekurs pedagogiki do określonej koncepcji kultury. W najmniejszym stopniu nie czyni to zbędnym, rzecz jasna, posiłkowania się wynikami innych dyscyplin humanistycznych, zwłaszcza psychologii. Ta ostatnia bowiem jest jedynie w stanie określić przebieg takich procesów psychicznych, jak respektowanie jednostkowe poszczególnych, normatywno-dyrektywalnych składników kultury, a także nabywanie przez jednostkę stosownej kompetencji kulturowej. Wykorzystując ustalenia tej ostatniej dotyczące tzw. sytuacji trudnych pragnie się tutaj rozumieć przez owe sytuacje okoliczności, w których podmiot wykazuje odchylenia od res-

pektowania kulturowego standardu osobowości, będącego w odnośnej kulturze /uwzględniając relatywizacje czasowo-historyczne/ zawsze wartością pozytywną[4], lub okoliczności takie uznaje się za "nienormalne".

Odchylenia owe - nazwane w języku psychologicznym[5] - to przede wszystkim:

1. Deprywacje czyli sytuacje uwzględniając kulturowy charakter ujęć psychologicznych - uniemożliwiające odbiorcom czynności przedewszystkim natury obyczajowej w rodzinie, realizację pewnych wartości sankcjonowanych przez kulturowy standard osobowości, lub przynajmniej przez jego alternatywne człony /fragmenty/. Mówiąc o czynnościach obyczajowych mam tu na uwadze taki ich zakres, który m.in. polega na: a/ szczególnej ofiarności wykraczającej poza zobowiązania moralne ogólnoludzkie, formalne czy regulowane prawno-politycznie, b/ kontaktach cielesnych, "czułościach" matczynych, ojcowskich, braterskich itp., c/ specjalnych gestach, mimice, sposobie mówienia i zwrotach językowych[6]. Jeżeli teraz powie się, że potrzeba jest stanem, który implikuje "brak" pewnych realizowanych kulturowo-standardowych wartości, "brak" kulturowego sposobu realizowania tychże wartości, to deprywacje związane są z sytuacjami uniemożliwiającymi odbiorcom czynności rodziców /czyli dzieciom/ redukcję potrzeb. W stylizacji współczesnej psychologii deprywacje to zewnętrzne sytuacje uniemożliwiające zaspokajanie potrzeb.

2. Przeciążenia - czyli sytuacje, w których podmiot nie realizuje lub realizuje w sposób niestandardowy wymagane cele-wartości /stanowiące fragmenty tak a nie inaczej zorientowanej aksjologicznie osobowości/, przy czym fakt ten wynika stąd, że albo merytoryczna treść sądów kulturowych, albo czynności, które opierając sie na nich miałyby być wykonane, nie są dostosowane do warunków działania jednostki /warunków standardowych/. Respektowanie różnych składników kultury następuje na poziomie bliskim granicy możliwości psychicznych i fizycznych podmiotu. Odchylenie od kulturowego standardu osobowości tłumaczy się więc tu działaniem czynników-warunków "przeciążających", uniemożliwiających w skrajnym przypadku respektowanie różnych składników kultury,

3. Zagrożenia, które opisać można następująco: istnieje sytuacja, w której jednostka uświadamia /akceptuje/ sobie wartość i odpowiedni, to jest nakazany i uregulowany przez standard osobowości kulturowej "O" sposób jej realizacji /redukcja potrzeby psychologicznej/ przy czym jednostka nasza nie może czynić zadość danej wartości.

Jednostka postrzega zatem tę sytuację jako odczuwaną niemożność realizacji wartości mających znaczenie dla niej samej.

4. Utrudnienia - czyli zmiany powodujące w respektowaniu sądów normatywno-dyrektywalnych przez podmiot lub/i/ zmiany /"zaburzenia"/ w kulturowo-standardowych sposobach realizowania wartości standardowych /zmiany w wykonywaniu czynności/. Zmiany te dotyczą przeszkód, które powodują, że jednostkom uniemożliwia się zachowanie będące w każdym razie przejawem respektowania przez nie określonych sądów kulturowych, a to poprzez naciski w formie fizycznej; przeciwdziałania w postaci takich czynności perswazyjnych, które - wedle odnośnego standardu kulturowego osobowości "0" - "nie powinny" mieć miejsca, są oceniane negatywnie; organizację warunków wykonywania czynności w sposób uniemożliwiający jednostce zachowań sankcjonowanych przez kulturowy standard osobowości. W szczególnym przypadku "utrudnienia" wiązałbym z zaistnieniem sytuacji następującej: oto rodzice wielokrotnie stykają się z określoną ideą wartościującą /niech to będzie np. partnerstwo z dziećmi/, a jednocześnie nie stwarzają szans na to /lub szanse takie od nich nie zależą/, aby idea ta stała się motywem przewodnim ich praktyki rodzinnej. Krótko mówiąc nie ma warunków /są "utrudnienia"/ do przerodzenia się czynności rodziców i ich dzieci, sterowanych wymienianą tu wartością /partnerstwo/, w efektywną praktykę rodzinną.

Przed prezentacją zebranego w sondażu materiału badawczego zaznaczę jeszcze, że to w praktyce rodzinnej rozpoczyna się kształtowanie kulturowej osobowości dzieci według społecznego schematu tejże osobowości, czyli światopoglądu akceptowanego w danej społeczności. "Stosowalność" praktyczna przekonań tworzących światopogląd sprowadza się do wykorzystania pośredniego: przykładowo rodzice /nauczyciele także/ podejmując pedagogiczne decyzje bezpośrednio praktyczne wykorzystują fragmenty światopoglądu stanowiące kryteria oceny zgodności celów i środków wchodzących w skład projektowanego działania. Światopogląd dostarcza zatem waloryzacji wartości praktycznych, "życiowych" pokazując, czy ich przestrzeganie prowadzi, czy też nie, do realizacji wartości nadrzędnych, nieinstrumentalnych[7].

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA GRUPY BADAWCZEJ

W sondażu przeprowadzonym w 1985 r. posłużono się ankietą skierowaną do młodzieży w wieku 12-16 lat. Przeważającą część stanowią badani w wieku 14-15 lat, bo 86,7% ogółu. Wiek i płeć respondentów ilustruje tabela 1. Młodzież pochodzi z terenu województw: piotrkow-

skiego /43,3%/, skierniewickiego /32,7%/, częstochowskiego /24%/; ze środowisk miejskich pochodzi 27%, wiejskich 73%.

Tabela 1

Wiek i płeć badanej młodzieży

Płeć	Wiek /w latach/					Ogółem	
	12	13	14	15	16	liczba	%
Dziewczęta	7	20	60	79	-	166	60,6
Chłopcy	5	7	43	50	3	108	39,4
Razem	12	27	103	129	3	274	100,0

W sprawie wykształcenia rodziców badanej młodzieży warto ogólnie stwierdzić, że jest ono traktowane jako jeden z najczulszych wskaźników charakterystyki rodziny, a przy tym za ważne dla osiągania pozytywnych efektów wychowawczych uważa się tzw. jego "minimum", czyli wykształcenie podstawowe[8]. Ustalono, że wszystkie rodziny mieszczą się w granicach wspomnianego minimum. 35,8% rodziców spełnia wymóg jednolitości wykształcenia, w przypadkach pozostałych obserwuje się na ogół układ charakteryzujący się nieco niższym wykształceniem matek w stosunku do wykształcenia ojców. Zgodnie z dyrektywą nakazującą analizę sytuacji rodzinnych przy uwzględnianiu poziomu wykształcenia tego z rodziców, który prezentuje się pod tym względem "korzystniej" /wyższy poziom wykształcenia/[9], ustalono, że wykształcenie obojga rodziców przedstawia się następująco: a/ niepełne podstawowe, podstawowe - 112 rodziców /40,9%/, b/ zawodowe, niepełne średnie - 72 /26,3%/, c/ średnie - 54 /19,7%/, d/ niepełne wyższe, wyższe - 28 /10,2%/, e/ brak danych - 8 /2,9%/.

Wszystkie rodziny są rodzinami pełnymi. Co się tyczy struktury, mamy tu do czynienia z rodzinami małymi, dwupokoleniowymi /91,9%/. Dzietność rodzin bywa klasyfikowana ze względu na ilość posiadanych dzieci; sondaż potwierdza ogólnie znaną tezę o spadku dzietności: rodziny z dwojgiem dzieci są najliczniejsze - 36,5%, z trojgiem stanowią 25,9%, z czworgiem 16,4%, z jednym 10,6%, więcej niż z czworgiem - 10,6%. W większości rodziny wielodzietne zamieszkują środowiska wiejskie.

WYNIKI BADAŃ - DYSKUSJA

1. Cechy sytuacji rodzinnych ustalanych przez czynności rodziców i innych domowników /głównie rodzeństwo badanych/, a postrzegane[10] jako uniemożliwiające redukcję potrzeb /deprywacje/ przez młodzież, są następujące:

a/ dom rodzinny jako miejsce "odczuwania" samotności, opuszczenia, braku zrozumienia ze strony rodziców - 105,wypowiedzi /38,3%/; obserwuje się wyraźną przewagę wypowiedzi dziewcząt. Jako główną przyczynę samotności podaje się "brak prawidłowych zachowań rodziców", "poważnych" rozmów,

b/ dom rodzinny jako miejsce, w którym respondenci są wyśmiewani, przezywani - 89 /32,5%/; "sprawcami" są: rodzeństwo - 55 wypowiedzi /61,8% ogółu wypowiedzi wskazujących na ten typ sytuacji/, ojcowie - 20 /22,5%/, matki - 9 /10,1%/.

c/ dom rodzinny jako miejsce, w którym młodzież boi się rodziców oraz przebywania w domu - 62 /22,6%/. Badani boją się głównie ojców - 41 /66,1% wypowiedzi w tej grupie/, obojga rodziców - 13 /21%/, matek - 8 /12,9%/. Do podstawowych czynników sprawczych takich sytuacji respondenci zaliczają: nadmierne wymagania rodziców - 53 wypowiedzi, rodzaj stosowanych kar, głównie cielesnych - 47, kłótnie i awantury, często w związku z nadużywaniem alkoholu przez ojców - 36, brak przyczyn - "boję się, ale sam/a/ nie wiem czego" - 15 wypowiedzi.

Powyższe dane sugerują, że czynności podejmowane przez rodziców, a składające się w jakiejś mierze na praktykę obyczaju wspólnotowego i osobistego, uniemożliwiają młodzieży - jej zdaniem - realizację wartości wysuwanych we współczesnym wariancie sądów kulturowych i rozpoznawanych m.in. pod nazwami "wszechstronnie rozwinięta jednostka", "życie wartościowe jednostki".

Ogólnie można powiedzieć, że młodzież opowiada się za metodami perswazji rodziców, które określić można jako zbliżanie się do dobrowolnie, "dialogowo" uzgodnionego wyboru orientacji aksjologicznej. W związku z tym jest ona aksjologicznie przeciwna temu, by dzieci bały się własnych rodziców, były samotne, czyli aby odczuwały nasilające się potrzeby w związku z "nienależytym" realizowaniem czynności obyczajowych przez rodziców, uruchamiającym w roli wartości perswazyjnych takie, które powodują i ewentualnie podtrzymują sytuacje deprywacyjne. Młodzież jednocześnie postuluje:

a/ częstsze kontakty z rodzicami - 145 wypowiedzi /52,9%/; postulaty te w większości składają dziewczęta /64,9%/wypowiadających się z tej grupy/. Zarazem młodzież oczekuje kontaktów głównie z matkami,

zważywszy płeć wypowiadających się oznacza to, iż dziewczęta pragną przebywać z matkami,

b/ "zrozumienie rodziców dla własnych spraw", a więc zrozumienie problemów wieku rozwojowego, głównie poprzez "poważne" rozmowy, szczerość, okazywanie większego zainteresowania przy jednoczesnej tolerancji dla popełnianych przez nią błędów - 68 /24,4%/,

c/ okazywanie w większym stopniu czułości rodzicielskiej, tworzenia serdecznej rodzinnej atmosfery - 62 /22,2%/,

d/ udzielanie pomocy w różnych sytuacjach, w tym w nauce badanych - 27 /9,8%/,

e/ bardziej interesujące spędzanie czasu wolnego z rodzicami - 17 /6,2%/.

Rodzice badanych odczuwać jednak mogą jako "należytą" realizację czynności obyczajowych, jeżeli zważy się, iż ich działania sterowane są sądami normatywno-dyrektywalnymi odnośnej subkultury środowiskowej czy warstwowej, bądź obu łącznie. Zdaje się, że rzecz tak się ma w istocie rzeczy, jeżeli weźmie się pod uwagę fakt zgłaszania postulatów głównie przez młodzież, której rodzice legitymują się niższym poziomem wykształcenia /podstawowym, zawodowym/ - 72% ogółu wypowiedzi, oraz zamieszkują w środowisku wiejskim - 68,5% wypowiedzi.

2. Cechy sytuacji rodzinnych postrzegane przez badanych jako "przeciążenia" związane są zasadniczo z:

a/ merytoryczną treścią sądów kulturowych /w tym odnośnej subkultury/, do respektowania których wdrażana jest młodzież za pomocą wymagań rodziców i poprzez wymagania ujawniane w instytucjonalnej praktyce pedagogicznej szkolnej /edukacja dyrektywalna zmierzająca do przyswajania i respektowania przekonań dyrektywalnych pozwalających realizować zaakceptowane wartości/.

Co sie tyczy wymagań rodziców, za szczególnie "trudne" - w sensie "przeciążeń" - uznaje młodzież wymagania pracowitości. Chodzi tu o wymagania pomocy w pracach polowych i ogrodniczych /56 wypowiedzi/, pracach w gospodarstwie domowym typu: rąbanie drzewa, sprzątanie, przynoszenie węgla /74/, pracach związanych z opieką nad młodszym rodzeństwem /13/, pracach innych /np. chodzenie po zakupy/ - 4 wypowiedzi,

b/ jeżeli chodzi o przyswajanie przez młodzież odpowiednich przekonań dyrektywalnych wysuwanych w praktyce szkolnej, to wskazuje ona na istnienie "trudności" tłumacząc to:

- "nadmiarem" opanowywanych sądów kulturowych, które należy poznawać, utrwalać, pogłębiać w praktyce rodzinnej /tzw. praca domowa nadmiernie obciążająca respondentów/,

- "niedostateczną" motywację towarzyszącą przyswajaniu sądów kulturowych /niechętne uczenie się poszczególnych przedmiotów/.

"przeciążenia" dotyczące przyswajania określonych grup sądów kulturowych sygnalizuje większość badanych - 188 osób /68,6%/. Dotyczą one w szczególności:

- sądów tworzących kompetencję literacką jednostki /na przykładzie nauczania języka polskiego/ - 96 opinii /35,0%/,
- sądów matematycznych - 62 /22,6%/,
- sądów wykorzystywanych w nauczaniu języka rosyjskiego - 58 /21,2%/,
- sądów wchodzących w skład przedmiotów: biologia i nauka o człowieku - 27 /9,9%/,
- sądów z zakresu historii - 19 /6,9%/,
- innych /sądy składające się na nauczanie fizyki, geografii, chemii/ - 33 /12,1%/.

Pośród respondentów wskazujących na "nadmiar" opanowywanych sądów kulturowych 70 /37,2% wypowiadających się w tej grupie/ uważa, iż dotyczy to sądów składających się na nauczanie jednego przedmiotu nauczania, 48 /25,5%/ - dwóch przedmiotów, 46 /24,5%/ - trzech, 24 /12,8%/ - więcej niż trzech.

Jeżeli chodzi o "niedostateczną" motywację towarzyszącą przyswajaniu sądów kulturowych /edukacji dyrektywalnej, praktyczno-poznawczej/, to według opinii młodzieży dotyczy ona następujących grup sądów składających się na nauczanie:

- historii - 50 wypowiedzi /18,2%/,
- matematyki - 45 /16,4%/,
- fizyki - 43 /15,7%/,
- języka rosyjskiego - 43 /15,7%/,
- biologii i nauki o człowieku - 23 /8,4%/,
- chemii - 19 /6,9%/,
- języka polskiego - 20 /7,3%/,
- innych przedmiotów /wiedza obywatelska, geografia, wychowanie plastyczne/ - 43 /15,7%/.

Zaznaczę jednocześnie, że ogółem niechętny stosunek do wymienionych wyżej przedmiotów wyraża 210 osób, tj. 75,6% badanych, przy czym 103 osoby /49% spośród tej grupy/ uczą się niechętnie jednego przedmiotu, 49 /23,3%/ - dwóch, 40 /19,1%/ - trzech, 18 /8,6% - więcej niż trzech przedmiotów.

Jeżeli teraz porówna się wypowiedzi młodzieży w dwóch kwestiach aktualnie omawianych /"nadmiar" opanowywanych sądów dyrektywalnych i "niedostateczną" motywację towarzyszącą tej edukacji/, to powstanie zestawienie, które zamieszczone jest poniżej.

Tabela 2

Stosunek młodzieży do edukacji

Sądy o przedmiotach nauczania	Stosunek do edukacji	
	N=210	N=188
Historii	23,8	10,1
Matematyki	21,4	33,0
Fizyki	20,5	8,0
Języka polskiego	20,5	30,9
Biologii - nauki o człowieku	11,0	14,4
Języka polskiego	9,5	51,1
Chemii	9,0	4,3

Dane zawarte w powyższym zestawieniu skłaniają do kilku refleksji. Przedmioty, które nie są lubiane a zarazem - zdaniem młodzieży - otrzymuje ona z nich za dużo pracy domowej, to przede wszystkim: biologia - nauka o człowieku, język rosyjski, matematyka, fizyka, historia /podawano według malejącego odsetka wypowiedzi/. Przedmiot, z którego młodzież otrzymuje za dużo pracy domowej, ale który przy tym nie jest nie lubiany, to język polski.

Należy może zaznaczyć, że stosunkowo niewielka część młodzieży /27%/ informuje rodziców o niechętnym stosunku do poszczególnych przedmiotów nauczania. Natomiast do typowych reakcji rodziców informowanych o tym fakcie zaliczyć wypada:

- perswazję - dotyczy to 60 rodziców /89,3% spośród tej grupy/.

Wśród zdań formułowanych przez rodziców, a namawiających młodzież do realizowania wartości związanych z ich szkolną nauką wymienić m. in. można:

a/ twierdzenie z przekonaniem, że /przykładowo/: "dzieci muszą się uczyć", "trzeba się uczyć", "w życiu nie zawsze robi się to, co się lubi", "lenistwo nie popłaca", "tu nie ma nic do gadania, masz się uczyć i już". Skuteczność perswazyjna wymienianych tu przykładowo /lecz typowych/ komunikatów wspomagana jest przez rodziców czynnościami wykorzystującymi w roli wartości perswazyjnych pewne wartości obyczajowe, a mianowicie: pocieszanie połączone z gestami opiekuńczymi /tendencja częściej przypisywana w wypowiedziach młodzieży matkom/, chłód uczuciowy, izolacja, surowość połączone zwykle z określonymi układami zwrotów językowych /krzykiem, wyzywaniem, stawianiem zarzutów/. Taki sposób postępowania wybiera 46 rodziców.

b/ uzasadnianie aksjologiczne - jako bardziej wyrafinowany sposób perswazji stosuje 14 rodziców. Ogólna postać uzasadniania aksjologicznego przyjmuje następującą postać: "stwierdza się, że trzeba lub wystarczy realizować wartość A /wartość perswadowana/, jeśli chce się osiągnąć wartość B /wartość perswazyjną/". Skuteczność takiej perswazji wzrasta, gdy norma wyznaczająca wartość perswadowaną /A/ oraz dyrektywa podporządkowująca instrumentalnie wartość A wartości B są społecznie respektowane[11].

A oto przykłady stosowanych przez rodziców uzasadnień aksjologicznych:

"trzeba wytrwale pracować /tu: uczyć się/, aby coś z ciebie było w przyszłości",

"jeżeli nie będziesz uczył/a/ się, ludzie będą cię mieli za nic",

"ucz się, bo inaczej pójdziesz do łopaty tak jak ja",

"możesz się nie uczyć, tacy jak ty u mnie w robocie zamiatają plac".

W przytaczanych przykładach wartościami perswadowanymi jest "należyta nauka" /szerzej: praca/, wartościami perswazyjnymi "szacunek ludzki" czy "osiąganie określonej pozycji społecznej", z punktu widzenia której m.in. praca fizyczna jest jej zaprzeczeniem /negatywną wartością perswazyjną/.

Warto zaznaczyć jeszcze, że uzasadnianie aksjologiczne jako typ perswazji opisuje - tak też było w przypadkach wyżej podanych - konkretne przypadki działania pewnego typu determinacji, mianowicie determinacji przez efektywność[12]. Dzieci i młodzież chcąc efektywnie funkcjonować w ramach określonej praktyki społecznej /rodzinnej, szkolnej/ muszą "dostatecznie wiernie" przyswajać sobie przekonania normatywno-dyrektywalne z danych dziedzin kultury. Gwarancją efektywności indywidualnej odnośnych przekonań jest istnienie właśnie determinacji przez efektywność. Warunkiem niezbędnym realizowania przez jednostkę zamierzonych celów jest respektowanie przekonań z zakresu społecznej świadomości. Inaczej mówiąc osiąganie celów zgodnych z zamiarami gwarantuje, że z mniejszą czy większą dokładnością - dla której istnieje jednak granica tolerancji - jednostka respektuje przekonania z zakresu świadomości społecznej. "Nic bowiem innego nie zmusza jednostki do respektowania norm i reguł świadomości społecznej, jak tylko potrzeba racjonalnego i efektywnego realizowania wartości indywidualnych, począwszy od najbardziej elementarnych /w rodzaju utrzymywania własnej egzystencji/. Ale im mniej elementarne są owe wartości, tym prawdopodobniejsza jest możliwość rezygnacji z ich realizowania"[13]. Widać - jak się wydaje - że świadomość indywidualnego podmiotu pojmowana jest tu jako pewna skonkretyzowana "deformacja" świadomości społecznej.

Drugą typową reakcją rodziców jest udzielanie młodzieży pomocy w nauce - dotyczy to 21 /29,2%/ rodziców, a także przyjmowanie do wiadomości informacji dzieci, powstrzymywanie się od podejmowania czynności i działań perswazyjnych - 31 wypowiedzi /43%/.

Przy okazji podjętego w tej części opracowania problemu chciałbym zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwsza dotyczy motywacji. Jak się wydaje, w psychologii błędnie przypisuje się rolę motywacyjną emocjom, nie zaś sądom normatywnym. Tak więc skłonny byłbym sygnalizowany uprzednio problem "niedostatecznej" motywacji młodzieży do uczenia się poszczególnych przedmiotów nie rozumieć jako niedostateczny stan mobilizacji emocjonalnej organizmu. Wartościowanie - jak to dowodzi w przekonywający sposób P. Ozdowski[14] - posiada z reguły charakter pozapojęciowy. Znaczy to między innymi, iż jednostka nie artykułuje pojęciowo nie tylko norm ogólnych, z których wyprowadza normy jednostkowe, lecz także i te normy jednostkowe zwykle nie podlegają artykulacji. Subiektywno-racjonalna efektywność działania wymaga tylko, by poszczególnym aktom wartościowania przyporządkowane były odpowiednie stany mobilizacji biologicznej organizmu /tzw. emocje/; "niedostateczna" tedy motywacja mogłaby być tłumaczona jako pewne odstępstwo od wartościowania, któremu nie towarzyszy odpowiedni stan mobilizacji podmiotu. Nie wyklucza to również sytuacji, gdy w grę wchodzić będą pewne właściwości sądów kulturowych, jak wreszcie metody perswadowania określonych sądów kulturowych /np. podmiot orientujący się ku dialogowo uzgodnionego wyboru orientacji aksjologicznej może być przez określonego nauczyciela kierowany za pomocą metody manipulatorskiej; ta ostatnia wywołać właśnie może brak "odpowiedniej motywacji do przyswajania sądów kulturowych, których nauczanie podejmie ów nauczyciel/.

3. Cechy sytuacji rodzinnych ustalanych przez czynności rodziców i innych domowników, a postrzegane przez badaną młodzież jako uniemożliwiające realizowanie wartości mających dla niej znaczenie /sytuacje "zagrożenia"/ są następujące:

- konflikty badanych z rodzicami - 182 wypowiedzi /74,3%/ - dotyczą one określonych czynności badanych i ujawnianych przez nich przekonań normatywno-dyrektywalnych. Co się tyczy czynności, to różnice /konflikty/ dotyczą pewnych typów elementów dystynktywnych, ustalanych przez owe czynności, które są różnie postrzegane przez młodzież i rodziców. Wymienić tu przede wszystkim trzeba sposób spędzania czasu wolnego, sposób ubierania, wykonywania obowiązkowych prac domowych, "ogólnego" zachowania się młodzieży. Typowym zaś przykładem konflik-

tów związanych z przekonaniami jest tzw. różnica zdań między dziećmi i rodzicami dotycząca spraw codziennych, także wyboru zawodu i - jak to określają sami badani - drobnych, błahych spraw. Dodać można, iż w związku z wyżej wymienianymi konfliktami 37 badanych /13,5% ogółu wypowiadających się/ "ma ochotę czynić na złość" swoim rodzicom.

W przypadku konfliktów nasuwa się pewna historyczno-teoretyczna hipoteza, która być może dobrze zdawać będzie sprawę z ich istoty. Być może jest tak, że dane historycznie światopoglądy w postaci skonkretyzowanej jako schematy indywidualnego uczestnictwa w kulturze jednostek /dzieci, młodzieży, dorosłych/ w odniesieniu do młodego pokolenia zawierają swoiste "pozwolenia" /odpowiednio "rozszerzane" lub "zawężane"/ na naruszanie kompetencji kulturowej dorosłych przynajmniej w niektórych dziedzinach kultury /"klasycznym" przykładem byłaby tu sztuka jako zespół przekonań normatywno-dyrektywalnych regulujących praktykę artystyczną/, w odniesieniu zaś do innych dziedzin kultury "pozwolenie takie cofają". Jak wiadomo, dobrym przykładem pokazującym, gdzie "cofanie" takie nie zdarza się, jest język jako dziedzina kultury[15]. Wydaje się, że ze względu na funkcje pełnione przez obyczaj, jego rolę we wdrażaniu w światopolądową sferę kultury, czynności obyczajowe rodziców są w każdym razie takiego rodzaju, że uniemożliwiają /powodując konflikty/ młodzieży "naruszanie" obowiązujących w tym względzie przekonań normatywno-dyrektywalnych,

- "niesprawiedliwa" ocena badanych przez rodziców - 89 /32,5%/ połączona z zachowaniami rodziców uruchamiającymi w roli wartości perswazyjnych szyderstwo, chłód uczuciowy wraz z układami zwrotów językowych /wyzwiska, "ostre" zwroty/,

- kary za złe oceny szkolne - 49 /17,9%/ odbierane przez młodzież jako zagrożenia osobistej godności /krzyk, bicie, zamykanie w domu/,

- "nieprawidłowe" stosunki rodzinne, w tym przede wszystkim obserwowany stosunek ojców do matek zakłócający atmosferę rodzinną - 60 /21,5%/,

- złe warunki mieszkaniowe i materialne uniemożliwiające realizację określonych wartości /poczynając od braku własnego pokoju, a skończywszy na określonych kwotach pieniężnych, które młodzież chciałaby przeznaczać na "swoje wydatki", ubiory, płyty, zabawy - 60 /21,5%/,

- choroby członków rodziny - 23 /8,3%/; za szczególnie dotkliwe uznają przede wszystkim dziewczęta sytuacje wynikające z choroby matki.

4. Cechy sytuacji ustalanych przez czynności rodziców i innych domowników, a określane mianem "utrudnień" - dotyczą przede wszystkim zmian /zaburzeń/ w kulturowo-standardowych sposobach realizowania wartości standardowych. "Utrudnienia" te wiążą się przede wszystkim z przyswa-

janiem sądów kulturowych eksponowanych w praktyce szkolnej; mówiąc bardziej swobodnie "utrudnienia" polegają na "przeszkadzaniu" badanym w ich czynnościach uczenia sie. O sytuacjach takich mówi 71 osób /37,9%/. Polegają one na odrywaniu młodzieży od czynności uczenia się, zabierania przedmiotów związanych z nauką, zakazach uczenia się w porze dnia uznanej przez rodziców za niestosowną /np. pora obiadu, wieczór, w czasie pracy w gospodarstwie czy na polu/.

Kolejną grupę utrudnień stanowią sytuacje mające wpływ na regulowanie stosunku aksjologicznego badanych do ról jakie oni podejmują /rola dziecka w rodzinie, rola kolegi w środowisku rówieśników/. Ponownie mówiąc bardziej swobodnie, chodzi o "utrudnienia" tworzone przez rodziców w kontaktach badanych z rówieśnikami poprzez "przypominanie" /czy wręcz zabranianie/ o "niewłaściwym" realizowaniu roli dziecka /kosztem roli kolegi/ bądź to przez samych badanych, bądź ich kolegów.

Dodać jeszcze wypada - w zakończeniu referowania uzyskanych danych - że zdecydowana część młodzieży /87,7%/ stwierdza, iż może liczyć na pomoc swoich rodziców w różnych sytuacjach "trudnych". Deklaracje te interpretować można jako utrwalone i respektowane przekonania normatywne. Wyraża się w nich pewien stopień indywidualnej akceptacji i przyjęcia komunikowanych przez rodziców osobistych wartości obyczajowych /właśnie m.in. w postaci działań ofiarnych/, a także pewien stopień samoakceptacji badanych.

UWAGI KOŃCOWE

Jakie wnioski natury praktyczno-poznawcze nasuwają się w świetle wyników zaprezentowanego sondażu?

Zanim zostaną one sformułowane poprzedzę je krótkimi uwagami natury wyjaśniającej pewne kwestie ogólniejsze.

Potoczne doświadczenie psychologiczne i pedagogiczne /"odnotowywane" w większości współczesnych publikacji z zakresu tych dyscyplin, które je werbalizują, uściślają, systematyzują/ poucza nas, że pedagog, psycholog "tradycyjny", psycholog "humanistyczny", psychoterapeuta "nie chcą" zrezygnować ze swego kulturowego standardu osobowości, co najwyżej starając się rozszerzyć /psycholog "humanistyczny"/ zakres pojęcia "normalności", sytuacji "normalnej" itp. Otóż, zdaniem moim, gdybyśmy stronniczo perswadowali pojmowanie sytuacji "normalnych" i "nienormalnych" /w tym "trudnych"/ byłoby to "wykroczenie" często występujące w ramach przedteoretycznie uprawianej humanistyki.

A nie jest to cel badań naukowych. Otóż kiedy rekonstruuje się - w ramach badań prowadzonych na poziomie przedteoretycznym - pewne potoczne sądy dyrektywalne, to z reguły jednocześnie perswaduje się akceptację celów, których sposoby realizacji opisują te dyrektywy, a za pośrednictwem odnośnych celów perswaduje się z kolei respektowanie zrekonstruowanych dyrektyw[16]. Zgodnie jednak z zarysowującym się programem humanistyki teoretycznej, przesłanki dla praktyki kulturowo-edukacyjnej nie są w zasadzie narzędziami-środkami wprowadzającymi wychowanków /w szczególnych przypadkach - rodziców/ do kultury /jej merytorycznych fragmentów tak czy inaczej wyodrębnionych/. Służą one tylko do tego, by za ich pomocą organizować działania należące do praktyk kulturowo-edukacyjnych. "Tak więc humanistyczny badacz kultury, od którego wymaga się, aby dostarczał wyników funkcjonujących jednocześnie w pośrednim i bezpośrednim trybie kulturowo-edukacyjnym, byłby kimś w rodzaji chemika, od którego żąda się, by podawany przez niego wzór reakcji chemicznej wywoływał przez sam fakt ogłoszenia tę reakcję"[17].

Sądzę, że dopuszczalne będą następujące konkluzje:

a/ wyniki sondażu ujęte w przesłanki dla praktyki pedagogicznej sugerują organizowanie działań związanych z edukacją dyrektywalną przede wszystkim rodziców, ale także i młodzieży. W grę wchodzić tu musi jednak wcześniejsze rozpoznanie tego m.in. kiedy, w jakich okolicznościach poszczególne działania praktyczno-poznawcze względem rodziców, ewentualnie młodzieży będą efektywne, jaki wpływ na tę efektywność wywierać będzie merytoryczna treść tych sądów, tzn. jakie działania będą efektywne przy aktualizowaniu /rozszerzaniu/ wdrażania rodziców do respektowania sądów dyrektywalnych o współczesnej praktyce rodzinnej, jej związkach z praktykami pozostałymi.

b/ szereg spostrzeżeń przedstawionych przez młodzież sugeruje możliwość podjęcia teoretycznych rozważań nad sposobami, jakie wykorzystuje pedagogika perswadując na rzecz wychowania osobowości tak a nie inaczej zorientowanej aksjologicznie i selekcjonuje z tego punktu widzenia metody perswazji - skądinąd skuteczne. Niektóre z nich widoczne są w praktyce rodzinnej. Kwestia bardziej szczegółowa, to możliwość podjęcia działań wprowadzających rodziców do partycypacji w określonym światopoglądzie /pedagogicznym/ lub jego nowych /"pożądanych"/ elementach m.in. poprzez prowadzenie refleksji tego rodzaju, że rodzice mogą bezpośrednio przyjmować, akceptować perswadowane im wartości. Wprowadzaniu temu - jak się wydaje - towarzyszyć winna, zważywszy na nowe pedagogiczne idee wartościujące - świadomość warunków, które muszą zaistnieć, aby owe nowe idee rzeczywiście przekształ-

cały się w wartości kulturowe ideologicznie pożądane. Rodzice /także nauczyciele/ nie mogą być karani niemożnością urzeczywistniania własnych zamierzeń. Wręcz przeciwnie, w ich świadomości mogą utwierdzać się stopniowo nowe, ideologicznie pożądane składniki światopoglądu /wartości/, wszakże pod warunkiem, że stanowić one będą podstawę efektywnej praktyki pedagogicznej.

Sądzę wreszcie, iż warto zastanowić się nad tym, które ze sposobów wdrażania do dziedzin kultury /tworzących światopoglądową sferę kultury/ można zastosować w przypadku dorosłych-rodziców.

P r z y p i s y

[1] "A więc nie tak, jak czyni się w filozofii analitycznej, że najpierw rozróżnia się tyle znaczeń terminów, ile się da, a potem zastanawia się, co ciekawego można by przy użyciu tych dystynckji powiedzieć, lecz tak, że najpierw ma sie ideę czegoś; co w ogóle twierdzić warto, a potem konstruuje się stosowne pojęcia tak, aby tę ideę z jednej strony w sposób możliwie pełny wyrazić, a z drugiej - sprecyzować" L. Nowak: Ideologia a utopia. Przyczynek do analizy roli świadomości w ruchu formacji społeczno-ekonomicznej. W: Świadomość jednostkowa a świadomość społeczna. Warszawa - Poznań 1984, s. 58; Por. także: J. Kmita: Scjentyzm i antyscjentyzm. W: Z. Cackowski /red./, Poznanie-umysł-kultura, Lublin 1982.

[2] Rozwija je J. Kmita w szeregu swych prac, zob. m.in.: Szkice z teorii poznania naukowego. Warszawa 1976; Z problemów epistemologii historycznej. Warszawa 1980; Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą. Warszawa-Poznań 1982; Kultura i poznanie. Warszawa 1985.

[3] Starałem się uczynić to w opracowaniu "Teoria wychowania a naukowo-teoretyczne ujęcie kultury" /Edukacja, w druku/ i "Teoretyczne badania pedagogiczne a światopogląd" /"Kwartalnik Pedagogiczny", w druku/.

[4] Por. J. Kmita: Kultura i poznanie ... cyt. wyd. s. 91-98.

[5] Por. K. Zamiara: Problem metodologicznej specyfiki psychologii kognitywistycznej. W: K. Zamiara /red./: O kulturze i jej badaniu. Warszawa 1985, s. 190-210. W kwestii sytuacji "trudnych" dodam, iż wykorzystuję tutaj stosowaną często w badaniach propozycję podziału zastosowaną przez T. Tomaszewskiego, zob. M. Tyszkowa: Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych. Warszawa 1972.

[6] P. Ozdowski: Teoria kultury wobec hermeneutyki Ricoeura. Warszawa-Poznań 1984, s. 34-37.

[7] Por. S. Magala: Marksistowskie teorie kultury. "Studia Socjologiczne" 1981, nr 2, s. 35.

[8] Np. A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1980, s. 86.

[9] A. Kamiński: Funkcje ... cyt. wyd. Zob. także R. Wroczyński; Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966, s. 110-116.

[10] Z uwagi na brak miejsca nie podejmuje się tu zagadnień psychologii społecznego postrzegania, zwłaszcza w układach: rodzice-dzieci. Uwagi teoretyczne i wyniki licznych badań nad percepcją

rodziców przez młodzież przedstawiam w książce "Ojciec w życiu rodziny" /WSiP, praca w przygotowaniu do druku/.

[11] P. Ozdowski: Teoria kultury ... cyt. wyd., s. 32.

[12] Por. J. Kmita, T. Kostyrko: Elementy teorii kultury, Poznań 1983.

[13] J. Kmita: Szkice z teorii poznania ... cyt. wyd., s. 219.

[14] P. Ozdowski: Teoria kultury ... cyt. wyd., s. 28-29.

[15] Por. R. Kubicki, W. Ławniczak: Kompetencja językowo-artystyczna a wartości estetyczne. W: M. Tyszkowa, B. Żurakowski /red./: Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Warszawa-Poznań 1984, s. 162-181.

[16] P. Ozdowski: cyt. wyd., s. 32-33.

[17] J. Kmita: Słowo wstępne /W/: J. Kmita /red./; Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą. Warszawa-Poznań 1982, s. 12.

Józef Szocki
Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Wrocław

ZAOPATRZENIE BIBLIOTEK SZKOLNYCH W LEKTURY I WYDAWNICTWA INFORMACYJNE

UWAGI WSTĘPNE

Księgozbiory są - jak wiadomo - podstawą działalności każdej biblioteki, również biblioteki szkolnej. Dlatego też analiza ich zaopatrzenia w zbiory staje się równie ważna, jak samo gromadzenie księgozbiorów, gdyż pozwala na jego racjonalizowanie. Gdy uświadomimy sobie, że chodzi tutaj o najliczniejszą sieć bibliotek w Polsce - o biblioteki szkolne, obsługujące prawie całą młodzież w wieku 7-18 lat - wówczas zrozumiałe staje się, dlaczego analiza ich zbiorów jest nie tylko sprawą ważną, ale też konieczną.

Celem tego opracowania jest prześledzenie rozwoju ilościowego księgozbiorów tych bibliotek i ich struktury, ocena stanu zaopatrzenia tychże placówek w lektury szkolne i wydawnictwa informacyjne - gwarantujące realizację dwóch podstawowych zadań bibliotek szkolnych /zaopatrzenia uczniów i nauczycieli w lektury oraz pełnienia wobec nich funkcji informacyjnej/, wreszcie omówienie problemów związanych z gromadzeniem i opracowaniem zbiorów w tychże książnicach.

"Rocznik Statystyczny" za lata 1947-1949-1955-1973 i 1977 zawiera dane statystyczne, dotyczące bibliotek szkolnych i ich księgozbiorów,

czytelników i wypożyczeń. Są to liczby bezwzględne, ukazujące w porządku chronologicznym globalne wielkości w skali kraju. Dzieląc liczby książek przez liczbę bibliotek, stu czytelników i sto wypożyczeń /jak to będziemy czynić dalej/, otrzymamy wielkości przypadające na te kategorie.
Za lata 1974, 1976, 1977 i 1978 "Rocznik" powtarza dane z 1973, a zaś za 1980, 1981, 1982 - z 1977. Poczynając od 1983 r. nie zamieszcza on statystyki bibliotek szkolnych, co można nazwać dużym nieporozumieniem /zwiększa się sieć bibliotek w kraju i nie ma o niej ani słowa w "Roczniku Statystycznym"!/.

Należy tu jeszcze wymienić "Raport o stanie bibliotek polskich"[1] i "Raport o stanie bibliotek resortu Oświaty i Wychowania"[2], które zawierają dane statystyczne dotyczące bibliotek szkolnych, ich księgozbiorów, czytelników i wypożyczeń, za określone lata - pierwszy za 1973, drugi zaś za 1977, a ponadto ocenę stanu zaopatrzenia tych placówek w księgozbiory.

Wszystkie te dane stanowią wyjściowy materiał do analizy księgozbiorów bibliotek szkolnych w latach 1945-1984. Uzupełnione zostały one następującymi badaniami przeprowadzonymi przez autora niniejszego opracowania.

W 1984 r. na przykładzie 9 bibliotek szkół podstawowych /po 3 odpowiednio dobrane w województwach: gorzowskim, jeleniogórskim i wałbrzyskim/[3], 12 bibliotek szkół zawodowych /zasadniczych i techników - skupionych przeważnie w zespołach szkół zawodowych - odpowiednio 3, 5 i 4 w województwach jak wyżej/[4] i 6 bibliotek liceów ogólnokształcących /po 2 w tych województwach/[5] zbadano wyposażenie tych książnic w lektury podstawowe i uzupełniające, także w wydawnictwa informacyjne. W tym celu skonfrontowano zestaw lektur podstawowych i uzupełniających, zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania dla poszczególnych klas szkoły podstawowej, zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i liceum ogólnokształcącego[6], również zestaw odpowiednio dobranych wydawnictw informacyjnych[7] ze stanem posiadania w badanych bibliotekach. Ponadto wysondowano dane dotyczące ilości uczniów szkół, w których znajdują się owe biblioteki, jak też uczniów poszczególnych klas, aby można było porównać zaopatrzenie w lektury szkolne i wydawnictwa informacyjne z liczbą uczniów.

Pierwszy zestaw zawierał 512 tytułów lektur podstawowych i 447 - uzupełniających. Pominięto lektury uwzględnione w podręcznikach i wypisach. W następnym zestawie zamieszczono 409 najważniejszych po-

zycji bibliograficznych, encyklopedycznych, słownikowych i in., które powinny się znaleźć w bibliotekach szkolnych; został on przekonsultowany z poszczególnymi zakładami i pracowniami Oddziału Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.

Spośród bibliotek szkół podstawowych 3 znajdują się w miastach wojewódzkich, 3 w miastach pozawojewódzkich i 3 w gminie. Natomiast 6 bibliotek zasadniczych szkół zawodowych, 6 techników i 6 liceów ogólnokształcących znajduje się po równo w miastach wojewódzkich i pozawojewódzkich /w gminach zwykle ich nie ma/. Przyjęto więc sposób doboru próby warstwowo-celowy. Obierając ją, podzieliliśmy najpierw biblioteki na szereg grup: biblioteki szkół podstawowych, zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów ogólnokształcących, następnie biblioteki w miastach wojewódzkich, pozawojewódzkich, oraz w gminie, i w końcu z każdej takiej warstwy obrano określoną placówkę w celu jej badania. Dlatego też można hipotetycznie przyjąć, że dane dotyczące bibliotek odnoszą się także do całej populacji bibliotek szkolnych.

1. WIELKOŚĆ I STRUKTURA GROMADZONYCH ZBIORÓW ORAZ ICH WYKORZYSTANIE

Statystyka GUS wyraźnie wskazuje, że w latach 1955/56-1977/78 /mamy dane tylko za ten okres/ globalne liczby książek nabywanych do bibliotek szkolnych wzrastały systematycznie. Jedynie w latach 1963/64 i 1977/78 następowało załamanie tej krzywej wzrostu.

Liczby książek przypadających na bibliotekę także stale rosły /również w latach 1963/64 i 1977/78/. Kształtowały się one jednakże różnie - w zależności od rodzaju szkoły /podstawowa, zawodowa, średnia/ oraz środowiska społecznego /wieś, miasto/, w którym była usytuowana. W skali kraju średnio 5,9 tys. wol. w 1977/78 znajdowało się w bibliotece, przeciętna zaś w tym czasie wahała się w poszczególnych województwach od 3,9 tys. wol. na bibliotekę /woj. chełmskie/ do 9,1 tys. /stołeczne warszawskie/. Znacznie wyższymi wskaźnikami w tej mierze mogły poszczycić się biblioteki usytuowane w województwach o większych agomeracjach miejskich, także w województwach uprzemysłowionych z gęstą siecią szkół zawodowych /prócz województw białostockiego i legnickiego/. Najmniej woluminów przypadało na bibliotekę wiejskiej szkoły podstawowej /zaledwie 3,7 tys./, najwięcej - na bibliotekę liceum ogólnokształcącego /12,5 tys./. Przeciętna liczba woluminów na bibliotekę szkoły podstawowej w mieście wynosiła 8,5 tys., zaś szkoły zawodowej w mieście 9,3 tys.[8]

Obraz wzrostu liczby książek przedstawia się mniej optymistycznie, gdy porównuje się wskaźniki tego wzrostu na 100 czytelników i 100 wypożyczeń w poszczególnych latach /umożliwiają one bardziej wnikliwie ocenić gromadzenie zbiorów bibliotecznych/.

Jeżeli chodzi o wskaźniki książek na 100 czytelników, to widoczne są ich spadki w latach 1959/60 - 1961/62, 1969/70, a niewielkie wzrosty w latach: 1958/59, 1963/64, 1964/65, 1966/67, 1967/68. Co do wskaźników woluminów na 100 wypożyczeń, to ich spadki zaznaczyły się w latach 1957/58, 1959/60, 1961/62, 1963/64, na tym samym poziomie pozostawały w 1958/59, 1960/61, 1966/67, 1969/70, a nieznacznie wzrosły w 1964/65, 1965/66, 1970/71, 1973/74. Okazuje się, że wzrost księgozbiorów nie był zharmonizowany z wyżem demograficznym, gdyż w tych latach, kiedy notujemy spadki lub niewielkie powiększenie wskaźników woluminów na 100 czytelników i na 100 wypożyczeń, wystąpił właśnie ów wyż.

Do rozważenia pozostają wielkości wskaźników wzrostu książek na 100 czytelników w poszczególnych typach szkół.

W latach 1956-1960 przybyło w liceach rocznie średnio 100 woluminów, a w okresie 1961-1965 - 86, a w 1966-1970 - 138, zaś w szkołach podstawowych odpowiednio: 75, 72 i 64, a w szkołach zawodowych: 39, 96 i 89, wreszcie w szkołach specjalnych: 78, 59 i 94 /tylko za lata 1966-1969/. A zatem nierównomierność księgozbiorów bibliotek poszczególnych typów szkół pochodzi głównie z dysproporcji między nabytkami do tychże placówek.

Księgozbiory dobiera się do bibliotek szkolnych zależnie od potrzeb dydaktycznych szkół. Gromadzi się pozycje postulowane przez nauczycieli; stanowią one tzw. dział nauczycielski, przez co biblioteki szkolne są najniższym ogniwem sieci bibliotek pedagogicznych, służącym do doskonalenia pedagogów, także pomocnym do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wśród nabytków dla młodzieży /ok. 80% wartości zakupu/ znajduje się lektura podstawowa i uzupełniająca, ponadto pozalekturowa beletrystyka klasyczna i współczesna /w wyborze/, wreszcie wydawnictwa informacyjne oraz wybrane dzieła naukowe i popularnonaukowe z poszczególnych przedmiotów nauczania. W bibliotekach szkół zawodowych gromadzone są ponadto wydawnictwa związane z profilem danej szkoły. Również w bibliotekach szkół specjalnych zbiory muszą odpowiadać specyfice i profilowi tematycznemu macierzystych instytucji.

Struktura księgozbiorów bibliotek szkolnych w skali kraju przedstawiała się w roku szkolnym 1977/78 następująco:

literatura piękna, w tym lektury	60,9%
literatura naukowa i popularnonaukowa	24,7%
literatura pedagogiczna	9,0%
czasopisma	1,6%
zbiory specjalne, w tym audiowizualne	3,7%[9].

W roku szkolnym 1984/85 badane biblioteki informowały, że literatura piękna wynosiła 62,5% księgozbiorów, obniżyły się nieco odsetki literatury pedagogicznej i popularnonaukowej. Trzeba do tego dodać, że występuja nieraz dość znaczne różnice między zaopatrzeniem bibliotek poszczególnych województw w wymienione wyżej rodzaje piśmiennictwa.

Księgozbiory nie są dostosowane do ujawnionych potrzeb czytelniczych /więcej wypożyczą się literatury pięknej niż pozabeletrystycznej/. Nie oznacza to wcale, że trzeba zwiększać udział literatury pięknej w strukturze zbiorów tych bibliotek, gdyż prowadziłoby to do eliminacji z tychże zbiorów literatury naukowej, popularnonaukowej i innej. Należy przede wszystkim intensywniej upowszechniać czytelnictwo literatury niebeletrystycznej tak, aby księgozbiory stawały się dostosowane do potrzeb czytelniczych.

Nabywa się do bibliotek szkolnych obok książek również czasopisma, dokumenty kartograficzne i tzw. dokumenty audiowizualne /płyty gramofonowe, taśmy magnetofonowe, mikrofilmy, przeźrocza/, a w bibliotekach szkół zawodowych - normy techniczne, literaturę firmową, nieraz opisy patentów. W bibliotekach szkół specjalnych gromadzi się książki specjalne, związane ze specyfiką środowiska, w którym znajdują się /np. druki wydawane systemem Braille'a i książki mówione w bibliotekach dla niewidomych itp./.

2. WYPOSAŻENIE W LEKTURY SZKOLNE

Literatura piękna stanowiła ciągle ponad 60% całego księgozbioru bibliotek szkolnych. Nas interesują tutaj głównie lektury szkolne, a konkretnie ich ilości w przeliczeniu na liczby uczniów.

Zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych ustaliło normy wyposażenia w lektury podstawowe do języka polskiego i innych przedmiotów - po 1 egz. na 2-3 uczniów, oraz w lektury uzupełniające do języka polskiego - 1 egz. na 5-10 uczniów w zależności od liczby oddziałów w danym ciągu klas, stopnia wykorzystywania określonych pozycji przez nauczycieli-polonistów w procesie nauczania oraz możliwości korzystania przez uczniów i nauczycieli z bibliotek pozaszkolnych[10].

W normie nakreślonej przez powyższe zarządzenie mieszczą się zupełnie znikome odsetki tytułów lektur podstawowych:
- 6,7% w szkołach podstawowych miast wojewódzkich,
- 15,6% w szkołach podstawowych miast pozawojewódzkich,
- 15,3% w gminnych szkołach podstawowych.

Przeliczając tytuły lektur na poszczególne klasy okazuje się, że w pierwszej grupie szkół aż 50,8% liczy po 1 egz. na 9 i więcej uczniów, a 22,9% w ogóle nie posiada, w drugiej odpowiednio: 36,4% i 30,9% w trzeciej - 28,1% i 37,9%. A więc stanowczo mało w stosunku do norm zaopatrzenia szkół podstawowych w lektury obowiązkowe, nakreślonych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

Zaopatrzenie bibliotek szkół podstawowych w lektury uzupełniające przedstawia się lepiej niż ich wyposażenie w lektury podstawowe. W normie /1 egz. na 1-10 uczniów/, nakreślonej przez MOiW, mieszczą się następujące odsetki tytułów lektur uzupełniających:
- 42,9% w szkołach podstawowych miast wojewódzkich,
- 39,2% w szkołach podstawowych miast pozawojewódzkich,
- 50,9% w gminnych szkołach podstawowych. W pierwszej grupie szkół 24,9% tytułów liczy po 1 egz. na 21 i więcej uczniów - zaś 19,0% nie ma żadnego egzemplarza, w drugiej odpowiednio: 18,0% i 32,8%, w trzeciej: 11,6% i 28,6%.

W zasadniczych szkołach zawodowych jeszcze mniejsze odsetki tytułów lektur obowiązkowych, niż w szkołach podstawowych, mieszczą się w normie /1 egz. na 1-2 uczniów/, usankcjonowanej przez wyżej wspomniane zarządzenie: 1,4% w miastach wojewódzkich i 8,8% w miastach pozawojewódzkich. W bibliotekach zasadniczych szkół zawodowych miast wojewódzkich aż 45,1% tytułów liczy po 1 egz. na 9 i więcej uczniów, a 41,5% nie jest reprezentowane przez żaden egzemplarz, zaś w bibliotekach miast pozawojewódzkich odpowiednio: 37,7% i 40,5%.

Dlaczego biblioteki szkół podstawowych i zasadniczych szkół zawodowych z miast wojewódzkich pod względem zaopatrzenia w lektury podstawowe, wbrew oczekiwaniom, gorzej prezentują się niż takie same jednostki z miast pozawojewódzkich?

W mniejszych ośrodkach miejskich biblioteki szkół podstawowych i zawodowych mają ściślejszy kontakt z księgarnią, niż to się dzieje w większych miastach, w których znajduje się wiele różnych bibliotek i istnieje pewna rywalizacja o dostęp do nowości wydawniczych w księgarniach. Ponadto w większych miastach, a takimi są zwykle wojewódzkie, było stale większe niż w mniejszych zainteresowanie zakupem książek ze strony indywidualnych czytelników i dlatego w tych drugich pozostawało więcej książek do zakupu przez biblioteki.

Uwagi te odnoszą się także do bibliotek szkół średnich i techników.

Nieco lepsze jest zaopatrzenie bibliotek zasadniczych szkół zawodowych w lektury uzupełniające niż podstawowe. W normie /1 egz. na 1-10 uczniów/, zatwierdzonej przez MOiW, mieszczą się następujące odsetki: 15,0% /miasta wojewódzkie/ i 21,7% miasta pozawojewódzkie/. W bibliotekach tego typu szkół w miastach wojewódzkich 36,7% liczy po 1 egz. na 21 i więcej uczniów, a 33,4% nie jest reprezentowane przez żaden egzemplarz, zaś w miastach pozawojewódzkich odpowiednio: 33,4% i 45,0%.

Ponieważ wykazy lektur podstawowych i uzupełniających są prawie identyczne dla techników i liceów ogólnokształcących, przeto można łącznie analizować zaopatrzenie w nie tych placówek.

Minimalne są także odsetki tytułów lektur podstawowych, mieszczących się w normie /1 egz. na 1-2 uczniów/, nakreślonej przez wspomniane wyżej zarządzenie:

- 11,4% w technikach miast wojewódzkich,
- 6,8% w liceach miast wojewódzkich,
- 12,7% w technikach miast pozawojewódzkich,
- 13,9% w liceach pozawojewódzkich.

W pierwszej grupie szkół 22,1% tytułów lektur podstawowych liczy po 1 egz. na 9 i więcej uczniów, a 48,8% nie jest reprezentowane przez żaden egzemplarz, w drugiej odpowiednio: 34,7% i 40,8%, w trzeciej: 21,9% i 60,6%, w czwartej: 32,1% i 39,7%.

Zaopatrzenie bibliotek techników, liceów zawodowych i ogólnokształcących w lektury uzupełniające jest nieco lepsze niż ich wyposażenie w lektury podstawowe. W normie /1 egz. na 1-10 uczniów/ mieszczą się następujące odsetki tytułów:

- 15,8% w technikach i liceach zawodowych miast wojewódzkich,
- 11,7% w liceach ogólnokształcących miast wojewódzkich,
- 14,9% w technikach i liceach zawodowych miast pozawojewódzkich,
- 16,4% w liceach ogólnokształcących miast pozawojewódzkich.

W pierwszej grupie bibliotek 24,0% tytułów liczy po 1 egz. na 21 i więcej uczniów, a 53,7% nie jest reprezentowane przez żaden egzemplarz, w drugiej odpowiednio: 41,3% i 40,3%, w trzeciej: 22,1% i 53,4%, w czwartej: 31,0% i 46,2%.

3. WYPOSAŻENIE W WYDAWNICTWA INFORMACYJNE

Spośród 409 pozycji, które objął wyżej wspomniany zestaw wydawnictw informacyjnych, znalazło się ich od 57 /13,9% całości/ w bibliotekach szkół podstawowych mieszczących się w gminach do 238

/58,3%/ w bibliotekach liceów ogólnokształcących w miastach pozawojewódzkich. A zatem biblioteki szkolne zawierają ich niewiele. Tylko jedna pozycja znalazła się we wszystkich badanych bibliotekach, a 54 /13,2%/wykazu/ - w więcej niż połowie placówek.

Zadaniem tego typu publikacji jest zorientowanie czytelników w podstawach wiedzy i kultury. Korzystanie z nich wymaga od użytkownika pewnych kwalifikacji. W tym celu wprowadzono do programu nauczania szkoły podstawowej od 1 września 1984 r. przedmiot "przysposobienie czytelnicze i informacyjne", do szkoły średniej wprowadzi się go dopiero od 1 września 1986 r. Dlatego też tego typu publikacje są potrzebne bibliotece szkolnej do celów nauczania tego przedmiotu.

4. ORGANIZACJA GROMADZENIA I OPRACOWANIA ZBIORÓW

Już w 1946 r. ówczesne Ministerstwo Oświaty zaczęło centralnie zaopatrywać w książki wszystkie biblioteki szkolne. W stosunku do szkół podstawowych czyniło to do 1960 r., a szkół zawodowych do 1954 r., zaś szkół średnich ogólnokształcących do 1956 r. W chwili zaniechania tej formy zaopatrywania bibliotek w książki pozycje dla nauczycieli stanowiły 20%, a wśród nabytków dla uczniów: lektura 38%; pozalekturowa beletrystyka 30%, popularnonaukowa 12%. Centralne nabywanie książek do bibliotek szkolnych zostało pozytywnie ocenione przez nauczycieli i władze terenowe, bowiem w dużym stopniu zaspokajało zapotrzebowanie szkół na lekturę, wyposażało je w fachowe czasopisma bibliotekarskie i cenne wydawnictwa z zakresu bibliotekarstwa i czytelnictwa dzieci i młodzieży, ponadto - należy to wyraźnie podkreślić - utorowało odpowiedni kierunek gromadzenia zbiorów, również wywarło wpływ na plany wydawnicze i wysokość nakładów[11].

Gdy w latach pięćdziesiątych krajowy rynek wydawniczy rozwinął się i zaszła konieczność śledzenia przez samych nauczycieli ukazujących się nowości, Ministerstwo Oświaty przekazało szkołom zaopatrywanie bibliotek w książki i ustaliło normę finansową na ich zakup w wysokości co najmniej 16 zł na ucznia w stosunku rocznym.

Norma ta obowiązywała do końca lat siedemdziesiątych mimo parokrotnych podwyżek cen książek.

Nagminnym zjawiskiem były i są dysproporcje między funduszami na zakup książek. W roku szkolnym 1977/78 średni wydatek na zakup książek w przeliczeniu na ucznia wyniósł nieco więcej niż 22 zł. I tak kształtował się on dla poszczególnych typów szkół:

- szkoły podstawowe 16,5 zł
- licea ogólnokształcące 39,2 zł
- szkoły zawodowe 31,4 zł
- szkoły i zakłady specjalne 28,7 zł
- placówki oświatowo-wychowawcze 17,0 zł

Racjonalne gromadzenie zbiorów wymaga ich ciągłej selekcji. Nie zawsze o tej zasadzie pamiętano w bibliotekach szkolnych.

Nie powinien nas zatem napawać optymizmem wysoki wskaźnik woluminów przypadających na 1 ucznia /wyższy niż w wielu krajach wysoko rozwiniętych/, gdyż występuje on na skutek zgromadzonych przez nie licznych zbiorów, ale przestarzałych[13].

Zakupem książek dla szkół zajmują się sami bibliotekarze. Pod tym względem ich rola będzie wzrastać w reformowanej szkole, w której zapotrzebowania na różne dokumenty biblioteczne będą się niepomiernie wzmagały. Zwłaszcza na wydawnictwa informacyjne, regionalne, dzieła naukowe z różnych dziedzin, dokumenty pozapiśmiennicze, głównie płyty, przeźrocza, taśmy magnetofonowe, wideokasety, mikrofilmy, odbitki kserograficzne, również na urządzenia nagrywające i odtwarzające. Przed szczególnie trudnym zadaniem stoją bibliotekarze szkół gminnych.

Problemem jest opracowanie nabytków. Na ogół brak bibliotekarzom czasu na tego typu zajęcia, które są niezmiernie żmudne i wymagają dużej skrupulatności. Ponadto nie wszyscy oni potrafią przeprowadzić je poprawnie. W tej sytuacji instytucje edytorskie powinny opracowywać /zaopatrzyć każdą pozycję w opis katalogowy/ i klasyfikować swe publikacje. Zresztą niektóre to już czynią. Zapewni to poprawne opracowanie księgozbiorów bibliotecznych i zaoszczędzi czas bibliotekarzom na pracę z uczniami.

WNIOSKI

1. Systematyczny wzrost liczby książek w bibliotekach szkolnych jest zjawiskiem pozytywnym. Jednakże wysokość tego wzrostu powinna niepokoić, gdyż nie odpowiada ani potęgującym się zapotrzebowaniom na książki w okresach, kiedy przychodzi do szkół większa fala uczniów w związku z wyżem demograficznym, ani nie jest zgodna z tendencjami do wyposażenia uczniów w coraz to nowe i liczniejsze lektury z różnych dziedzin.

Niepożądanym zjawiskiem jest nierównomierność /nieraz znaczna/ dopływu nowości wydawniczych do poszczególnych typów bibliotek szkolnych /szkół podstawowych, zasadniczych szkół zawodowych, techników i

liceów ogólnokształcących, szkół specjalnych/, jak też do takich samych placówek usytuowanych w miastach wojewódzkich i pozawojewódzkich oraz gminach. Wynika ona w zasadzie z nierównomiernego zaopatrzenia księgarni /miasto, wieś/, które nie zaspokajają rzeczywistych potrzeb bibliotek szkolnych jako nabywców.

2. Systematycznemu wzrostowi książek nabywanych do bibliotek szkolnych nie towarzyszy jednak należyta poprawa wyposażenia owych bibliotek w lektury i wydawnictwa informacyjne.

W dalszym ciągu istnieje ostry niedobór lektur szkolnych. Stan ten ogranicza w poważnym stopniu realizację programu nauczania języka polskiego.

Wyposażenie bibliotek szkolnych w wydawnictwa informacyjne jest także niezadowalające. Występuje dość nierównomierne zaopatrzenie bibliotek szkolnych w tego typu wydawnictwa. Pewnych ważnych dla szkoły publikacji w ogóle nie ma.

3. Literatura piękna stanowi główną bazę czytelnictwa w bibliotekach szkolnych. Jest ona przedmiotem powszechnego zainteresowania uczniów. Przede wszystkim lektura szkolna jest poszukiwana i czytana. Jeżeli uświadomimy sobie, że na liście lektur szkolnych znalazły się najwybitniejsze utwory pisarzy polskich i obcych, to dopiero wówczas przekonamy się, jak ważną sprawą jest czytelnictwo rozwijane przez bibliotekę szkolną. Właśnie w szkole kształtują się podstawy kultury czytelniczej, dokonuje się edukacja kulturalna młodzieży.

4. Obraz, jaki wyłania się z przeprowadzonych badań, nakazuje podjęcie konkretnych przedsięwzięć w celu polepszenia stanu zaopatrzenia bibliotek szkolnych w lektury szkolne i wydawnictwa informacyjne.

Przede wszystkim należy konsekwentnie egzekwować od księgarni pierwszeństwo zakupu lektur szkolnych do bibliotek. Wprowadzić także dla tego typu placówek pierwszeństwo zakupu wydawnictw informacyjnych i innych publikacji niezbędnych do nauki szkolnej. W tym celu należy podjąć energiczne starania, aby instytucje wydawnicze zapewniły bibliotekom szkolnym lektury i inne publikacje potrzebne im do należytego wypełnienia obowiązków. Rolę wiodącą w tym względzie powinno odgrywać Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Nie można sobie wyobrazić postępu w pracy naszych szkół bez należytego ich wyposażenia w publikacje.

Należy podnieść na wyższy poziom pracę samych bibliotek szkolnych w zakresie opracowania zbiorów. Pewną pomoc tym placówkom powinny wyświadczać instytucje wydawnicze przez zamieszczanie w swoich publikacjach znaku klasyfikacji dziesiętnej i opisu katalogowego.

Niezbędne jest także systematyczne analizowanie zbiorów bibliotek szkolnych pod kątem ich struktury, wyposażenia w lektury szkolne i wydawnictwa informacyjne. Jest to szczególnie potrzebne do opracowania modelu struktury tych zbiorów i ich optymalnych wielkości dla poszczególnych typów szkół. Taki model byłby pewną wytyczną dla bibliotekarzy szkolnych do gromadzenia zbiorów.

P r z y p i s y

[1] Warszawa 1974.

[2] Warszawa 1980.

[3] W Gorzowie /SP nr 6/, Kłodawie i Myśliborzu /woj. gorzowskie/, Jeleniej Górze /SP nr 6/, Lubaniu i Marciszowie /woj. jeleniogórskie/, Bogaczowicach, Nowej Rudzie /SP nr 2/ i Wałbrzychu - SP nr 7 /woj. wałbrzyskie/.

[4] W Gorzowie /dwie/ i Słubicach /woj. gorzowskie/, Bogatyni, Bolesławcu, Jeleniej Górze /dwie/ i Zgorzelcu /woj. jeleniogórskie/, Bystrzycy, Nowej Rudzie i Wałbrzychu - dwie /woj. wałbrzyskie/.

[5] W Gorzowie i Witnicy /woj. gorzowskie/, Jeleniej Górze i Lubaniu /woj. jeleniogórskie/, Nowej Rudzie i Wałbrzychu /woj. wałbrzyskie/.

[6] Aktualne w 1984 r. programy nauczania w szkołach podstawowych /program nauczania początkowego - klasy I-III i programy nauczania języka polskiego w wyższych klasach IV-VIII/, programy nauczania języka polskiego w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących i technikach.

[7] Niektóre badane biblioteki dopisały do tego wykazu pozycje, które mają u siebie, a które nie zostały w nim uwzględnione. Np. Liceum Ogólnokształcące w Lubaniu wyszczególniło takich pozycji aż 80, Szkoła Podstawowa nr 2 w Nowej Rudzie - 79, Zasadnicza Szkoła Zawodowa w Wałbrzychu - 30, Zespół Szkół Samochodowych w Słubicach - 23. Po bliższym poznaniu tych dopisanych pozycji okazuje się, że większość z nich nie jest wydawnictwami informacyjnymi. Pominięcie ich w zestawach stosowanych w badaniach nie stanowi więc istotnego uszczerbku.

[8] Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania. Red. A. Niemczykowa. Warszawa 1980, s. 15.

[9] Ibid. s. 16.

[10] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania 1983, nr 5, poz. 31, s. 96.

[11] E. Białkowska: Księgozbiory bibliotek szkolnych w Polsce Ludowej. W: Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej 1944-1964. Praca zbiorowa pod red. F. Popławskiego. Warszawa 1966, s. 35-67, też: Dwadzieścia pięć lat bibliotek szkolnych i pedagogicznych. W: Z Doświadczeń Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych. Pod red. Janiny Popławskiej. Warszawa 1970, s. 18.

[12] Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania. Op. cit. tabela nr 9.

[13] "Statistical Yoarbock" 1974 /Paris: UNESCO, 1975/ podaje za lata 1970-71: Polska - 13,4; Związek Radziecki - 9,2; Rumunia - 9,0; Austria - 7,7; Węgry - 6,7; Bułgaria - 6,2; Jugosławia - 5,2; Norwegia - 4,1 i in. W bibliotekarstwie oświatowym zaleca się do 10 wol. na 1 ucznia /F.N. Withers: Normes pour l'etablissement des services do bibliotheque enquete internationale, Paris 1975/.

Jan Kaznocha
Zespół Szkół Ekonomicznych
CZS "Samopomoc Chłopska"
Tczew

ROLA I WPŁYW ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH NAUCZYCIELA BIBLIOTEKARZA NA ZMIANE STOSUNKU GRUPY AKTYWU BIBLIOTECZNEGO DO CZŁONKÓW PRZEZ NIĄ NIE LUBIANYCH I IZOLOWANYCH

Nauczyciele bibliotekarze dość często odczuwają potrzebę sprawdzenia w praktyce wiadomości z zakresu psychologii, które przyswoili sobie w czasie studiów. Nie zawsze jednak potrafią przenieść problemy teoretyczne na teren swej codziennej pracy z czytelnikiem młodzieżowym. W niniejszym artykule przedstawione zostaną spostrzeżenia nasuwające się w wyniku podjętej przez nauczyciela bibliotekarza próby rozwiązania niektórych problemów związanych z zagadnieniem struktury społecznej grupy uczniów skupionych w aktywie bibliotecznym[1].

Biblioteka szkolna służy realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły oraz wspiera doskonalenie zawodowe nauczycieli. Jest interdyscyplinarną pracownią szkolną, uczestniczy w przygotowaniu uczniów do samokształcenia i edukacji ustawicznej[2].

Nauczyciel bibliotekarz, stosuje różne formy aktywizacji czytelniczej, stara się objąć swą działalnością wszystkich uczniów w szkole. Bezpośrednią stałą opieką otacza bibliotekarz aktyw biblioteczny, zwany niekiedy kołem przyjaciół książki; inspiruje jego pracę, służy pomocą oraz kieruje jego zajęciami. W skład aktywu wchodzą tzw. łącznicy klasowi pośredniczący między biblioteką i poszczególnymi klasami. Wśród aktywu wydziela się odrębne grupy do określonych zadań. Członkowie aktywu uczestniczą w wykonywaniu niemal wszystkich zadań biblioteki. Praca z aktywem ułatwia bibliotekarzowi wszechstronne poznanie uczniów, umożliwia zaznajomienie się z ich trudnościami, przyczynami niepowodzeń lub sukcesów[3].

Stwierdzenie, że uczeń "x" jest popularny w aktywie bibliotecznym, oznacza, że "x" jest przez aktyw lubiany, że cieszy się sympatią wszystkich pozostałych członków aktywu. Młodzież w każdej grupie czy to klasowej,czy w kole zainteresowań można uszeregować według stopnia ich popularności, począwszy od ucznia lubianego i uznawanego przez grupę poprzez młodzież przeciętnie lubianą i utrzymującą kontakty z kilkoma tylko kolegami, kończąc wreszcie na uczniach żyjących niejako na marginesie grupy, nie lubianych lub izolowanych przez kolegów[4].

Zdaniem psychologów, popularność ucznia w grupie wiąże się z pewnymi właściwościami i formami manifestowanego przez niego zachowania społecznego. O tym, jakie to zachowania wpływają na popularność, decyduje rodzaj grupy, wzory osobowe uznawane przez jej członków, stopień ich rozwoju umysłowego i społecznego. Wśród czynników różniących uczniów popularnych od niepopularnych pierwszoplanowym wydaje się być ich stosunek do kolegów, wyrażający się zespołem zachowań określanym mianem koleżeńskości. Za ważne czynniki uważa się także aktywność, ujawnianie inicjatywy w grupie, przewodzenie w różnych sytuacjach życia szkolnego[5].

Fakt popularności danego ucznia w grupie ma niewątpliwie duże znaczenie dla rozwoju pewnych cech jego osobowości. Jak już wspomniano, wymienia się szereg czynników, które mają decydować o tym, czy uczeń zdobędzie popularność. W związku z powyższym wyłania się problem niebagatelny dla nauczyciela bibliotekarza, czy te czynniki wyznaczają uczniowi pozycję w grupie raz na zawsze, czy też istnieje w tym zakresie możliwość zmian. Z punktu widzenia dobra wychowanka należałoby bowiem przeciwdziałać takim sytuacjom, w których uczeń znajduje się na marginesie grupy lub jest przez nią izolowany.

Największa szansa na poprawienie pozycji społecznej uczniów nie lubianych i izolowanych przez grupę istnieje w pierwszym roku działalności danego ucznia w aktywie bibliotecznym. W tym okresie bowiem pozycje i role społeczne w grupie dopiero się kształtują, a nauczyciel bibliotekarz ma wtedy znacznie większą możliwość wpływania na kształtowanie się stosunku całej grupy aktywu bibliotecznego do poszczególnych uczniów, tak poprzez wyrażanie własnej opinii, jak i manifestowanie pozytywnego stosunku emocjonalnego do izolowanego ucznia.

Przedstawione w niniejszym artykule uwagi powstały w oparciu o eksperyment pedagogiczny, którego celem było sprawdzenie, czy i jakie zmiany w strukturze społecznej aktywu bibliotecznego mogą być prowadzone poprzez zamierzone oddziaływania nauczyciela bibliotekarza, ukierunkowane na wyeksponowanie w oczach grupy uczniów nie lubianych i izolowanych.

Eksperyment został przeprowadzony z grupą 25 uczniów skupionych w Młodzieżowej Służbie Bibliotecznej Zespołu Szkół Ekonomicznych CZS "Samopomoc Chłopska" w Tczewie. W MSB były 23 dziewczęta i 2 chłopców, podzielonych na pięcioosobowe zespoły pełniące raz w tygodniu przez cały dzień dyżur w bibliotece.

Na początku roku szkolnego przeprowadzono w MSB badanie techniką socjometryczną, prosząc uczniów o wymienienie czterech koleżanek

lub kolegów, z którymi chcieliby wspólnie dyżurować oraz czterech koleżanek lub kolegów, z którymi nie chcieliby[6]. W badaniu zastosowano kryterium zadaniowe w postaci dyżuru w bibliotece na przerwach i po lekcjach, ponieważ na przebieg tej formy zorganizowanej aktywności pozalekcyjnej najłatwiej mógł wpływać opiekun MSB. Uczniom powiedziano, że udzielone przez nich informacje mają posłużyć jako pomoc przy planowaniu dyżurów w czytelni i wypożyczalni w pierwszym semestrze.

Opracowanie wyników badania socjometrycznego pozwoliło na wyodrębnienie w MSB czterech grup uczniów, w zależności od uzyskanego przez nich statusu społecznego. I tak w całym aktywie jedna uczennica uzyskała status "gwiazdy socjometrycznej", ośmioro uczniów miało status "powyżej przeciętnego", pięciu uczniów uzyskało status "przeciętny", ośmiu uczniów status "poniżej przeciętnej", troje uczniów otrzymało status "niski". Ci ostatni nie otrzymali ani jednego wyboru pozytywnego.

Jedno z tych trojga uczniów to śmiała i pewna siebie dziewczyna, często wywołująca kłótnie z innymi koleżankami, głównie z powodu narzucania swej aktywności i inicjatywy. Jest średnią uczennicą, w domu ma bardzo dobre warunki materialne. Drugi z izolowanych uczniów to nieśmiały i spokojny chłopiec z trudnością nawiązujący kontakty z rówieśnikami, choć obserwacja pokazała, że podejmował próby ich nawiązania. Nauce poświęca dość dużo czasu, ale wyniki uzyskuje przeciętne. Chłopiec ten ma w domu trudne warunki materialne i jest wychowywany przez babcię. Trzeci z izolowanych uczniów to dziewczyna mająca kompleks niższości, próbująca swoim zachowaniem zwrócić uwagę koleżanek i kolegów i bywa na co dzień konfliktowa. Nauka nie sprawia jej trudności. W domu ma średnie warunki materialne.

Odpowiadając na pytanie: "z kim nie chciałbyś mieć dyżuru" - członkowie MSB wymieniali nazwiska pięciu dziewcząt. Były to dziewczęta w kontaktach opryskliwe, wymigujące się od obowiązków: miały opinię niekoleżeńskich.

Celem oddziaływań, podejmowanych przez nauczyciela bibliotekarza w ciągu następnych czterech miesięcy od daty pierwszego badania socjometrycznego, była próba dokonania zmiany pozycji społecznej w grupie opisanych powyżej uczniów nie lubianych i izolowanych.

Oddziaływania te polegały na takim organizowaniu dyżurów aktywu, które dałoby tym uczniom możliwość wykazania się swymi umiejętnościami i sprawnościami, wprowadzając tych uczniów jednocześnie w większy zakres kontaktów społecznych. Podczas pełnienia dyżurów opiekun MSB

podkreślał wobec pozostałych członków zespołu właściwe wypełnianie obowiązku, po zakończeniu dyżuru dokonywał globalnej oceny dyżuru. Nauczyciel bibliotekarz starał się szczególnie podkreślać osiągnięcia uczniów nie lubianych i izolowanych. Czasem sprawiało mu to trudności, ponieważ uczniowie nie lubiani należeli do tej grupy, która na ogół słabo wywiązywała się ze swoich obowiązków. W związku z tym nauczyciel bibliotekarz stwarzał dodatkowe sytuacje, w których uczniowie ci mogliby wykazać się pracą. Były to indywidualne dyżury w czytelni, pomoc w konserwacji księgozbioru lub przygotowaniu imprezy czytelniczej.

Po upływie czterech miesięcy przeprowadzono powtórnie test socjometryczny, przedstawiający młodzieży te same pytania, uzasadniając ponownie zbieranie informacji koniecznością dokonania reorganizacji dyżurów w drugim semestrze. Analiza zebranych wypowiedzi pokazała, że podobnie jak w pierwszym badaniu, jeden uczeń osiągał status "gwiazdy socjometrycznej". Status "powyżej przeciętnej" uzyskało ośmioro uczniów, trzech uczniów miało status "przeciętny", trzynaścioro uczniów zakwalifikowało się do grupy o statusie "poniżej przeciętnego".

Pozycja trójki uczniów izolowanych w pierwszym badaniu po czterech miesiącach podniosła się znacznie; troje uzyskało status "powyżej przeciętnej".

O wiele trudniejszy do rozwiązania okazał się problem poprawy pozycji uczniów nie lubianych, których liczba wyraźnie wzrosła.

Jak więc można wytłumaczyć ten fakt? Wydaje się bowiem, że przyczyną odrzucenia przez młodzież niektórych uczniów już w trakcie pierwszego badania były ich cechy "niekoleżeńskości". Ponieważ niekoleżeńskość była w miarę trwałą cechą charakteryzującą zachowanie społeczne tych uczniów, zorganizowane oddziaływania nauczyciela bibliotekarza, których celem było zwrócenie uwagi zespołu na uczniów izolowanych i nielubianych, w przypadku tych ostatnich przyniosło skutek odwrotny od zamierzonego.

Kolejnym czynnikiem, który spowodował, że po czterech miesiącach zwiększyła się liczba uczniów nie lubianych było wprowadzenie systematycznej oceny dyżurów. Uczniom przez cztery miesiące świadomie zwracano uwagę na to, kto i jak pełnił swoją funkcję. W trudnej sytuacji znajdował się nauczyciel bibliotekarz, który miał oceniać pracę ucznia przed zespołem w sposób mający wpłynąć na podniesienie popularności ucznia w grupie. Uczniowie mieli też możność sprawdzenia w praktyce, z kim dyżuruje się im dobrze, a z kim dyżury prze-

biegają źle. Tak więc istotną rolę w podejmowaniu decyzji przy dokonywaniu drugiego wyboru stanowiły świadoma już ocena przydatności określonego partnera do wykonywania zadania typu "dyżurowanie" oraz odczucie sympatii lub też antypatii powstałe niewątpliwie w trakcie działania, a jednocześnie ściśle związane z cechami zachowania poszczególnych uczniów.

Jakie wnioski wynikają z przedstawionych powyżej faktów dla pracy z aktywem bibliotecznym? Wydaje się, że próba zwiększenia stopnia popularności członka aktywu w grupie poprzez organizowanie sytuacji pozwalających mu na wykazanie się pewnymi umiejętnościami i sprawnościami oraz na pozytywne ocenianie jego działań przez grupę i nauczyciela bibliotekarza jest skazana na niepowodzenie w przypadku tych uczniów, którzy są przez zespół nie lubiani z powodu zachowań nieakceptowanych. Przyjęty przez nauczyciela bibliotekarza sposób postępowania okazuje się natomiast skuteczny w przypadku uczniów izolowanych na skutek nieumiejętności podejmowania się określonych działań oraz wchodzenia w takie interakcje społeczne w aktywie bibliotecznym, które pozwoliłyby grupie aktywu na dostrzeżenie pozytywnych cech tych uczniów.

P r z y p i s y

[1] M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1985, s. 147.

[2] Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych w resorcie oświaty i wychowania. Dz.U. Min.Ośw. i Wych. 1983, nr 5, p. 31.

[3] Z. Porczyńska: O niektórych aspektach działalności wychowawczej biblioteki w szkole podstawowej. "Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne", 1977 nr 3, s. 37.

[4] Por. Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. Warszawa 1964.

[5] Por. Z. Włodarski: Dzieci wyróżniające się pod względem popularności w klasie szkolnej. "Psychologia Wychowawcza" 1963, nr 1.

[6] Por. M. Pilikiewicz: Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań. "Psychologia Wychowawcza", 1962, nr 4, s. 421-433.

Józef Sowa
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Rzeszów

ROLA PORADNI WYCHOWAWCZO-ZAWODOWEJ W PROCESIE ORIENTACJI ZAWODOWEJ UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH

WSTĘP

Problematyka wyboru kształcenia ponadpodstawowego, przygotowania zawodowego przez młodzież jest ciągle przedmiotem badań pedagogów, psychologów i socjologów, czego dowodem są liczne publikacje naukowe, konferencje, sesje i sympozja. Zagadnienia te w znacznie mniejszym zakresie są podejmowane w badaniach nad młodzieżą niepełnosprawną ze szkół masowych - dotyczy to uczniów z różnych grup dyspanseryjnych, zarejestrowanych przez lekarzy w kartach zdrowia uczniów, przy czym zwraca uwagę fakt, że jest ich znaczna liczba, jak wynika z badań ponad 20% ogółu populacji uczniów w wieku 7-15 lat.

Z dotychczasowych badań z tego zakresu, prowadzonych przez St. Kaczora, St. Szajka, S. Baścika, J. Nowak, Z. Kosel i innych wynika, że postawa ucznia w procesie podejmowania decyzji wyboru dalszego kształcenia nie zależy tylko i wyłącznie od rodziny i szkoły. Dają w tym procesie znać i inne czynniki, takie jak: poradnie wychowawczo-zawodowe, poradnie służby zdrowia, środki masowego przekazu i inne instytucje środowiskowe współpracujące ze szkołą[1].

Proces wyboru zawodu staje się o wiele bardziej złożony w odniesieniu do młodzieży niepełnosprawnej, dla której stan kalectwa stwarza dodatkowe bariery różnego typu. Zatem zachodzi potrzeba szerszych badań i pogłębionych analiz wpływu systemowych działań w toku poradnictwa zawodowego dla młodzieży niepełnosprawnej.

1. PROBLEMATYKA I ORGANIZACJA BADAN

By możliwie wszechstronnie wyjaśnić węzłowe zagadnienie i ukierunkować badania na tle problemu głównego, wyłoniono kilka problemów bardziej szczegółowych:

1/ W jakim stopniu poradnie wychowawczo-zawodowe spełniają wiodącą rolę w systemie poradnictwa wychowawczo-zawodowego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

2/ W jakim zakresie poradnie wychowawczo-zawodowe współpracują i współdziałają ze szkołami, rodzinami, poradniami służby zdrowia i innymi instytucjami w toku poradnictwa i doradztwa zawodowego dla uczniów niepełnosprawnych klas ósmych.

Zakres problematyki badawczej uszczegółowiono w tym celu, by poznać wpływ działań integracyjnych poradni wychowawczo-zawodowych w procesie wyboru zawodu przez młodzież niepełnosprawną. Wyniki tych badań winny po części pomóc w zakresie projektowania zmian modelowych w systemie ogólnej opieki psycho-pedagogicznej i medyczno-lekarskiej nad dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną w środowisku jej zamieszkania.

Badaniami objęto uczniów niepełnosprawnych z terenu pięciu województw, tj. krośnieńskiego /222/, przemyskiego /81/, rzeczowskiego /113/, tarnobrzeskiego /149/ i tarnowskiego /135/ - razem 700 uczniów zamieszkałych na wsi, w tym 322 dziewcząt i 368 chłopców. Ponadto badaniami objęto 250 uczniów zamieszkałych w mieście. Zebrano również materiał badawczy z 35 poradni rejonowych, w tym pięciu wojewódzkich. Jest to region w miarę jednorodny, o zbliżonych warunkach społeczno-zawodowych i kulturowych, a także geograficznych.

W toku badania przedstawionej problematyki zastosowano m.in. metodę wywiadu i wypracowania pisemne uczniów. Podstawowymi narzędziami były kwestionariusze wywiadu skierowane do pracowników i dyrektorów poradni wychowawczo-zawodowych, do uczniów klas ósmych, ich rodziców oraz nauczycieli-wychowawców klas ósmych oraz nauczycieli-koordynatorów orientacji zawodowej w szkołach.

Wyboru uczniów oraz pochodnych jednostek podmiotowych /rodziców, nauczycieli i instytucji/ dokonano w sposób celowy, podstawowym kryterium była przynależność /opieka nad uczniem/ do jednej z grup dyspanseryjnych o dość znacznym odchyleniu od normy oraz uczęszczanie do klasy ósmej. Kwalifikowania uczniów niepełnosprawnych do badań dokonały wojewódzkie poradnie wychowawczo-zawodowe /wspólnie z rejonowymi/ na podstawie aktualnych rejestrów tych uczniów przez poradnie medycyny szkolnej lub poradnie matki i dziecka.

Badania rozpoczęto w październiku 1983 roku, a zakończono w maju 1984 r. W celach porównawczych w taki sam sposób przemadano 200 uczniów zamieszkałych w mieście i na wsi z innych regionów kraju.

2. WYNIKI BADAŃ

A/ SYTUACJA ZDROWOTNA DZIECI I MŁODZIEŻY

W sytuacji zdrowotnej populacji dzieci i młodzieży szkolnej w wieku 7-18 lat dostrzega się w okresie ostatniego półwiecza znaczną ewolucję. Zmniejszył się istotnie zakres ostrych chorób zakaźnych, a gruźlica i choroba reumatyczna zostały poważnie ograniczone i wyeliminowane. Zostało także opanowane wiele chorób i stanów niedoborowych. Podobnie jak w wielu innych krajach, wystąpiło w Polsce zjawisko akceleracji rozwoju fizycznego. Przyczyny tych pozytywnych zjawisk są złożone, ale decydującą rolę odegrały polepszające się warunki życia dzieci i młodzieży - zwłaszcza odżywianie się oraz rozszerzanie i doskonalenie opieki medyczno-lekarskiej i psycho-pedagogicznej nad dziećmi i młodzieżą.

Równolegle na tle tych korzystnych tendencji obserwuje się w zbiorowościach szkolnych pewne zjawiska niepomyślne. W zbiorowościach szkolnych różnorodne niepomyślne zjawiska zdrowotne mogą występować z różną częstotliwością i nasileniem. Najczęściej nie eliminują one jeszcze uczniów z rówieśniczej grupy szkolnej /klasowej/ w normalnej szkole, ale zmniejszają ich sprawność dydaktyczno-wychowawczą, stwarzając trudne sytuacje, szczególnie ograniczają wybór dalszej nauki i przyszłego zawodu. Są to różnorodne odchylenia od normy rozwojowej /intelektualnej, motorycznej, emocjonalnej itp./. Mogą to być zaburzenia w funkcjonowaniu wzroku, mowy, słuchu, nieprawidłowości w statyce ciała, chwiejność nerwowo-psychiczna i związane z nią zaburzenia w zachowaniu się. Prowadzone w naszym kraju badania populacyjne 2, 4, 7, 10, 14 i 18-latków o charakterze rutynowym i poznawczym pozwalają na orientacyjne ustalenie stopnia rozpowszechniania niektórych spośród wymienionych negatywnych zjawisk zdrowotnych, występujących w zbiorowościach dzieci i młodzieży.

U młodzieży uczęszczającej do szkół masowych zaburzenia parcjalne są poważnym źródłem niepowodzeń szkolnych i zaburzeń w zachowaniu się. Uczniowie 14-15-letni stają przed faktem podejmowania jednej z najważniejszych decyzji - wyboru drogi dalszego kształcenia się /zawodu/. Nie są oni w pełni dojrzali do podjęcia tak ważnej decyzji - wyboru zawodu. Liczne badania wykazują, że powszechnym zjawiskiem jest zawyżanie aspiracji młodzieży w stosunku do realnych możliwości psycho-fizycznych. Młodzież nie zawsze realnie ocenia swoje możliwości /zdolności i sprawności/. Przyczyna tych problemów tkwi częściowo w niedostatecznym oddziaływaniu korekcyjno-wyrównawczym szkoły w klasach I - III, jak również brak systemowo prowadzonej orientacji zawodowej w klasach V - VIII.

Rola poradni wychowawczo-zawodowych jest szczególnie ważna dla młodzieży niepełnosprawnej, co zostanie wyeksponowane na tle badań w dalszej części niniejszego opracowania. Pogłębione bilanse w tym przedziale wieku wskazują, że około 1/3 uczniów ma różnorodne przeciwwskazania zdrowotne, ograniczające wybór kierunku dalszej nauki i pracy zawodowej. Na podstawie formularzy statystycznych Mz HSz-4 w badanych województwach, do grup dyspanseryjnych zakwalifikowano ponad 20% 14-i 15-latków. Jednolity układ grup dyspanseryjnych jest zaprezentowany w opracowaniu L. Markiewicz[2]. Ponad połowa zdyspanseryzowanych rejestrowana jest w jednej grupie, pozostali w dwóch lub trzech i więcej grupach, co jest rezultatem współdziałania dwóch lub kilku nieprawidłowości u jednego ucznia. Procenty obejmujące czynną opiekę dyspanseryjną są na ogół znacznie wyższe w mieście niż na wsi. Tendencja w tym zakresie nie jest jednakowa, zmienia się w zależności od grupy dyspanseryjnej i wieku badanych.

B/ WSPÓŁDZIAŁANIE PORADNI WYCHOWAWCZO-ZAWODOWEJ W SYSTEMIE ORIENTACJI I DORADZTWA ZAWODOWEGO

Podejmowanie przez szkołę szerokiego zakresu obowiązków w dziedzinie orientacji zawodowej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej nie powinno pomniejszać zadań poradni wychowawczo-zawodowej w tym względzie. W tej złożonej dziedzinie działań wychowawczych zachowanie pewnego podziału kompetencji ról jest niezbędnym warunkiem osiągania pozytywnych wyników działalności orientacyjnej. Sprawą zasługującą na podkreślenie w tym miejscu jest ewolucja roli poradni wychowawczo-zawodowych. Wiąże się to z pojmowaniem orientacji zawodowej jako procesu rozwojowego, ciągłego, związanego ściśle z przygotowaniem młodzieży do podjęcia prawidłowej decyzji dotyczącej wyboru drogi dalszego kształcenia, bądź wyboru zawodu. D.E. Super omawiając program pracy prawidłowo zorganizowanej poradni, funkcjonującej w ścisłej łączności ze szkołą, rodziną i środowiskiem, wyraża pogląd, że wśród wielu ważnych zadań, takich jak informowanie, zbieranie danych o uczniach, udzielanie rady i znajdowanie miejsca w zakładzie pracy; wysuwa także obowiązek śledzenia losów młodego człowieka w pracy. Działalność poradni wychowawczo-zawodowej nie może koncentrować się wokół jednego wybranego przełomowego momentu życia dziecka, lecz powinna polegać na realizacji szeregu różnych zadań, mających na celu dostarczenie dziecku i rodzicom pełnej, wszechstronnej informacji niezbędnej w procesie wyboru zawodu.

Wychowawczy charakter roli poradni wychowawczo-zawodowej ma poważne implikacje pedagogiczne i społeczne. Poradnia prawidłowo włączona w system opieki wychowawczej nad uczniem, może optymalnie klamrować różne etapy jego drogi szkolnej. Jest to szczególnie potrzebne w momencie przechodzenia ucznia ze szkoły do szkoły lub do zakładu pracy. Pomoc poradni wychowawczo-zawodowej może stać się dodatkowym czynnikiem stymulującym oddziaływanie wychowawcze. Do szczególnych zadań poradni należy zapewnienie pomocy specjalistycznej szkołom i innym placówkom oświatowo-wychowawczym w prowadzeniu orientacji szkolnej i zawodowej.

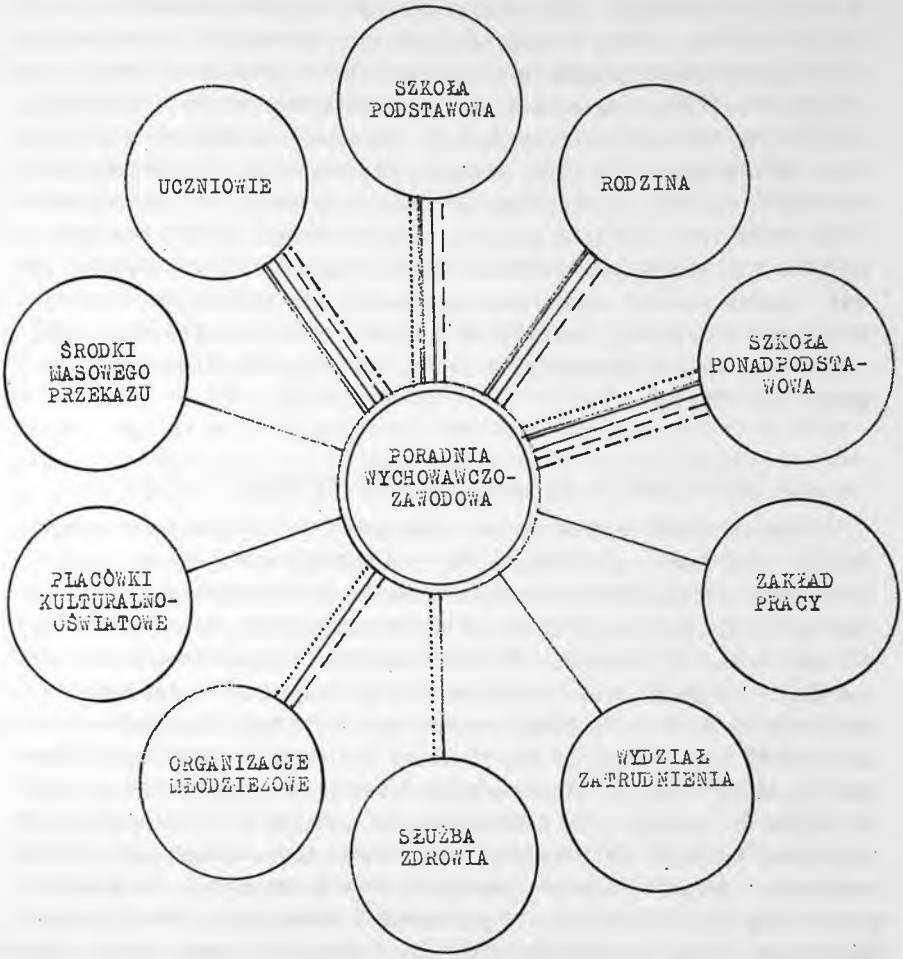
W dziedzinie orientacji szkolnej zadania poradni obejmują instruktaż i konsultacje metodyczne dla szkół i innych instytucji wychowujących. Te i inne działania poradni wychowawczo-zawodowej przedstawia rys.1.

Poradnie wychowawczo-zawodowe, zgodnie ze statutem, obowiązane są do zapewnienia pomocy specjalistycznej w zakresie:

- przekazywania młddzieży wiedzy zawodoznawczej oraz zapoznanie jej ze strukturą szkolnictwa zawodowego,
- rozwijanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży,
- zapoznawanie młodzieży i rodziców z czynnikami warunkującymi dokonanie prawidłowego wyboru zawodu i kierunku dalszego kształcenia.
- kształtowania u młodzieży umiejętności właściwej oceny własnych możliwości.

Aby szkoły i poradnie wychowawczo-zawodowe mogły należycie spełniać swoje zadania dotyczące orientacji i poradnictwa zawodowego, konieczna jest bieżąca współpraca ze wszystkimi placówkami /rys. 1/ uczestniczącymi w przygotowaniu przyszłych zastępów kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej.

W świetle najnowszych zarządzeń Ministerstwa Oświaty i Wychowania, podstawowe zadania w zakresie poradnictwa zawodowego powinny realizować szkoły podstawowe, natomiast poradnie wychowawczo-zawodowe powinny koordynować działalność szkół w tym zakresie, udzielać pomocy nauczycielom-koordynatorom poradnictwa i zajmować się indywidualnie trudniejszymi przypadkami uczniów niepełnosprawnych. Jak wynika z badań 35 poradni, wobec trudnej sytuacji kadrowej, lokalowej, w jakiej znajdują się poradnie wychowawczo-zawodowe, podstawowy ciężar w zakresie poradnictwa zawodowego spada na barki nauczycieli-wychowawców klas. Wśród badanych poradni, ich dyrekcje określiły warunki lokalowe w 15 przypadkach jako dobre, w 13 jako dostateczne, a w 7 jako złe. Ponad połowa poradni nie posiada specjalistycznych pracowni do badań zbiorowych. Wszystkie poradnie zasygnalizowały braki



---- działania informacyjne

—·—·— działania instruktażowe

═══ działania koordynacyjne

····· działania diagnostyczne

——— działania doradcze

Rys. 1. Współdziałanie poradni wychowawczo-zawodowej z innymi instytucjami w zakresie poradnictwa zawodowego

w obsadzie kadrowej, podkreślając brak psychologów, logopedów, reedukatorów. Te i inne trudności, jak zbyt duże rejony obejmujące po kilka gmin, brak własnych środków transportu, przy dużej liczbie placówek oświatowo-wychowawczych - poważnie utrudniają poradniom spełnianie ich podstawowych funkcji. Poradnie wskazują na systematyczną współpracę ze szkołami i innymi placówkami w ciągu całego roku. Natomiast szkoły i nauczyciele wskazują najczęściej na pracę z uczniami klas VIII w drugim półroczu roku szkolnego. Na 700 badanych uczniów niepełnosprawnych z klas ósmych, tylko 341 korzystało z porad, pomocy poradni wychowawczo-zawodowej, nie korzystało 311, nie wiedziało o istnieniu poradni 48 uczniów. Braki te świadczą o złej informacji ze strony poradni i szkół, ogólniej o zaniedbaniach w pracy tych instytucji.

C/ ROLA SZKOŁY I RODZINY W PROCESIE ORIENTACJI ZAWODOWEJ

W czasie badań prowadzonych w szkołach wśród nauczycieli - wychowawców klas ósmych i koordynatorów poradnictwa stwierdzono poważne luki w kwalifikacjach nauczycieli w zakresie prowadzenia zajęć z poradnictwa zawodowego /planowania tej działalności, współpracy z rodzicami i służbą zdrowia, a także stosowania różnych form zajęć z uczniami/. Zupełny brak znajomości tej problematyki stwierdzono w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych /dość często nauczyciele wychowawcy klas ósmych po raz pierwszy dowiadywali się w czasie badań, że mają w swojej klasie uczniów niepełnosprawnych/. Trudności te pogłębia zupełny brak materiałów pomocniczych - metodycznych /poradników, broszur, informatorów itp./ dotyczących wyboru szkoły i zawodu przez uczniów niepełnosprawnych. Badani nauczyciele za podstawowe formy poradnictwa uznali pogadanki i rozmowy, gazetki i gromadzenie materiałów zawodoznawczych przez samych uczniów. Należy stwierdzić, że w stosunku do uczniów niepełnosprawnych prawie zupełnie nie stosowano odrębnych form pracy, wskazywano jedynie sporadycznie na indywidualne rozmowy z uczniami i ich rodzicami. Poradnie wychowawczo-zawodowe wskazywały w większości, że współpraca ze szkołą i rodzicami w zakresie pomocy uczniom niepełnosprawnym polegała na indywidualnej poradzie co do możliwości kształcenia oraz wyboru stosownej szkoły i zawodu. W hierarchii miejsca instytucji i osób znaczących w podejmowaniu decyzji i tworzenia warunków dalszego zdobywania zawodu przez uczniów niepełnosprawnych w kolejności miejsca zajmują: rodzice, lekarz, pedagog-psycholog, nauczyciel i inne osoby /koledzy,

znajomi/. W znacznie korzystniejszej sytuacji na tle badań są uczniowie zamieszkali w miastach - lepsze wyposażenie szkół, wyższe kwalifikacje nauczycieli, bliskość poradni wychowawczo-zawodowych, poradni specjalistycznych służby zdrowia, pełniejsza - bardziej zróżnicowana sieć szkolnictwa zawodowego. Te i inne czynniki stwarzają lepsze szanse dla młodzieży niepełnosprawnej ze środowisk miejskich. Porównując te dwie grupy ze sobą należy stwierdzić, że w poziomie pracy orientacyjnej nie zachodzą tu zbyt duże różnice na korzyść uczniów ze szkół miejskich /formy i metody pracy, zaopatrzenie w środki dydaktyczne są podobne/.

Obowiązek przygotowania rodziców do pomocy w ukierunkowaniu decyzji zawodowych i szkolnych ich dzieci, spoczywa w pierwszym rzędzie na szkołach, szkolnej służbie zdrowia i poradniach wychowawczo-zawodowych. Rodzice mają też możliwość samodzielnego poszukiwania informacji zawodoznawczych w audycjach radiowych i telewizyjnych, w prasie, w gabinetach orientacji i poradnictwa zawodowego, w literaturze pedagogicznej i psychologicznej czy też zasięganiu ich bezpośrednio w interesujących ich szkołach lub zakładach pracy. Warunki życia stwarzane dzieciom i młodzieży przez ich rodziny są bardzo zróżnicowane. Nie wszyscy rodzice są przecież jednakowi, żyją w różnych środowiskach /miasto i wieś/, różne posiadają wykształcenie, różne wykonują zawody, różne mają urządzenia, mają więcej lub mniej dzieci, tworzą małżeństwa dobrane lub skłócone albo rozbite. Życie codzienne w rodzinie w dużej mierze decyduje o rozwoju dziecka i determinuje jego zawodową orientację. Sądzić należy, że poziom orientacji zawodowej globalnie zależy od sytuacji społecznej uczniów, od ich ogólnego poziomu tą sytuacją uwarunkowanego. Rodzice zamieszkujący na wsi - jak zaznaczono - są mniej zorientowani, a tam właśnie oni są najczęstszymi informatorami dzieci, a więc i poziom zorientowania uczniów ze wsi - jak wykazały nasze badania - jest znacznie niższy. Dlatego najważniejszą rolę ma tu do spełnienia szkoła podstawowa przy współpracy z poradnią wychowawczo-zawodową, która powinna przejąć główny ciężar odpowiedzialności za dobrą orientację zawodową.

Ważną rolę w procesie orientacji zawodowej odgrywa współpraca wychowawcy klasy z lekarzem szkolnym. Konsultacje wychowawcy lub rodziców mają na celu zasięgnięcie fachowej opinii o przydatności ucznia do konkretnych zawodów. Dla prawidłowego określenia przydatności do zawodu lub kierunku nauki nie wystarczy jednorazowe badanie lekarza szkolnego. Konieczne jest prowadzenie określonych badań wielospecjalistycznych z częstotliwością nie mniejszą niż jeden raz na rok, w szczególności w klasach VI, VII i VIII szkoły podstawowej.

Prowadzenie systematycznych badań lekarskich w zakresie przydatności zawodowej i udzielanie fachowych porad lekarskich przyczynić się może do wyeliminowania wielu nieprawidłowości w podejmowaniu decyzji zawodowych /błędnych wyborów/ i zapobiec ujemnym konsekwencjom indywidualnym, społecznym i ekonomicznym.

Aby jednak szkoły, poradnie wychowawczo-zawodowe oraz szkolna służba zdrowia mogły należycie spełniać swoje zadania dotyczące orientacji i poradnictwa zawodowego, konieczna jest bieżąca współpraca z wieloma innymi instytucjami uczestniczącymi w przygotowaniu przyszłych zastępów nowych kadr do pracy zawodowej.

Zgodnie z uchwałą Rady Ministrów nr 110 z dnia 3 V 1974 r. znaczną rolę we współpracy z poradniami i szkołami winny odgrywać zakłady pracy. W myśl tej uchwały zobowiązane są one do udzielania pełnej informacji o potrzebach kadrowych oraz wymaganiach niezbędnych na danych stanowiskach w poszczególnych zawodach. W tym celu w każdym dużym zakładzie pracy powinni być powołani, względnie wytypowani przedstawiciele służby pracowniczej, na których spoczywa odpowiedzialność za utrzymanie stałych kontaktów z placówkami oświatowymi i terenowymi organami administracji państwowej. Odpowiedzialna za organizację orientacji i poradnictwa na terenie zakładów pracy służba pracownicza powinna w szerokim zakresie inspirować do wspólnego działania organizacje młodzieżowe i społeczne, kluby zakładowe, jak również związki zawodowe i organy samorządu robotniczego.

Aby odpowiedzieć na podstawowe pytania - problemy zawarte w pierwszym podrozdziale, trzeba na tle rozważań teoretycznych i badań własnych wskazać na wszelkie możliwe płaszczyzny i powiązania poradnictwa zawodowego z systemem oświatowo-wychowawczym.

Poradnictwo zawodowe jest składnikiem wielowarstwowym w systemie oświaty, połączonym z różnymi instytucjami i osobami na zasadzie współdziałania. Rolę koordynacyjną wszelkich działań diagnostyczno-selekcyjnych i doradczych może pełnić w stosunku do uczniów niepełnosprawnych poradnia wychowawczo-zawodowa.

Rolę koordynacyjną wszelkich działań poradniczych winna pełnić poradnia wychowawczo-zawodowa. Praca jej w tym zakresie winna polegać na organizowaniu spotkań przedstawicieli różnych instytucji i ustalania zakresu działań w procesie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu. Inne formy działań koordynujących działania wielu instytucji to konkursy zawodoznawcze, praktyki przedzawodowe, prowadzone w warsztatach szkolnych lub zakładach pracy, a także giełdy zawodowe, wycieczki, spotkania itp. Proces poradnictwa zawodowego jest złożonym systemem działań, niejednokrotnie długofalowym, w którym partycypuje wiele instytucji i specjalistów.

3. PODSUMOWANIE - WNIOSKI I POSTULATY

Z analizy materiału badawczego wynika, że problematyka orientacji zawodowej dla młodzieży niepełnosprawnej jest bardzo złożona. W toku badań ujawniono całe zespoły ogniw - czynników we wzajemnym powiązaniu i o różnym znaczeniu dla procesu orientacji zawodowej. Zatem istnieje konieczność dalszych pogłębionych badań tej problematyki, a na tym tle korygowanie praktyki społecznej i opracowywanie nowych koncepcji selekcji różnicującej, wymiany informacji, zmian strukturalnych w poradnictwie i ciągłości opieki psycho-pedagogicznej i medyczno-lekarskiej nad uczniem niepełnosprawnym.

Należałoby w pełni zająć się wdrożeniem zarządzenia ministra oświaty i wychowania, dotyczącego funkcjonowania w szkołach systemu orientacji i poradnictwa zawodowego. Należy przewidzieć na ten cel odpowiednie środki finansowe.

Integracji wymaga współpraca, współdziałanie poradni wychowawczo-zawodowych i poradni medycyny szkolnej - szczególnie w zakresie diagnostyki, selekcji różnicującej, orzecznictwa oraz poradnictwa i doradztwa w procesie rewalidacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

Wzmocnienia organizacyjno-kadrowego i bazowego /finansowego/ wymaga poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, szczególnie w zakresie dokształcania nauczycieli-wychowawców klas, nauczycieli koordynatorów poradnictwa i orientacji zawodowej.

Praca orientacyjna musi być podbudowana środkami technicznymi /filmami, przeźroczami/ oraz publikacjami /przewodnikami/,folderami, charakterystykami zawodów itp.

WNIOSKI

a/ Szkoły podstawowe, zwłaszcza w środowisku wiejskim, powinny ściślej współpracować z poradniami wychowawczo-zawodowymi i szkolną służbą zdrowia w zakresie przygotowania młodzieży niepełnosprawnej do wyboru właściwego kierunku kształcenia zawodowego.

b/ Pomimo upowszechnienia kształcenia oraz innych pozytywnych zmian, jakie następują na współczesnej wsi, znacznie lepsze warunki startu życiowego posiada w dalszym ciągu młodzież mieszkająca w mieście. Młodzież ta, mając lepsze możliwości wyboru kształcenia zawodowego, może pełniej realizować swoje aspiracje i dostosowywać wybory do własnych uwarunkowań psycho-fizycznych.

c/ Chcąc poprawić sytuację młodzieży w szkołach masowych i lepiej przygotować ją do wyboru szkoły ponadpodstawowej i zawodu, należałoby zwiększyć zainteresowanie nauczycieli i wychowawców sprawami zdrowotnymi młodzieży. Fakt ten pozwoliłby dość wcześnie ukierunkować jej życzenia i zainteresowania zawodowe.

d/ Należałoby rozważyć możliwość zintegrowania organizacyjnego i funkcjonalnego /strukturalnego/ w obrębie ogniw różnych pionów resortowych zajmujących się orientacją zawodową, zatrudnieniem, rekwalifikacją na szczeblu gminy, rejonu, województwa - włącznie z jednostkami centralnymi. Zadanie to wymagałoby nowego ujęcia modelowego w kompleksowym potraktowaniu procesu orientacji i poradnictwa zawodowego /od strony organizacyjnej, psychologicznej, pedagogicznej, lekarskiej i ekonomicznej/.

P r z y p i s y

[1] Por. np. St. Szajek: Orientacja i poradnictwo zawodowe. Warszawa 1979, PWN;
S. Baścik: Wybór zawodu a szkoła. Warszawa 1974, WSiP;
Z. Kosel: Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej. Warszawa 1974, Inst. Wyd. CRZZ.

[2] Por. L. Markiewicz i inni: Problemy zdrowotne młodzieży podejmującej naukę zawodu. Warszawa 1982, WSiP.

Maria Deptuła
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

STOSUNKI DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM Z RÓWIEŚNIKAMI I ICH PODMIOTOWE UWARUNKOWANIA

Zasadniczym celem systemu edukacji jest przygotowanie młodego pokolenia do konstruktywnego udziału w życiu społeczeństwa. Przygotowanie to powinno obejmować między innymi współżycie i współdziałanie jednostek ludzkich[1].

Analiza literatury dokonywana w tym artykule zmierza do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany w stosunkach dzieci z rówieśnikami zachodzą między 7 a 10 rokiem życia, oraz, jak zmieniają się na przestrzeni tych lat podmiotowe warunki determinujące stosunki dzieci z rówieśnikami. Śledzenie tych zmian służyć ma sformułowa-

niu dla praktyki pedagogicznej sugestii dotyczących pożądanych kierunków oddziaływań wychowawczych.

Uważa się, że proces nauczania i celowe, zamierzone oddziaływania wychowawcze szkoły stają się - z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły - głównym czynnikiem jego rozwoju[2]. Rozwój ten dokonuje się jednak głównie w sferze intelektualnej[3]. Wynika to z faktu, że proces wychowania umysłowego jest zorganizowany w szkole o wiele lepiej niż wychowania społecznego, a doświadczenia społeczne, zbierane przez dzieci w okresie uczęszczania do szkoły, są częstokroć negatywne, nie sprzyjające ich rozwojowi w tej dziedzinie[4].

Poglądy te potwierdzają wyniki badań nad relacjami nawiązywanymi przez dzieci w młodszym wieku szkolnym z rówieśnikami.

Ł. Muszyńska obserwowała stosunek dziecka do kolegi podczas pracy na lekcji, zabawy i współzawodnictwa, w specjalnie zaaranżowanych sytuacjach.

Z analizy danych uzyskanych z obserwacji dzieci pracujących na lekcji /wykonywanie zaproszeń na uroczystość szkolną/ wynika, że w szkołach pracujących tradycyjnie nie zwiększa się wraz z wiekiem liczba dzieci współpracujących, to znaczy pracujących razem lub wymieniających usługi. Nie zwiększa się też liczba dzieci ofiarnych, czyli pracujących dla kolegi przez dłuższy czas z ryzykiem niewykonania lub gorszego jakościowo wykonania własnej pracy. W klasach III i IV stwierdzono nawet regres w zakresie współpracy i ofiarności w porównaniu z kl. I i II[5].

Podczas zabawy, najbardziej skłonne do zachowania równowagi pomiędzy realizacją celów własnych i celów partnera okazały się dzieci z klas I. Wśród nich odnotowano także najniższy odsetek relacji nazwanych małym i dużym egoizmem. W klasach I, II i III odsetek dzieci gotowych poświęcić dobro własne, by powiększyć dobro kolegi jest zbliżony. Natomiast w klasie IV zachowania tego typu w ogóle nie wystąpiły[6].

W sytuacji współzawodnictwa nasiliły się znacznie relacje egoistyczne we wszystkich klasach. Mimo że wzrost relacji egoistycznych był w kl. I największy, to i tak w porównaniu z klasami starszymi odsetek dzieci zachowujących się egoistycznie był w kl. I najniższy. Charakterystyczne było także to, że w tych klasach taka sama liczba dzieci przejawiała mały i duży egoizm, natomiast począwszy od klasy II przeważał zdecydowanie duży egoizm[7].

Przytoczone wyżej wyniki badań podważają twierdzenie E.B. Hurlock, że skłonność do egoizmu osiąga punkt kulminacyjny w wieku 4-6 lat, a potem stopniowo zanika, by około 12 lat zaniknąć zupełnie[8].

Deklarowane przez dzieci zachowania w relacjach z rówieśnikami badała S. Guz przy pomocy historyjek otwartych, które zawierały problem moralny związany z normą koleżeńskości. Z uzyskanych przez Autorkę danych wynika, że wraz z wiekiem dzieci nie maleje odsetek deklaracji do zachowań egoistycznych. Nieznacznie zmniejsza się w kl. VI odsetek deklaracji do zachowań pomocnych w porównaniu z klasami I-III. Największy odsetek w obu analizowanych grupach wieku stanowią deklaracje do zachowań altruistycznych[9].

Jeszcze wyższe wskaźniki w zakresie deklaracji do działania na rzecz innego dziecka uzyskała E. Bonecka-Duda. Na 117 uczniów kl. II tylko 20,8% dzieci wstrzymało się od zadeklarowania własnej krwi na rzecz chorych rówieśników, 5,1% nie okazało gotowości powięcenia czasu wolnego i 6% dzieci nie chciało ofiarować chorym dzieciom swoich książek i zabawek[10].

Wyniki uzyskane przez E. Bonecką-Dudę można porównać z danymi opublikowanymi przez G. Kochańską.

Dzieci z kl. III otrzymały od eksperymentatorki 9 atrakcyjnych kolorowych nalepek. Poinformowano je, że gdyby chciały, to mogą przeznaczyć część tych nalepek na rzecz czworga dzieci ze szpitala, których trudną sytuację poznały wcześniej. Podkreślono dobrowolność i anonimowość działania dzieci. Średnia ilość oddanych kalkomanii w grupie nie poddanej żadnym specjalnym oddziaływaniom wynosiła 1,53, a w grupach eksperymentalnych najlepszy wynik - to średnia 3,53[11].

Dane S. Guz, E. Boneckiej-Dudy oraz Ł. Muszyńskiej i G. Kochańskiej świadczyć mogą o znacznej rozbieżności między deklaracjami a faktycznymi zachowaniami dzieci w młodszym wieku szkolnym. Rozbieżność ta jest zrozumiała w świetle opartego na wynikach badań przypuszczenia A. Gołąba, że "jednolitość funkcjonowania moralnego zależy od wieku osobnika, przy czym cezura wypada mniej więcej w wieku dwunastu lat"[12]. U dzieci młodszych z reguły nie stwierdza się korelacji między werbalnymi /oceny moralne/, behawioralnymi /odporność na pokusy/ i emocjonalnymi /przejawianie poczucia winy/ wskaźnikami szeroko rozumianego uwewnętrznienia normy[13].

Oznacza to, że wychowawca nie może wnioskować o wynikach swoich oddziaływań jedynie na podstawie deklaracji dziecka do działania, lecz musi badać przejawiane przez nie zachowania w realnych sytuacjach.

Odnotowane w tego typu sytuacjach niekorzystne zmiany w stosunkach dzieci z rówieśnikami w okresie od 7 do 10 roku życia skłaniają do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany zachodzą na przestrzeni pierwszych trzech lat pobytu dziecka w szkole w tych

podmiotowych warunkach działania, które mogą mieć wpływ na nawiązywane przez dzieci relacje[14].

Na gruncie poznawczych teorii osobowości przyjmuje się, że respektowanie potrzeb i dążeń drugiego człowieka czy działanie na jego rzecz dochodzi do skutku jako następstwo łańcucha procesów przetwarzania informacji prowadzących do powstawania określonej decyzji dotyczącej podjęcia lub niepodjęcia określonych działań[15]. Przebieg i rezultaty tego procesu zależą od szeregu zewnętrznych i wewnętrznych warunków[16]. Spośród warunków wewnętrznych najistotniejszy wydaje się system informacji zgromadzonych w ciągu życia i zakodowanych w pamięci, zwany najczęściej strukturami poznawczymi lub reprezentacjami poznawczymi. Struktury te decydują bowiem w znacznym stopniu o postępowaniu człowieka, o jego celach i osiągnięciach[17].

Poniżej zostaną przedstawione dane dotyczące wiedzy dzieci w młodszym wieku szkolnym o innych ludziach, o sobie i programach działania w relacjach z innymi ludźmi. Ze względu na to, że zasób gromadzonych przez człowieka informacji jest uporządkowany hierarchicznie[18], a informacje dotyczące obiektów położonych wyżej w hierarchii wywierają większy wpływ na zachowanie się niż informacje o obiektach zajmujących niższe pozycje[19], zaprezentowane zostaną także dane dotyczące ocen dobra cudzego, dokonywanych przez dzieci w tym wieku. Oceny na wymiarach pozytywny-negatywny i istotny-błahy należą bowiem do wyznaczników położenia obiektów w hierarchii[20].

Respektowanie cudzych potrzeb wymaga ich dostrzegania. Dostrzeganie potrzeb innych ludzi ujmuje się jako dokonywanie diagnozy rozbieżności między napływającymi informacjami o drugim człowieku a standardem jego stanu normalnego zakodowanym w umyśle obserwatora. Mianem standardu stanu normalnego drugiego człowieka określa się obraz drugiego człowieka takiego, jakim on zwykle bywa. Przypuszcza się, że już roczne dziecko opanowuje tego rodzaju standardy. Nie gwarantuje to jednak trafnej diagnozy potrzeb drugiego człowieka[21].

Z informacji zawartych w pracach K. Skarżyńskiej i B. Wojciszke o spostrzeganiu innych ludzi przez dzieci[22] wynika, że im starsze dziecko, tym większy zasób informacji o drugim człowieku posiada i tym więcej informacji dotyczy ukrytych, wewnętrznych jego cech. Wiedza dzieci 10-11-letnich jest bardziej precyzyjna i abstrakcyjna niż dzieci 7-letnich. Ponadto wraz z wiekiem dzieci staje się ona wielowymiarowa. Wielowymiarowość wiedzy o obiektach jest warunkiem uzmysłowienia sobie ich złożoności i wykrywania związków niedostępnych bezpośredniej obserwacji[23].

Istotnym dla dostrzegania i respektowania cudzych potrzeb czynnikiem jest także poziom rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej. Decentracja interpersonalna to zdolność różnicowania własnych i cudzych doznań, myśli i przeżyć oraz wchodzenia w cudze położenie. Jest ona warunkiem nie tylko trafnego poznawania innych ludzi, przesłanką dostrzegania ich potrzeb, ale także czynnikiem sprzyjającym osiąganiu efektywności w interakcjach społecznych, ponieważ pozwala modyfikować własne zachowanie się jednostki w zależności od tego, jakie przewiduje się reakcje partnera na to zachowanie[24].

Także i w tym zakresie dzieci 10-letnie osiągają wyższy niż 7-latki poziom rozwoju[25].

Rozważany tu podmiotowy warunek działania - wiedza dzieci o innych ludziach oraz zdolność do decentracji interpersonalnej - nie pozwala wyjaśnić przyczyn odnotowanego przez Ł. Muszyńską wzrostu relacji egoistycznych wraz z wiekiem dzieci w szkołach stosujących tradycyjny system wychowania i nauczania. W każdym analizowanym tu aspekcie dzieci starsze są lepiej przygotowane do dostrzegania i respektowania potrzeb rówieśników niż dzieci młodsze.

Także dane dotyczące wiedzy o programach działania w relacjach z rówieśnikami nie pozwalają wyjaśnić, wykrytych przez Ł. Muszyńską, następujących wraz z wiekiem dzieci niekorzystnych zmian w stosunkach dzieci z rówieśnikami.

Wyniki badań I. Malczak dostarczają informacji o tym, jak wzrastają wraz z wiekiem dzieci /w okresie od 7 do 9 lat/ zasoby wiedzy o programach działania zapobiegających własnym stratom dziecka w relacjach z rówieśnikami. Wszystkie dzieci w kl. I-III potrafią sformułować przynajmniej jeden program tego typu, a zdecydowana większość dzieci w kl. II i III potrafi sformułować przynajmniej dwa takie programy[26].

Niestety nie wiadomo, jaką wiedzę o programach działania, zapewniających osiąganie zysków partnerowi lub zapobiegających jego stratom, dysponują dzieci w tym wieku.

Badania S. Guz nie dostarczają informacji o tym, jakie różnice w zakresie znajomości programów działania w stosunkach z rówieśnikami występują pomiędzy uczniami kl. I, II i III. Opublikowane dane obejmują bowiem łącznie kl. I-III i umożliwiają jedynie uchwycenie różnic między młodszym i średnim wiekiem szkolnym.

Repertuar znanych dzieciom zasad postępowania jest bogatszy w średnim wieku szkolnym. Zwiększa się też odsetek dzieci znających poszczególne zasady. Wiedza o programach działania staje się wraz z wiekiem bardziej powszechna. Poszczególne zasady obejmują coraz szer-

szy zakres zachowań - szczegółowych programów działania dostosowanych do różnych sytuacji życiowych. Dla przykładu dzieci młodsze przez pomaganie rozumieją najczęściej pożyczanie i bliżej nie sprecyzowaną pomoc słabszym. Natomiast dzieci w średnim wieku szkolnym uwzględniają już pomoc w nauce, w różnych pracach, pożyczanie i pomoc w nagłych wypadkach[27].

Niepokojący dla zachowania równowagi pomiędzy możliwością realizacji celów własnych i celów partnera w relacjach dzieci z rówieśnikami jest spadek rangi zasady sprawiedliwości w zbiorze zasad regulujących stosunki koleżeńskie. W młodszym wieku szkolnym 7% dzieci uważa, że dobry kolega powinien być sprawiedliwy i ta zasada w zbiorze zasad wymienionych przez dzieci zajmuje 7 miejsce. Natomiast w średnim wieku szkolnym 6% badanych oczekuje od dobrego kolegi sprawiedliwości, co sprawia, że ta zasada postępowania zajmuje jedno z ostatnich miejsc /16/ w zbiorze wymienionych przez dzieci zasad[28].

Na podstawie tych danych nie można stwierdzić, czy dzieci starsze są w zakresie znajomości programów działania w stosunkach międzyludzkich lepiej przygotowane od dzieci młodszych do respektowania cudzych potrzeb. W badaniach S. Guz dzieci odpowiadały na pytanie: "co to znaczy być dobrym kolegą?". Z cytowanych w artykule wypowiedzi wynika, że dzieci odpowiadając na to pytanie wyrażały swoje oczekiwania wobec rówieśników. Można więc przyjąć, że ujawniały swoją wiedzę o tym, jakich zasad /ogólnych programów działania/ powinien przestrzegać rówieśnik w stosunkach z badanym dzieckiem, by zasłużyć sobie na miano dobrego kolegi. Z badań tych wiadomo, że wiedza na temat cudzych powinności staje się wraz z wiekiem dzieci bogatsza, bardziej różnorodna i bardziej ogólna. Nie wiadomo natomiast, jak wraz z wiekiem dzieci zmienia się świadomość powinności własnych. Nie mam pewności, czy w stosunku do własnych działań w roli kolegi dzieci uznają takie same zasady za obowiązujące.

Obok wiedzy o innych ludziach także wiedza o sobie jest wewnętrznym warunkiem determinującym stosunek podmiotu do potrzeb i dążeń partnera interakcji. Stwierdzono, że "dziecko 7-letnie niewiele wie na temat swoich cech regulujących stosunki z innymi i decydujących o wytrwałości w działaniu. Dopiero w wieku od 7 do 9 lat następuje gwałtowny wzrost tej wiedzy. Wzrost ten jest znacznie szybszy niż wzrost wiedzy o wyglądzie zewnętrznym"[29].

W obrębie tego podmiotowego warunku działania szczególnie ważny jest poziom samoakceptacji. Bowiem "stosunek do siebie warunkuje postawę wobec innych ludzi. Człowiek, który akceptuje i szanuje swoją

osobę, z reguły akceptuje i szanuje rodziców, przyjaciół, znajomych. Przeciwnie, nienawiść i wstręt do siebie utrudniają nawiązanie życzliwych kontaktów z innymi"[30].

W większości badań wykazano brak wyraźnego związku między wiekiem a poziomem samoakceptacji u dzieci i młodzieży w wieku 7-25 lat. Uważa się, że "samoakceptacja nie tyle zależy od wieku, ile od rzeczywistych sukcesów oraz niepowodzeń, od metod kształcenia i nauczania, od warunków społecznych i przemian cywilizacyjnych"[31].

Kolejnym czynnikiem determinującym stosunki dziecka z rówieśnikami są oceny cudzego dobra dokonywane przez dziecko.

Można tu brać pod uwagę dwa rodzaje ocen: oceny doniosłości /istotności, wagi/ oraz oceny dokonywane na wymiarze pozytywny-negatywny, czyli sądy o tym, co jest dobre, a co złe, co jest korzystne, a co korzystne nie jest[32].

O dzieciach 7-8-letnich wiadomo, że ich kryterium wartościowania jest silnie egocentryczne: "dobre jest to, co jest dobre dla mnie, a złe jest to, co złe jest dla mnie"[33]. Stąd też na wymiarze pozytywny-negatywny dobro własne jest cenione wyżej niż cudze. Nie znam danych dotyczących dzieci 9-10-letnich. W analizowanej przeze mnie literaturze nie spotkałam wyników badań nad ocenami doniosłości dobra cudzego i własnego dokonywanymi przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. O ocenach tego rodzaju można jednak wnioskować na podstawie badań nad dostrzeganiem skutków negatywnych czynów przez dzieci.

W badaniach psychologów radzieckich zadaniem dzieci było wypisanie wszystkich możliwych skutków trzech czynów innej osoby: "uczeń nie przygotował lekcji", "obiecał koledze pomóc i nie pomógł", "zobaczył, że pewna kobieta zgubiła portmonetkę, podniósł ją, lecz nie oddał właścicielce". Skutki wymienione przez uczniów klasy III odnosiły się do kategorii "kara" - "nie puszczą do kina, nie dadzą pieniędzy na lody, nie kupią obiecanej rzeczy". Następstwa wymieniane przez uczniów klas starszych odnosiły się do kilku dziedzin, badani rozpatrywali zachowanie i jego skutki z rozmaitych punktów widzenia. Jednak w zebranym przez Autorki materiale było bardzo mało odpowiedzi mówiących o skutkach czynów dla innych osób. "Nawet w odniesieniu do tych zachowań, których skutki pogarszają przede wszystkim sytuację drugiego człowieka, uczniowie znacznie częściej widzą skutki jedynie dla sprawcy czynu /odpowiednio też dla siebie samego/, a nie dla tego, komu czyn ten przyniósł szkodę"[34]. Na 214 uczniów klas III--IX pytanych o skutek niedotrzymania obietnicy tylko 29% stwierdziło: "kolega będzie miał trudności", "nie da sobie rady". Pozostali badani

mówili tylko o sobie "będzie mi wstyd", "mnie też nie pomogą". W odpowiedzi na pytanie dotyczące zgubionej portmonetki większość dzieci pisała, na co uczeń lub sam odpowiadający wyda pieniądze, co kupi za nie, jak zostanie ukarany. Tylko 34% uczniów wspomina o następstwach dla poszkodowanej kobiety. Liczba uczniów wymieniających skutki dla innych ludzi rośnie wraz z wiekiem: w pytaniu na temat portmonetki od 12% w kl. V do 52% w kl. IX, w pytaniu o skutki niedotrzymania obietnicy odpowiednio od 25% do 32%[35].

Wyniki badań psychologów radzieckich pozwalają przypuszczać, że dla dzieci w młodszym wieku szkolnym istotne jest tylko dobro własne. Niepokojące jest jednak to, że tylko niewielki odsetek starszych dzieci antycypując skutki działania bierze pod uwagę cudze dobro.

Informacji o tym, co dzieci polskie biorą pod uwagę oceniając negatywne czyny, dostarczają wyniki badań S. Guz. Autorka przedstawiła dzieciom przykłady czynów niekoleżeńskich i prosiła je o ich ocenę wraz z uzasadnieniem. Na 90 dzieci z kl. I - III 33% uzasadnień negatywnych ocen uwzględniało dobro pojedynczego kolegi, jego ewentualne straty materialne lub krzywdy moralne i związane z tym negatywne przeżycia psychiczne. 36,9% uzasadnień miało charakter konwencjonalny. Dzieci powoływały się na zakaz lub formułowały bardziej lub mniej ogólną zasadę postępowania. 30% uzasadnień miało charakter egoistyczny. Dzieci brały pod uwagę jedynie dobro własne, rozpatrywały sytuację ze swojego punktu widzenia, dezaprobowały dany czyn z obawy przed karą czy innymi przykrymi dla siebie konsekwencjami.

W klasie VI nieznacznie maleje procent uzasadnień egocentrycznych. Wzrasta procent uzasadnień konwencjonalnych, ale procent uzasadnień biorących pod uwagę dobro pojedynczego kolegi prawie nie ulega zmianie[36].

Zaprezentowane wyżej wyniki badań są tak rozbieżne, że trudno w oparciu o nie sformułować jakieś przewidywania co do doniosłości cudzego dobra dla dzieci w tym wieku. W badaniach psychologów radzieckich żadne dziecko w kl. III nie uwzględniało skutków, jakie przynosił czyn negatywny drugiemu człowiekowi. Natomiast w badaniach S. Guz, chociaż brakuje informacji o tym, jaki procent dzieci z klas I- - III brał pod uwagę cudze dobro dokonując oceny czynu, to jednak fakt wystąpienia przypadków tego typu uzasadnień świadczy, o tym, że cudze dobro może być w tym wieku istotne. Wydaje się, że problem ten wymaga dalszych badań.

Wątpliwości w tym zakresie nie zmniejszają dane dotyczące kryterium wartościowania "pozytywny-negatywny", jakim posługują się dzie-

ci. Chociaż wiadomo, że kryterium to jest silnie egocentryczne, to wiadomo też, że oceny wartościowości /dobry - zły/ i doniosłości /istotny - błahy/ nie muszą iść w parze. "Wyniki badań wskazują, że tylko niekiedy wymiar doniosłości i wymiar wartościowości obiektów bywają ściśle ze sobą powiązane. Bardzo często są to wymiary niezależne. Tylko niekiedy jest tak, że ważne jest to, co jest wyjątkowo dobre lub to, co jest wyjątkowo złe. Coś może być spostrzegane jako doniosłe mimo, że brak jest wykrystalizowanej oceny jego korzystności czy wartościowości. Rzeczy pozytywne czy negatywne mogą być równie ważne jak i zupełnie nieistotne"[37].

Jednak wyniki badań nad wagą różnych cech osobistych prowadzone wśród uczeniów szkół licealnych nie pozwalają na przypuszczenie, że wraz z wiekiem cudze dobro staje się ważniejsze i nabiera dodatniej wartości. Wśród cech osobistych, którym przypisywana jest najwyższa waga, nie ma żadnej cechy określającej własny stosunek badanych do innych ludzi, a umiejętność współdziałania znajduje się wśród cech peryferyjnych[38].

Przeprowadzona tu analiza literatury nie dostarcza danych pozwalających udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany istotne dla stosunków dzieci z rówieśnikami zachodzą wraz z wiekiem dzieci w podmiotowych warunkach działania. Dalszych badań wymaga między innymi znajomość programów działania służących ochronie interesów partnera interakcji, wymagania, jakie stawiają sobie dzieci w stosunkach z rówieśnikami oraz oceny cudzego dobra dokonywane według kryterium "pozytywny-negatywny" i "istotny-błahy". Wykonanie takich badań pozwoli na bardziej precyzyjne określenie kierunków oddziaływań wychowawczych.

Dotychczasowe ustalenia w tym zakresie potwierdzają większą efektywność pracy szkoły w zakresie kształtowania wiedzy o innych ludziach, znacznie mniejszą natomiast w zakresie gotowości do respektowania ich potrzeb. Zdaniem S. Guz "świadczą o tym stosunkowo duże różnice w rozumieniu pojęcia "dobry kolega" przez dzieci w młodszym i średnim wieku szkolnym. Różnice między tymi dziećmi są znacznie mniejsze w zakresie umiejętności dostrzegania potrzeb swoich kolegów, gotowości do zachowań koleżeńskich oraz rozpatrywania sytuacji z punktu widzenia dobra innych"[39]. Konsekwencją tego są przypuszczalnie niekorzystne relacje dzieci z rówieśnikami.

Twierdzi się, że "relacji istniejących między podmiotem a otoczeniem bezpośrednio zmienić nie można. Zmiany w relacjach podmiot - otoczenie są wynikiem zmian zachodzących w otoczeniu lub zmian doko-

nujacych sie w podmiocie"[40]. Opierajac sie na hipotezach dotyczacych hierarchicznego uporzadkowania ludzkiego doświadczenia i wpływu tego uporządkowania na formowanie sie procesów motywacyjnych, na ukierunkowywanie aktywności ludzkiej na określone cele[41], sugerować można kilka kierunków oddziaływań wychowawczych na podmiotowe warunki działania wychowanka:

1. Oddziaływania zmierzające do zdobywania i utrwalania informacji o tym, co jest dobre dla partnera interakcji i co służy pomnażaniu jego dobra. Oddziaływania zmierzające do utrwalania norm współżycia, a szczególnie zasady zachowania równowagi pomiędzy możliwością realizacji własnych i cudzych dążeń w relacjach z innymi ludźmi.

Teoretyczną podstawą tej sugestii jest twierdzenie, że "elementy doświadczenia silniej utrwalone mają nie tylko potencjalnie, ale także faktycznie większy wpływ na zachowanie się niż elementy utrwalone słabo. Elementy utrwalone najsilniej zyskują często prymat w regulacji zachowania się i dlatego, że stają się elementami najistotniejszymi lub co najmniej bardzo ważnymi"[42].

2 Oddziaływania zmierzające do zwiększania subiektywnej pewności wychowanków co do tego, że w relacjach z rówieśnikami istotnie należy dążyć do zachowania równowagi pomiędzy możliwością realizacji celów własnych i celów partnera.

Twierdzi się bowiem, że "każdemu elementowi doświadczenia człowiek może przypisać przekonanie o stopniu jego prawdziwości. Tak więc organizacja doświadczenia zawiera informacje, których człowiek jest absolutnie pewny i takie, których pewność jest mała lub żadna. Informacje, którym przypisuje się subiektywnie wyższą pewność, odgrywają w regulacji zachowania się większą rolę niż informacje subiektywnie niepewne.Wyjątkiem od tej reguły jest działalność poznawcza /ciekawość poznawcza/"[43].

3. Oddziaływania wychowawcze zmierzające do tego, by dzieci uznawały za istotne nie tylko własne, ale i cudze dobro, bowiem "informacje dotyczące obiektów hierarchicznie donioślejszych wywierają większy wpływ na zachowanie się niż informacje o obiektach nieistotnych"[44].

4. Oddziaływania zmierzające do tego, by cudze dobro miało dla dzieci wartość pozytywną.

Hierarchia wartościowań jest bipolarna i "obejmuje z jednej strony wartościowania pozytywne, z drugiej zaś wartościowania negatywne. W regulacji zachowania się największe znaczenie mają informacje o obiektach wartościowanych skrajnie - najbardziej pozytywnych i najbardziej negatywnych" [45]

Wszystkie wymienione dotąd kierunki oddziaływań zmierzają do zwiększania wrażliwości dzieci na stan partnera interakcji i gotowości do respektowania jego potrzeb. Oddziaływania te nie przyniosą jednak spodziewanych rezultatów, jeśli dzieci będą zbyt silnie skoncentrowane na własnych potrzebach. Stąd wynika konieczność uwzględnienia jeszcze jednego kierunku działania.

5. Oddziaływania zmierzające do zapewnienia dzieciom poczucia bezpieczeństwa i pozytywnej postawy wobec siebie.

Poczucie zagrożenia wymusza bowiem na człowieku troskę o dobro własne, co nie tylko nie sprzyja partnerskim stosunkom z innymi ludźmi, ale także ogranicza szanse rozwoju jednostki[46]. Natomiast stosunek do siebie warunkuje postawę wobec innych ludzi w taki sposób, że ktoś, kto akceptuje siebie, nawiązuje życzliwe kontakty z innymi ludźmi[47].

Zmiany w podmiotowych warunkach działania dokonują się za pośrednictwem odpowiednio zorganizowanej aktywności wychowanka[48]. Zorganizować aktywność wychowanka oznacza tu stworzyć takie zewnętrzne warunki działania wychowanka oraz dobrać takie sposoby posługiwania się nimi, by sprzyjały one powstawaniu, rozbudowywaniu i utrwalaniu podmiotowych warunków niezbędnych dla partnerskich stosunków wychowanka z rówieśnikami. Problemowi doboru i empirycznej weryfikacji zmierzających do tego działań wychowawcy służyć mają aktualnie prowadzone przez autorkę badania.

P r z y p i s y

[1] Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1982, ss. 121-124.

[2] L. Wołoszynowa: Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Warszawa 1967, s. 76.

[3] Ibidem oraz Z. Skorny: Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa 1976, s. 142.

[4] L. Wołoszynowa: Rozwój i wychowanie ... cyt. wyd., s. 191.

[5] Ł. Muszyńska: Altruizm i kolektywizm dziecięcy. Warszawa 1976. ss. 131-143.

[6] Ibidem, ss. 146-147.

[7] Ibidem, ss. 146-147.

[8] E.B. Hurlock: Rozwój dziecka. Warszawa 1961, wyd. II, s. 375.

[9] S. Guz: Koleżeńskość w świadomości dzieci w młodszym i średnim wieku szkolnym. "Życie Szkoły" 1979, nr 11.

[10] E. Bonecka-Duda: Determinanty zachowań altruistycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: Stosunki międzyludzkie w wychowaniu /badania empiryczne/. Praca zbiorowa pod redakcją Z. Zaborowskiego. Warszawa 1976, ss. 16-21.

[11] G. Kochańska: Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowość do niesienia im pomocy. Wrocław-Warszawa-Kraków--Gdańsk-Łódź 1982, s. 41 i 66.

[12] A. Gołąc: Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym. W: Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Praca zbiorowa pod redakcją J. Reykowskiego, wyd. II rozszerzone. Warszawa 1980, s. 240.

[13] Ibidem, s. 240.

[14] Terminu "podmiotowe warunki" używam w znaczeniu nadanym mu przez S. Gestmanna, patrz S. Terstmann: Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982, s. 13-14.

[15] J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a sposobowość. Warszawa 1979, s. 294.

[16] A. Gołąb: Normy moraleme, cyt. wyd. s. 234-235.

[17] J. Kozielecki: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1981, s. 39.

[18] W. Łukaszewski: Szanse rozwoju osobowości. Warszawa 1984, s. 243-244 oraz J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne ... cyt. wyd. s. 152-157.

[19] W. Łukaszewski: Szanse rozwoju ..., cyt. wyd. s. 243-244.

[20] Ibidem, s. 243-244.

[21] G. Kochańska: Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. "Psychologia Wychowawcza" 1976, nr 2, s. 192-194 i s. 196.

[22] K. Skarżyńska: Spostrzeganie ludzi. Warszawa 1981, K. Skarżyńska: Punkt widzenia innych ludzi i przyczyn ich działania w spostrzeganiu dzieci. Ujęcie rozwojowe. "Psychologia Wychowawcza" 1979, nr 4; B. Wojciszke: Rozwój spostrzegania osób. "Psychologia Wychowawcza" 1979, nr 4.

[23] W. Łukaszewski: Szanse rozwoju ... cyt., wyd., s. 238-239.

[24] K. Skarżyńska: Spostrzeganie ludzi, cyt. wyd. s. 16 i s. 253-254.

[25] Ibidem, s. 233.

[26] Informują o tym dane dotyczące kategorii stosowanych kadr - por. I. Malczak: Rozwój stosunku przyjacielskich i koleżeńskich w młodszym wieku szkolnym. "Życie Szkoły" 1984, nr 1.

[27] S. Guz: Koleżeńskość iw świadomości, cyt. wyd.

[28] Ibidem.

[29] J. Kozielecki: Psychologiczna teoria, cyt. wyd. s. 225-226.

[30] Ibidem, s. 47.

[31] Ibidem, s. 247.

[32] W. Łukaszewski: Szanse rozwoju, cyt. wyd. s. 219-220.

[33] B. Wojciszke: Rozwój spostrzegania, cyt. wyd.

[34] L.I. Bożowicz, L.S. Sławina i T.W. Jednowicka: Rola zamiaru w świadomym kierowaniu swym zachowaniem przez dzieci. w: Badania nad osobowością dzieci i młodzieży. Prace psychologów polskich i radzieckich. Wybór i redakcja naukowa I. Obuchowska, O.W. Owczynnikowa i J. Reykowski, Warszawa 1979, s. 54.

[35] Ibidem s. 54.

[36] S. Guz: Koleżeńskość w świadomości,... cyt. wyd.

[37] W. Łukaszewski: Szanse rozwoju, cyt. wyd. s. 220.
[38] J. Kozielecki: Psychologiczna teoria, cyt. wyd., s. 94.
[39] S. Guz: Koleżeńskość w świadomości, cyt. wyd.
[40] W. Łukaszewski: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne, Warszawa 1974, s. 152.
[41] W. Łukaszewski: Szanse rozwoju, cyt. wyd. ss. 243-244.
[42] Ibidem, s. 243.
[43] Ibidem, ss. 243-244.
[44] Ibidem, s. 244.
[45] Ibidem, s. 244.
[46] Ibidem, s. 508.
[47] J. Kozielecki: Psychologiczna teoria, cyt. wyd., s. 47.
[48] S. Gerstmann: Psychologiczne podstawy, cyt. wyd., s. 184.

Bogumiła Hiszpańska
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

SAMODZIELNOŚĆ MATURZYSTÓW

Podmiotowość ucznia, poszanowanie jego indywidualności w toku edukacji i umożliwienie autokreacji w procesie kształcenia stanowi postulat znany i uznawany, wyrażany w poważnych dokumentach międzynarodowych i publikacjach naukowych. W uzasadnienie jego ważności, jako czynnika stwarzającego szansę optymalizacji przebiegu i osiągnięć edukacji, wnieśli swój wkład także polscy eksperci.

W raporcie Faure'a "Uczyć się, aby być" opublikowanym przez UNESCO[1] podkreśla się, że prawdziwym celem edukacji jest kierowanie jednostki ku osobistemu przyswojeniu wiedzy. Edukacja ma zyskać "wymiar doświadczenia egzystencjalnego". Aby "uczynić człowieka panem i twórcą własnego rozwoju kulturalnego", trzeba wdrożyć go do samodzielnego uczenia się.

W swych rozważaniach na temat celów edukacji sformułowanych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, J. Piaget stwierdza, iż wszechstronny rozwój osobowości implikuje wymagania przeciwstawne do celów wysuwanych zazwyczaj przez szkołę konformistyczną, mianowicie - kształtowanie jednostek zdolnych do autonomii intelektualnej i moralnej[2]. Dodajmy, że przyswajanie gotowej wiedzy i jej interpretacji oraz wzorców zachowań naśladowczych jest postulowane w obecnej szkole co naj-

wyżej implicite, ale taka jest praktyka - wbrew deklaracjom o potrzebie rozwijania autonomii ucznia.

Ruch innowacyjno-badawczy, który rozpoczął się w Polsce na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, zgodnie z ewoulcją poglądów na temat czynników optymalizujących kształcenie i stwarzających szansę nadążania za przyrostem i rangą informacji we współczesnym świecie, także podjął problematykę samodzielności uczenia się. Rozwijanie zdolności intelektualnych, łączenie różnych dróg poznawania z działaniem, stymulacja samodzielnych poczynań uczniów w tym zakresie, stanowiła tematykę szeroko znanych badań W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, K. Lecha, L. Bandury, J. Barteckiego.

Odciążenie młodzieży od pamięciowego przyswajenia szczegółowych informacji na rzecz samodzielnego zdobywania wiedzy w drodze ukierunkowanej przez nauczyciela, lecz własnej działalności poznawczej uczniów stanowi postulat zawarty w "Raporcie o Stanie Oświaty w PRL"[3], Postulat ten, oparty na szerokim rozpoznaniu praktyki edukacyjnej i jej rezultatów, nie stracił aktualności.

Radosnymi, wytrwałymi samoukami są dzieci. Zmieniają wprawdzie obiekty i formy aktywności, lecz nabywanie biegłości i doskonalenie sprawności sprawia im przyjemność i nie nuży.

Pójście do szkoły z reguły uniemożliwia spontaniczne działanie. Jednak w młodszym wieku szkolnym dzieci chętnie poddają się kierownictwu. Jest to charakterystyczne dla tego właśnie okresu, zwanego okresem heterononii. Nawyki i postawy nabyte w tym okresie funkcjonują także w późniejszym, znamionującym dojrzewanie, okresie wzrastającej autonomii.

Ukierunkowanie uczenia się, wskazanie celu, sensu, sposobów uczenia się mogą stanowić czynniki stymulujące dobrowolną działalność poznawczą.Czynniki stymulujące to także ciekawe, sensowne zadania, a ponadto inspirowanie przez nauczyciela własnych inicjatyw uczniów, poszanowanie niezależności ich myślenia i samodzielności działania.

Ciekawe zadania reprezentują pewien optymalny poziom niepewności, niejasności, niepełności. Skupiają one na sobie uwagę dopóki dana sytuacja nie stanie się pewna, jasna, skończona. Powtarzanie sytuacji rodzi nudę. Utrwalanie materiału lub przystosowywanie tempa uczenia się do uczniów słabszych wymaga więc zmian w strukturze zadań.

Źródłem zadowolenia, jest wyjaśnienie, a nawet samo działanie szukanie wyjaśnienia. Biegłość intelektualna stanowi sama w sobie nagrodę, zwłaszcza gdy uczeń odkryje, że nauczywszy się sprawności może dzięki niej sięgnąć po inną, dotychczas niedostępną.

Lepiej, jeśli zadanie jest formułowane przez uczącego się. Wynika ono wówczas z potrzeby zmiany sytuacji, jest własne, chciane, chętnie podejmowane. Można też tak zorganizować sytuację dydaktyczną, by sugerowane zadanie zostało "przyjęte za własne", zaakceptowane[4].

Zadanie powinno mieć taką strukturę, by uczeń mógł antycypować czynności wiodące do celu, jakim jest rozwiązanie, a więc ułożyć program czynności rozwiązywania. Gdy uczeń może stwierdzić, że zbliża się do celu i że go osiągnął, rozumnie opanowuje informacje oraz wdraża się do samokontroli przebiegu i rezultatów uczenia się. Ponadto - odczuwa satysfakcję mobilizującą do dalszego działania.. "Jeżeli w tym, co robimy nie tkwi pewien całościowy sens i jeżeli nie mamy możliwości zorientować się, czy robimy to jak należy - nie jesteśmy skłonni do wysiłków w celu uzyskania perfekcji"[5].

Istnieje silna skłonność młodzieży do wzorowania się na innych osobach lub grupach, do szukania wskazówek i aprobaty. Kształtując wzorce grupy tak, aby było to dążenie do doskonalenia sie i samodzielności /zamiast na przykład bierności i nonszalancji/, można stworzyć silną pozytywną motywację. Dopasowanie kompetencji do potrzeb zespołu może być motorem uczenia się, przyjęcia na siebie zadań i wytrwałego, ambitnego ich spełniania. Z czasem, znając wymagania grupy, podmiot opierając się na nich dokonuje samooceny.

Oczekiwanie ucznia na kontrolę i ocenę zewnętrzną /nauczycielską/, a także dokładną instrukcję powoduje konformistyczne przystosowanie do wymogów poszczególnych zadań. Nierzadko - utratę poczucia sensu działania, rozumienia całości zagadnienia, a więc samodzielności myślenia. Uzależnienie od nauczyciela - od jego instrukcji, kontroli, nagród i kar - zewnętrznych w stosunku do zadań - może przekształcić się w nawyk. Brak możliwości wyznaczania celów, planowania zadań i ich wykonawstwa, dokonywania zmian i korekty zadań rodzi, spotykaną w szkołach, apatię.

Nauczanie polega na dostarczaniu uczniowi pomocy pozwalającej mu skutecznie działać - uczyć się - oraz na wskazywaniu mu w toku uczenia się skutecznych i ekonomicznych sposobów pokonywania trudności. Te dwa aspekty są ściśle funkcjonalnie sprzężone. W interakcji z nauczycielem w toku rozwiązywania zadań uczeń uczy się nowych zachowań. A więc na przykład do nauczyciela należy organizowanie sytuacji zadaniowych o odpowiednim stopniu trudności, ułatwiających zrozumienie, systematyzację i transponowanie opanowanej wiedzy do nowych zastosowań, bez zbędnej straty czasu i wysiłku.

Nauczanie powinno być stadium przejściowym prowadzącym do samowystarczalności uczniów w stawianiu celów i zadań, ustalaniu i wykonywaniu programu odpowiednich czynności, ich korygowaniu i ocenie rezultatów. Główną jego funkcją jest stymulacja motywacji poznawczej, uświadamianie możliwości, nauczenia metod skutecznego działania w toku uczenia się.

Samodzielność poznawcza uczniów stymulowana jest głównie w toku interakcji z nauczycielem jako kierownikiem i organizatorem, później - na wyższym jej poziomie - konsultantem i dyskutantem. Nauczanie powinno stwarzać takie warunki, by rozpatrywanie alternatyw, poszukiwanie nowości, samodzielność /wraz z ryzykiem błędu/ dawały większe korzyści motywacyjne niż poprzestanie na zadaniach banalnych i rozwiązaniach typowych. W miarę dojrzewania ucznia jako podmiotu poznającego wzrasta jego autonomia i inwencja. Możemy więc mówić o uczeniu się i różnym zakresie samodzielności poznawczej.

Słowo "samodzielność" należy do potocznie używanych, lecz różnie rozumianych. Różne aspekty samodzielności znajdujemy w wypowiedziach językoznawców i pedagogów, czasem musimy wnioskować z pośrednich omówień, gdyż termin ten nie jest definiowany przez autorytety.

I tak A. Brückner nie tłumaczy samego słowa "samodzielność", lecz podaje jedynie, że sam, dzieło, dzielny są to tak zwane prasłowa, wywodzące się z zamierzchłych czasów, jednakowe u wszystkich Słowian. Te ostatnie według pierwotnego znaczenia wiążą się z czynem[6].

W. Doroszewski tłumaczy samodzielność jako nieuleganie niczyim wpływom, niepodleganie niczyjej władzy, obchodzenie się bez niczyjej pomocy, niezależność. Samodzielny nie tylko działa o własnych siłach, lecz na własny rachunek i na swoje ryzyko[7].

W pracach pedagogicznych trudno znaleźć precyzyjne określenia terminu samodzielność, aczkolwiek określenie to nierzadko jest używane przy okazji rozważań problematyki aktywności - bierności, demokratyzmu - autorytaryzmu, heteronomii - autonomii. Także zagadnienia samorządności oraz samokształcenia zawierają w sobie warunek samodzielności i explicite jest ona opisywana.

W. Okoń określa samodzielną pracę uczniów jako taką jej formę, która opiera się na "samodzielnym zaplanowaniu, wykonaniu i skontrolowaniu własnej działalności przez uczniów pod ogólną opieką i kontrolą nauczyciela", samodzielność w myśleniu - jako "właściwość myślenia kształtującą się u ludzi wówczas, gdy swoje doświadczenie i myślenie wzbogacają przez rozwiązywanie zagadnień praktycznych i teoretycznych"[8].

Pierwsza z tych definicji zawiera tautologię i nie objaśnia, na czym polega samodzielność, druga też nie podaje właściwości samodzielnego /w przeciwieństwie do niesamodzielnego/ myślenia. Natomiast cenne są tu takie myśli: samodzielne działanie obejmuje wszystkie etapy czynności - planowanie, wykonanie i kontrolę rezultatów, samodzielności pracy ucznia nie przekreśla ogólna /ograniczona/ opieka nauczyciela, myślenie samodzielne jest związane z aktywnością w stosunku do problemów.

Z przeglądu definicji samokształcenia i rozważań o samouctwie zawartych w pracy Z. Matulki[9] wynika, że istnieją znaczne różnice w poglądach na temat cech samokształcenia, aczkolwiek w większości określeń powtarza sie pewien ich zestaw. Pośrednio, uwzgledniając odmienność poziomu dojrzałości kształcących się można wnioskować, iż samodzielne uczenie się jest działaniem, w którym podmiot świadomie wyznacza cel,do którego chce dążyć, świadomie planuje czynności i wykonuje je pod własną kontrolą, sam koryguje je i udoskonala. Występuje więc zarówno pozytywna motywacja, jak świadomość celów, środków, możliwości oraz aktywność przez nie ukierunkowana i korygowana.

Podobnie pojmuje samodzielność K. Sośnicki uwypuklając rolę świadomości w kierowaniu działaniem[10]. Podkreśla on także, zgodny z etymologią słowa wymóg "nieposługiwania się pomocą innych". Ten ostatni warunek jest bezdyskusyjny w świetle ortodoksyjnego rozważania znaczenia słowa. Natomiast pedagogiczne podejście odnoszące się do samodzielności uczenia się szkolnego dopuszcza współpracę z innymi - uczniami i nauczycielem jako organizatorem i konsultantem /nie prelegentem!/. Jest to zgodne z psychologicznymi prawidłowościami uczenia się i ich społecznym warunkowaniem[11]. Podejście takie implikuje rozważanie nie tyle stopnia samodzielności /większy - mniejszy/ pod względem jakościowym, co rozważanie,które /a więc i jaka liczba/ elementarne czynności składające się na różne aspekty uczenia się, są wykonywane przez ucznia samodzielnie, a które inspiruje i kontroluje nauczyciel. W tym sensie można mówić o poziomie samodzielności lub o jej zakresie. Samodzielne uczenie się wymaga racjonalizacji własnej aktywności, własnej inicjatywy, pomysłowości, chęci i umiejętności decydowania o swoim działaniu. Działanie /samotne, osobiste/ według instrukcji typu "przeczytać rozdział V z podręcznika" lub "nauczyć się od lekcji 1 do 20" nie może inspirować samodzielnego uczenia się w pełnym znaczeniu /choć może powodować uczucie dezorientacji/. Treści oraz źródło wiedzy są narzucone, schemat postępowania - nawykowy, cele i normy wymagań - nieznane.

Osobisty wkład ucznia może /lecz nie musi .../ polegać na świadomym zastosowaniu efektywnych metod uczenia się, na przykład zróżnicowanego sposobu czytania /pobieżne, uważne, twórcze/. Ponadto uczeń mógłby tu decydować w pewnym stopniu o czasie i miejscu pracy czy ewentualnych zmianach aktywności, co nie wiąże się z zadaniem, tylko ogólną kulturą pracy.

Pozostając przy podanym przykładzie, wiemy z doświadczenia, że uczeń może pominąć te znikome przejawy samodzielności. Może czytać jakkolwiek, gdziekolwiek i kiedykolwiek. Może to czynić pod przymusem i z niechęcią, znudzony i zmęczony. Może też nie podejmować prób samodzielnego kierowania swoimi czynnościami, gdyż nie jest wdrożony do refleksji własnej i nie zna podstaw technologii pracy umysłowej.

Uczenie się indywidualne, lecz bezrefleksyjne, schematyczne, banalne, pozbawione inwencji nie odpowiada określeniu "samodzielnego uczenia się".

Jakże innej działalności - emocjonalnej, angażującej wolę, wiedzę i umiejętności wymagają postawione sobie przez ucznia /w wyniku sytuacji dydaktycznej/ lub nawet zewnętrzne, lecz akceptowane zadania typu: "sprawdzę, czy to prawda, że ...", "poszukam różnych wyjaśnień zjawiska x", "udowodnię, że ...", "zaprojektuję sposób wykonania ... w warunkach ..." itp. Tutaj uczeń powinien wykazać pełnię samodzielności, we wszystkich etapach pokonywania trudności i weryfikacji efektów.

Aktywność ucznia musi współistnieć ze świadomą refleksją i przez nią być stymulowana. Owa świadoma refleksja jest funkcją zarówno pozytywnej motywacji, jak umiejętności racjonalnego myślenia oraz znajomości podstawowych zasad skutecznego działania. Spełnienie tych warunków, wraz z umiejętnościami instrumentalnymi i praktycznymi umożliwia uczącemu się samodzielne w pełnym znaczeniu uczenie się, a mianowicie:

- ustalanie, jeśli nie celu głównego, to przynajmniej cząstkowych;
- zaplanowanie czynności wykonawczych, co niejednokrotnie wymaga decyzji dotyczących wyboru źródeł informacji, treści, algorytmów i heurystyk, metod i technik postępowania;
- rozwiązywanie zadania, co wymaga między innymi umiejętności korzystania ze źródeł wiedzy /metod badania rzeczywistości oraz rozumienia i interpretacji komunikatów dydaktycznych/, umiejętności selekcji informacji oraz syntetyzowania /strukturyzowania/ informacji do włączenia w system wiedzy, rozwiązywania problemu, zakomunikowania odbiorcy;

- samokontrolę przez porównanie rezultatów cząstkowych z antycypowanymi celami cząstkowymi oraz rezultatu końcowego z celem głównym - antycypowanym wzorem;
- samoocenę, czyli wartościowanie własnych osiągnięć;
- korektę pomysłów, czynności, efektów, co wymaga plastyczności myślenia i działania oraz wytrwałości.

Przyszła rola społeczna i zawodowa absolwentów liceów ogólnokształcących, potrzeba ustawicznego kształcenia się, a bezpośrednio - przygotowanie do studiów wyższych, w sposób konieczny wymagają samodzielności poznawczej młodych ludzi.

W jakim zakresie uczniowie klas maturalnych uczą się samodzielnie? - oto problem, który zainspirował badania diagnostyczne przeprowadzone w roku szkolnym 1984/85 w pięciu liceach ogólnokształcących. Były one usytuowane w różnych środowiskach - w wielkim, średniej wielkości i małym mieście.

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji, zweryfikowany w badaniach pilotażowych. Ankieta dla uczniów zawiera 15 pytań otwartych, które dotycza różnych aspektów samodzielnego uczenia się.

Badania zostały przeprowadzone przez autorkę w 3 liceach, w pozostałych 2 - przez przygotowanych wicedyrektorów. Poprzedzono je ustną zachętą do samokontrolnej refleksji i wysiłku oraz instrukcją. Ankietowani podejmowali uczestnictwo dobrowolnie. Było ono anonimowe. Uzyskano zwrot 259 wypełnionych ankiet, co stanowiło 99% obecnych w badanych klasach.

Oczywiste jest, że uczniowie kończący szkołę średnią są w pewnym stopniu samodzielni w różnych etapach uczenia się, w przeciwnym razie nie mogliby pomyślnie spełniać zadań stawianych w szkole. Jednak, zgodnie z powyżej przedstawionymi rozwiązaniami i opisem atrybutów, tylko niektóre osobiste działania edukacyjne można nazwać samodzielnymi. Starano się więc uzyskać dane do diagnozy, jak w badanej grupie maturzystów przedstawia się świadomość własnych potrzeb, możliwości, skuteczności działań, jakie są podstawy dokonywania wyborów kierunków kształcenia się, umiejętności skutecznego działania, samoocena własnych poczynań.

Wśród maturzystów, którzy uświadamiają sobie swe indywidualne potrzeby edukacyjne i podejmują inicjatywy na rzecz różnicowania kształcenia, część tylko /10%//czyni to na lekcjach lub innych zajęciach szkolnych, licząc na modyfikowanie tych zajęć.

Rzadko i nieliczni uczniowie podejmują inicjatywy takie, jak prowokowanie w klasie dyskusji na interesujące tematy lub sugerowanie nauczycielowi innych treści. To ostatnie z reguły dotyczy powtórzenia lub wytłumaczenia zbyt trudnych zagadnień, poszerzenie zakresu problematyki sugerują uczniowie o ponadprzeciętnej wiedzy. Oni też angażują się w przygotowywanie ciekawych informacji do referatów lub dyskusji i rozwiązywanie dodatkowych zadań. Większość /75%/ nie przejawia inicjatyw mających na celu modyfikowanie tematyki lub toku zajęć szkolnych zgodnie ze swymi potrzebami.

Według retrospektywnych stwierdzeń maturzystów, u progu liceum, gdy dokonywali wyboru profilu kształcenia, zajęć fakultatywnych lub przedmiotu dodatkowego, kierowali się następującymi założeniami. Za najważniejsze /założenie/ uznało wybór zgodny z zainteresowaniami 30% uczniów, 18% - brało pod uwagę planowany kierunek studiów, 13% kierowało się chęcią poszerzenia posiadanej już wiedzy i umiejętności uznanych za wartościowe ze względów poznawczych. Tak więc 61% uczniów kierowało się racjonalnymi przesłankami wyboru kierunku kształcenia. Trafność owego perspektywicznego planowania potwierdziło 52% maturzystów, pozostali zmienili plany w ciągu nauki w liceum, lecz kompensują niedostatek określonych treści we własnym zakresie. "Uważam ten profil /ogólny - B.H./ za uniwersalny, dający najlepszy start w przyszłość, poza tym idąc do liceum już zdecydowany byłem na kierunek przyszłych studiów i profil ten odpowiada mi najlepiej"; "własne zainteresowania zdecydowały wówczas, potem znalazłam urok fizyki i innych nauk przyrodniczych, ale nie żałuję wyboru, bo języki obce są zawsze i wszędzie przydatne"; "zawsze lubiłam przedmioty humanistyczne, bo dają możliwość dowolnej, własnej interpretacji. I też uczą logiki. Kierowała mną chęć poznania języka, poszerzenie poglądów, zrozumienie świata ludzi".

Wielu uczniów /30%/ nie decydowało samodzielnie i racjonalnie."Rodzice przekonali mnie, że powinienem wybrać ten profil"; "złośliwość nauczycielki matematyki ze szkoły podstawowej uniemożliwiła mi wybór profilu matematyczno-fizycznego"; "Nie byłam zorientowana w zakresie programowym profilów, więc było mi obojętne, co wybrać". Pokierowała nimi namowa dorosłych, negatywne emocje lub obojętność i brak orientacji. Część wypowiedzi, aktualnie formułowanych przez maturzystów, nie zawiera akcentów samokrytycznych.

Maturzyści stają wobec wyboru kierunku studiów. Tylko 5% badanych nie planuje podjęcia studiów, a 10% nie udzieliło informacji na ten temat. Niepokojące, że aż 12% na miesiąc przed maturą nie podjęło de-

cyzji, waha się, odczuwa brak umiejętności autodiagnozy: "... do końca się nie wie, w której dziedzinie jest się najlepszym, chyba, że ktoś ma wybitne zdolności i predyspozycje. Moje zainteresowania nie są zgodne z posiadaną wiedzą"; "mój wybór jest z braku laku ", "wiem, że nie zdecydowałabym się na inne kierunki".

Część maturzystów uważa decyzję wyboru studiów za nietrudną /24%/. Uzasadnienia mniejszości /9%/ świadczą o zbyt beztroskim, niepoważnym podejściu do niej. Część /15%/ już ma za sobą wahania, wie, do jakiego celu zmierza. "Już od dawna chciałam być nauczycielką, przyglądałam się temu zawodowi na co dzień i wczuwam w role, chce uczyć". "Przemyślałem sprawę wyboru kierunku. Spośród kilku możliwości wybrałem najbardziej zgodną z moimi zainteresowaniami".

Wielu maturzystów ocenia sytuację wyboru studiów jako trudną, przy czym część /18%/ rozważa sprawę doraźnych trudności dostania się na określone kierunki i sugeruje się raczej łatwą dostępnością innych niż względami poznawczymi lub społecznymi.

Wielu /31%/ przejawia dojrzały, racjonalny stosunek do tej decyzji. Podkreślają, że głównym źródłem trudności jest ważność życiowa tej decyzji, antycypują obowiązki związane ze studiami lub pracą naukową. W odczuciu wielu - są niedostatecznie poinformowani, niepewni. Samokrytycyzm cechuje uczniów o wysokich osiągnięciach: "Jest dużo kierunków, które mnie interesują, niestety są dla mnie zamknięte, za mało umiem. Wiem,na czym polega praca tłumacza i jej chcę się poświęcić" /uczeń mający 8 ocen bardzo dobrych, o wielostronnych zainteresowaniach/; "Trudno teraz decydować o przyszłości, bo wiem, że za kilka lat będę wiedziała o sobie więcej i więcej o możliwościach zawodowych, a przedtem - dokładniej o trybie studiów. Długo rozważałam i szukałam informacji, a teraz już po decyzji" /4 oceny bardzo dobre, w tym z przedmiotów kierunkowych/; "Interesuję się historią najnowszą. Jest to moja paroletnia już pasja. Sądzę, że mądrze będzie ją kontynuować. Ale chcę być pedagogiem - uczyć, a ponieważ jestem niecierpliwa,nie wiem, czy zdołam być dobrym" /2 oceny bardzo dobre, w tym z historii/.

Maturzyści podejmują wiele działań mających na celu poznawanie wybranej, interesującej dziedziny. Część z nich stara się jak najbardziej korzystać na zajęciach szkolnych /25%/, część stara się intensywnie uczyć i w szkole,i poza nią /30%/, największa grupa koncentruje wysiłki na uczeniu się poza szkołą /36%/. Pozostali /9%/ nie udzielili odpowiedzi na pytania o działania sprzyjające poznawaniu wybranej dziedziny i o znajomość skutecznych metod poznawania jej lub udzielili odpowiedzi negatywnej: "niczym nie interesuję się

szczególnie"; "poza szkołą chcą zapomnieć o szkole"; "nic nie robię"; "żadne" /działania, metody pracy/.

Na zajęciach szkolnych uczniowie chcący jak najwięcej nauczyć się najczęściej starają się uważnie słuchać wykładu i zapamiętywać jego treści /22%/ lub zbierać jak najwięcej materiału z lekcji w formie notatek do zapamiętywania /18%/. A więc aż 40% uczniów preferuje przyswajanie pamięciowe gotowego materiału.

Wielu uczniów /17%/ docenia aktywny udział w zajęciach, jako skuteczną metodę uczenia się. Świadomie koncentruje uwagę i myśli na toku poznawania 10% uczniów, a 4% "trenuje silną wolę i przymuszanie się do wysiłku".

Część maturzystów /13%/ odczuwa potrzebę odmiennego uczenia się niż wyznaczone dla całej klasy przez treści, metody, organizację czy sposób kontrolowania preferowany przez nauczyciela, lecz nie próbuje ingerować w tok zajęć szkolnych. Uczniowie ci uczą się samodzielnie tak, by kompensować subiektywnie odczuwane niedostatki nauczania, zgodnie ze swymi indywidualnymi potrzebami. Potrzeby te koncentrują się z reguły na celach i treściach kształcenia. U mniej zdolnych wysiłek dotyczy możliwie pełnego opanowania materiału programu ogólnokształcącego oraz przygotowania do egzaminów. U zdolnych, z reguły mających szersze horyzonty poznawcze, a zarazem lepszą orientację w wybranej dziedzinie - samodzielne uczenie się polega na poszukiwaniu nowych źródeł informacji i pogłębianiu wiedzy specjalistycznej przekraczającej program szkolny.

Maturzyści kładą duży nacisk na samodzielną lekturę /50%/. Jest to główne źródło służące poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy przez samodzielne uczenie się /ze świadomie dokonywanym doborem celów i treści, także - metod i organizacji/ lub uczenie się rutynowe.

Młodzież szuka dyskutantów wśród rówieśników o wspólnych zainteresowaniach /12%/ i wśród dorosłych obdarzonych autorytetem i zaufaniem /12%/.

Stosunkowo niewielu uczniów /8%/ wymienia korzystanie z korepetycji jako działanie własne, sprzyjające poznawaniu interesującej dziedziny. Być może więcej osób na nie uczęszcza, lecz samokrytycznie nie uznają tego za własną aktywność. Źródłem wiedzy bywają audycje telewizyjne /10%/, prelekcje, wystawy, filmy /5%/, lecz jak można sądzić nie służą one systematycznemu uczeniu się, lecz stanowią doń pożyteczny i atrakcyjny dodatek.

Odpowiedzi świadczą o znacznym zróżnicowaniu postępowania uczniów w toku uczenia się wybranej, interesującej tematyki: "wiem, że nikt mnie nie zmusza - to ważne, mobilizuję się do pracy, jest to przeważ-

nie samodzielne opracowywanie tekstów"; "jeśli zauważam w wypowiedziach nauczyciela szczególnie interesujące i nowe zagadnienia, notuję je starannie, nawet gdy nie jest to potrzebne w toku bieżącej nauki. Czytam pozycje poszerzające wiedzę, pytam i słucham wszystkiego, co może mi być przydatne"; "próbuję dotrzeć do odpowiedniej lektury /dokumentów, beletrystyki/, staram się wypytywać fachowców, ale w końcu uczę się sam"; "lekcje nic nie wnoszą do stanu mojej wiedzy. Wzbogaca mnie tylko samodzielna lektura, wybrane audycje w TV i własne interpretowanie informacji"; "Staram się rozwiązywać samodzielnie jak najmniej typowe zadania. Gdy nic nie wychodzi - sięgam po pomoc książki lub nauczyciela". Wartościowanie przez maturzystów sytuacji szkolnych ze względu na możliwość efektywnego uczenia się świadczy o trwającej potrzebie bezpośredniego kierowania uczeniem się u 44% ankietowanych, natomiast 30% zdecydowanie chciałoby pozbyć się ingerencji nauczyciela i samodzielnie uczyć się.

Wartość szkoły, systemu lekcyjnego, programów nauczania - krytycznie ze względu na efektywność uczenia się ocenia 10% uczniów. Uczniowie /8%/ podkreślają znaczenie odpowiedniej atmosfery dla efektywnego uczenia się - spokoju, skupienia, życzliwości.

Występuje więc znaczne zróżnicowanie preferencji i ocen sytuacji sprzyjających efektywnemu uczeniu się. Ilustrują je wypowiedzi charakterystyczne dla wyodrębnionych grup: "jeśli czeka mnie klasówka, którą muszę dobrze napisać"; "gdy otrzymuję dobre oceny, czuję się zdopingowany do dalszych osiągnięć"; "czynny udział nauczyciela, gdy dobrze wykłada i żąda systematycznego uczenia się"; "ciekawe lekcje i własna praca"; "możliwość rozmowy z niektórymi nauczycielami poza zajęciami szkolnymi. W czasie zajęć są niedostępni, zmechanizowani przez tryby machiny programowej, która jest bezwładna"; "cisza i spokój, możliwość skupienia się, ale to w szkole rzadko, raczej w domu"; "śmieszne,ale nieobecność niektórych nauczycieli, takie awarie szkolne uwalniają od algorytmów i budowy jądra atomowego, a pozwalają samotnie śledzić dzieje Jagiellonów lub działalność Brechta"; "żadne,chcę wreszcie samodzielnie decydować o tym, czego i kiedy będę się uczyć".

Wypowiedzi wielu maturzystów świadczą o tym, że odczuwają oni potrzebę usamodzielnienia się w dziedzinie poznawczej, by móc skupić się na wybranej problematyce. Na ile są do tego przygotowani?

Wiekszość maturzystów /85%/ działa opierajac sie na znanych stereotypach postepowania, cześć doświadczenia uczniowskie wzbogaca własna refleksją. Podejście do zagadnienia skuteczności i ekonomii uczenia sie jest bardzo zróżnicowane.

Cześć uczniów /22%/ poprzestaje na bezrefleksyjnym, głównie pamieciowym przyswajaniu całości "zadanego" materiału. Są przekonani, że wiedza, jak sie uczyć, bo "ucza sie już te parę lat": "Ponieważ uczę się już 12 lat,rutyna przebywania w szkole wykształciła we mnie pewne nawyki"; "Albo uczę sie na pamięć, albo nie ucze się wcale"; "Siadam i wkuwam. Głowę mam duża to sie wszystko zmieści i to szybciutko: to się nazywa być zdolnym"; "Denerwuję sie, zapalam papierosa, a potem zmuszam sie do nauki"; "Powtarzam 3-4 razy, żeby wszystko zapamietać".

Znaczna część uczniów /38%/ intuicyjnie lub celowo - metodą prób i błędów - dopracowała się metody uczenia się dopasowanej do samego siebie i uważanej za skuteczną. Niektórzy z nich sygnalizują, że nie mają wiedzy prakseologicznej. Większość pomija tę sprawę milczeniem. Wydaje się, że nie jest ona w centrum myśli i praktyki uczniowskiej. Przeważają działania doraźne dyktowane przez zakres treści i czas na opanowanie go, problem "co i ile" dominuje nad problemem "jak", choć nie u wszystkich.

Niektórzy "odkryli", że uczenie się ze zrozumieniem jest bardziej skuteczne niż "wkuwanie", że warto selekcjonować informacje ze względu na ich ważność i przydatność oraz stopień ogólności, że strukturyzacja materiału ułatwia jego zapamiętanie, a także komunikowanie, że bardziej efektywne są aktywne sposoby uczenia się przez tworzenie własnych konstrukcji niż korzystanie z gotowych. Niektórzy preferują określone, racjonalnie wybrane warunki uczenia się.

Oto charakterystyczne wypowiedzi: "uczę się w ciszy wieczorem głośno powtarzając materiał. Próbowałam wielu metod i wybrałam tę jako dla mnie najlepszą"; "Najpierw muszę sporządzić sobie krótkie notatki, wybierając to,co najważniejsze, a potem z nich uczę się";"staram się wybrać najważniejsze rzeczy, których się potem uczę dołączając stopniowo szczegółowe fakty"; "Wydaje mi się, że tego nie można się po prostu dowiedzieć i nie ma na to żadnej recepty. Jeżeli się uczy przy pomocy rozumu, to wcale się nie wysila, a skutki są. Jeśli zaś nie - wiadomo ..."; "Skupiam się, nie uczę się niezrozumiałych rzeczy na pamięć, robię przerwy w pracy, uczę się z koleżanką nawzajem sobie tłumaczac i kontrolujac się"; "Przegladam cały materiał, następnie rozkładam na cześci, konspektuje, na końcu sprawdzam sie rozwiązując zadania albo tłumacząc komuś na niby lub naprawdę".

Są to wszystko działania racjonalne, znamionujące różny stopień samoświadomości i świadomości metodologicznej. Czesto sa one niepełne,jeśli chodzi o zakres - w większości wypowiedzi planowanie i sa-

mokontrola są pomijane, uwaga uczącego skupia się na wykonawstwie zadań.

Część uczniów /12%/ stwierdza, że nie zna sposobów skutecznego uczenia się: "nie wiem, jak należy uczyć się skutecznie i dlatego nie osiągam zbyt pięknych rezultatów"; "nie wiem, jak trzeba się uczyć. Nikt tego nigdy nie mówił. Nauka to "ładowanie" materiału do głowy"; "nie wiem, jak trzeba się uczyć, żeby to było skuteczne. Czy są jakieś reguły pomocne dla wszystkich, chciałbym je znać".

Stosunkowo mała część maturzystów /7%/ zna źródła wiedzy o tym, jak należy się uczyć i korzysta z nich. "Nauczyłem się tego na zajęciach fakultatywnych - były tematy z prakseologii. Dzięki nim sięgnąłem po podręczniki z psychologii i higieny pracy"; "Z lekcji biologii, które są świetnie prowadzone, bo cały czas jesteśmy aktywni i to w różny sposób i z różnych książek"; "Ze spotkań z psychologiem"; "Od nauczyciela, który pokazał nam, że nie umiemy się uczyć, a potem dał nam wskazówki,jak to zrobić. Przedtem nie zastanawialiśmy się nad tym i jakoś to było. Teraz łatwiej i szybciej idzie mi nauka".

Omówione powyżej wyniki badań empirycznych można następująco streścić:

- Maturzyści stanowią grupę ogromnie zróżnicowaną pod względem wszystkich aspektów samodzielnego uczenia się;
- Wśród maturzystów występuje zarówno motywacja kompetencyjna - poznawcza, jak zewnętrzna - zależność od oceny nauczycielskiej. Znaczna większość dąży do uzyskania matury i - w niedalekiej perspektywie - statusu studenta;
- Większość maturzystów kieruje się racjonalnymi przesłankami przy podejmowaniu decyzji wyboru kierunku kształcenia;
- Większość maturzystów stawia sobie indywidualne cele kształcenia i realizuje je w takim zakresie, by kompensować subiektywne braki nauczania;
- Około połowa badanej populacji uczniów potrzebuje bezpośredniego kierowania procesem uczenia się. Znaczna część - przeciwnie - pragnie samodzielnie uczyć się;
- Maturzyści wykazują samodzielność pod względem wyboru źródeł wiedzy oraz treści uzupełniających i rozszerzających wiedzę specjalistyczną /w wybranym kierunku/;
- Uczniowie nie uzyskują w szkole średniej należytego przygotowania metodycznego do samodzielnego uczenia się. Wielu z nich nie wie o istnieniu zasad i metod skutecznego działania. Opierają się raczej na rutynie niż refleksji;

- Aktywność większości uczniów koncentruje się na wykonawstwie zadań poznawczych, etap planowania i programowania czynności uczenia się występuje u mniejszej części, a etap samokontroli kształtującej uczenie się sygnalizuje znikoma część badanych.

Poziom i zakres samodzielności poznawczej uczniów jest zróżnicowany. Są wśród nich infantylni, potrzebujący opieki i kierowania. Są dojrzali do racjonalnej autodiagnozy, samodzielnego wyznaczania celów i zadań, konsekwentnie działający w zakresie planowania, wykonawstwa i kontroli uczenia się.

Większość maturzystów cechuje, w różnym zakresie, niepełna samodzielność uczenia się. Stosunkowo najlepsze rozeznanie dotyczy wyboru treści, zgodnych z preferowanym kierunkiem kształcenia. Na nich koncentruje się uwaga i wysiłki uczniów. Dążenie do poszerzania i pogłębiania wiedzy specjalistycznej, poszukiwanie jej źródeł i wyznaczanie stosownych zadań stanowi wspólną tendencję samodzielnych poczynań edukacyjnych maturzystów, a zarazem różnicuje dziedziny działalności poznawczej przed zakończeniem obowiązkowego kształcenia ogólnego.

U podstaw niepełnej samodzielności leży niedostateczna wiedza o sobie, niedostateczna wiedza o ogniwach pełnego cyklu procesu uczenia się i niedostateczna wiedza o tym, jakie są alternatywne działania, ich zalety i ograniczenia. Stąd - racjonalne określenie celów, planowanie programu czynności zgodnie z antycypowanymi rezultatami cząstkowymi, korekta wykonawstwa - z reguły nie tworzą całościowych struktur działań uczniów.

Trudno się temu dziwić. Samodzielne uczenie się nie stanowi przedmiotu kształcenia w szkole. Jest niejako ubocznym produktem nieukierunkowanych obserwacji i doświadczeń uczniowskich, prób i błędów. Uczniowie nie znają elementarnych zasad i metod dydaktyki oraz prakseologii. Szkoła nie uczy, jak się uczyć.

Świadomość swoistości własnych potrzeb, zamiast braku refleksji i umiejętności autodiagnozy, znajomość alternatywnych możliwości i oparty na niej racjonalny wybór celów, treści, metod uczenia się zamiast zależności od sterowania z zewnątrz, akceptacja współpracy zamiast jej unikania, optymalizacja rozwoju uczniów przez celowe doskonalenie samodzielnego działania - oto pożądane kierunki zmian edukacyjnych.

Są to kierunki zmian wytyczone przez postulat przywrócenia edukacji wymiaru doświadczenia egzystencjalnego.

P r z y p i s y

[1] E. Faure i in.: Uczyć się, aby być. Warszawa 1973, PWN.

[2] J. Piaget: Dokąd zmierza edukacja. Warszawa 1977, PWN.

[3] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN.

[4] Z. Pietrasiński: Atakowanie problemów. Warszawa 1983, NK.

[5] J.S. Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974, PIW s. 168.

[6] A. Brückner: Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa 1974, WP.

[7] W. Doroszewski /red/: Słownik języka polskiego. Warszawa 1966, PWN.

[8] W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981, PWN.

[9] Z. Matulka: Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia. Warszawa 1979, PWN.

[10] K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Wrocław 1959, Ossolineum.

[11] Por. np. J. Piaget, op. cit.; J. Kozielecki: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1980. PIW.

Jan Żebrowski
Uniwersytet Gdański

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ WE FRANCJI

Problemy orientacji szkolnej i zawodowej znajdują się w centrum zainteresowania współczesnych społeczeństw. W znanych raportach oświatowych poświęca się im wiele uwagi; mają one również odbicie w reformach szkolnictwa różnych krajów. Każde społeczeństwo pragnie mieć ludzi odpowiednich na stanowiskach, ale najpierw musi ich do tego przygotować. Najczęściej nowoczesną orientację pojmuje się jako dobrowolny wybór przez młodego człowieka najlepszej dla niego drogi dalszej nauki lub pracy zawodowej, harmonizujący z zaleceniami nauczycieli, specjalistów w dziedzinie orientacji oraz z życzeniami rodziców. Właściwy wybór szkoły, zawodu czy też kierunku studiów i właściwe przygotowanie młodzieży do życia i przyszłej pracy ma kolosalne znaczenie tak dla społeczeństwa o wysokich właściwościach cywilizacyjnych, jak i dla osobistego zadowolenia i usytuowania jednostek. Ciągła zmienność i złożoność współczesnego życia stwarza potrzebę stałego doskonalenia stosowanych dotychczas metod i form w tej dziedzinie, a także konieczność podjęcia lub rozwoju prac badawczych. Trudności pod tym względem wzrastają w okresach szybkiego rozwoju życia gospodarczego, wywołanego rozwojem nauki i techniki. Powstają nowe zawody, nie znane dzieciom i młodzieży, a bardzo często również rodzicom i nauczycielom. Zanikają zaś różne zawody tradycyjne. Problem jest o tyle istotny, że często brakuje zgodności między indywidualnymi życzeniami zawodowymi a potrzebami rynku pracy, skutkiem czego do niektórych zawodów zgłasza się nadmiar kandydatów, natomiast w innych ich brak. Z wielu badań wynika, że przydatność do jakiegoś zawodu zależy od szeregu czynników a między innymi: od środowiska społeczno-kulturalnego, uzdolnień, zainteresowań, osobowości, postawy emocjonalnej.

Podstawę opracowania artykułu stanowią własne obserwacje i wywiady przeprowadzone w kilku ośrodkach Francji, zwłaszcza w Caen - Normandia /Université de Caen, Institut Régional d'Orientation Scolaire

et Professionelle, Centre d'Application de l'Institut de Formation de Conseillers d'Orientation/, jak również najnowsze publikacje autorów francuskich i polskich dotyczące omawianej problematyki.

Francja należy do tych krajów, które jako jedne z pierwszych rozwinęły system orientacji szkolnej i zawodowej i ma w tym zakresie wiele doświadczeń,a także przeprowadzonych badań, do których nawiązywali w swych publikacjach pedagodzy polscy[1]. Już przed drugą wojną światową w ramach ruchu odnowy oświaty - w wyniku ustaleń Kongresu w Hawrze w roku 1936 przewidziano tzw. klasy orientacji. Projekt reformy szkolnictwa wysunięty przez ówczesnego polityka i ministra wychowania narodowego J. Zay'a obejmował orientację uczniów /classes d'orientation/ kończących szkołę początkową. W klasach tych stosowano aktywne metody nauczania, obserwację uczniów; nauczyciele wymieniali między sobą swoje spostrzeżenia odnośnie zainteresowań i cech charakterologicznych wychowanków, pozostawali w stałym kontakcie z rodzicami[2].

Główne podwaliny systemu obserwacji i orientacji wznieśli zaraz po wojnie P. Langevin i H. Wallon. To pod ich przewodnictwem komisja do spraw reformy oświaty opracowała specjalny projekt, który ukończono w 1947 roku, znany pod nazwą planu Langevin-Wallon. Projekt ów przewidywał cztery lata orientacji przypadające na 11-15 rok życia ucznia /drugi cykl kształcenia/. Chodziło tu o ostrą selekcję, która decydowała o ich dalszym losie. Ucząca się młodzież była przedmiotem obserwacji; jej cel główny to wykrycie uzdolnień. Ale podstawą selekcji do pełnowartościowej szkoły średniej - jak podkreśla Irena Janiszowska - były nie tylko uzdolnienia uczniów, ale często także takie czynniki, jak społeczna pozycja rodziców, ich zawód, warunki materialne, tradycje itp.[3]

Dalszy etap rozwoju orientacji szkolnej stanowiła reforma z 6 stycznia 1959 roku, która wprowadziła początkowo dwuletni cykl obserwacji, a potem czteroletni; cykl ten dzielił się na dwa etapy; obserwację i orientację do klas VI, V, IV i III /odpowiednik naszych klas VI, VII, VIII i I kl. szkoły średniej/. Cykl obserwacji i orientacji wyraźniej jeszcze został sprecyzowany przez ministra Ch. Fouchet'a w roku 1964 /za rządu gen. Ch. de Gaulle'a/.Następnie kolejny minister oświaty R. Haby w 1975 r. zreformował cykl obserwacji, chociaż w niewielkim stopniu, gdyż zasadniczy mechanizm orientacji nie uległ dużej zmianie w stosunku do obowiązującego dotychczas. Zwiększono je-

dynie wpływ tzw. zespołu edukacyjnego, złożonego z nauczycieli, psychologów, asystentów społecznych, lekarzy i specjalistów w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, na decyzję absolwentów kolegium co do dalszej drogi życiowej uczniów. Cykl obserwacji /ostatnie klasy kolegium tzn. kl. IV i III/ miał obejmować dwojakiego rodzaju zajęcia: wspólne dla wszystkich i fakultatywne. Dla uczniów słabych przewidziano zajęcia o charakterze wyrównawczym. I wreszcie minister Ch. Beullac zreformował sekcje w klasach licealnych. Ostatnie jego reformy miały przynieść ulepszenie drugiego cyklu nauczania w 1981 roku[4]. Od tego czasu nie ma wzmianki o zmianie orientacji. Mówi się raczej o trudnościach administracyjno-organizacyjnych i politycznych w jego urzeczywistnianiu.

Orientacja szkolna i zawodowa we Francji napotyka /jak nigdy dotąd/ już nie "pierre d'achopement" - kamienną przeszkodę, ale można powiedzieć w liczbie mnogiej "pierres d'achopements" - wielkie przeszkody i niespotykane dotąd trudności. Trudności te najogólniej ująć można w dwie główne kategorie w związku z pewnymi kręgami uwarunkowań o charakterze: 1/ społeczno-politycznym, 2/ administracyjno-organizacyjnym.

1/ PROBLEMY SPOŁECZNO-POLITYCZNE

Chodzi tu zwłaszcza o ogólną politykę państwa oraz o politykę w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej. Za czasów de Gaulle'a, gdy ministrem edukacji narodowej był Ch. Fouchet, sprawa była jasna: trzeba kierować do studiów, trzeba kierować do zawodów. Trzeba mieć przygotowany plan politycznego działania. Orientacja szkolna i zawodowa była wyraźnie sprecyzowana i wyraźnie politycznie opracowana. Zmieniano ją kierując się potrzebami społecznymi i możliwościami[5]. Niestety, złoty wiek minął nie tylko dla orientacji szkolnej i zawodowej, ale i w ogóle dla polityki szkolnictwa. Działo się to w postępie matematycznym. Czym dalej to gorzej. W czasie prezydentury G. Pompidou, V. d'Estaing czy obecnie F. Miteranda zaniedbywano stopniowo system orientacji, w niektórych okresach zbyt gwałtownie, jak w poprzedniej kadencji prezydenckiej. Zamykano Ośrodki Orientacji /np. w Caen/ i to głównie ze względów politycznych, a częściowo także ekonomicznych. Nie było czy też nie przeznaczano pieniędzy na potrzeby tychże ośrodków. I chociaż mówi się coraz mniej o funkcjonowaniu systemu orientacji, to jednak szereg problemów z nią związanych

nadal istnieje. Określona polityka dotycząca orientacji szkolnej i zawodowej powstaje niejako samorzutnie. Najczęściej gdy się mówi o orientacji, to oczywiście ma się na uwadze doradztwo w zakresie wyboru kierunków studiów. Chodzi tu o informowanie, a nie wskazywanie czy też orientowanie, ale po prostu doradzanie. Z tym problemem związane są takie zjawiska, jak: a/ debouché, b/ kierunki zanikające, c/ bezrobocie.

A/ Debouché - znaczy dosłownie: wyjście do zawodu. Cóż pomogą różne orientacje, rady, informacje czy konsultacje, kiedy po ukończeniu wybranego kierunku studiów nie ma tzw. wyjścia, jak na określone zawody nie ma popytu na rynku pracy. Po prostu po zdobyciu danego zawodu młody człowiek nie ma zawodu - musi szukać innego. Często dzieje się tak, że podjęta praca nie jest zgodna z kierunkiem ukończonych studiów. Dzieje się tak również dlatego, że wiele zawodów jest w stadium zanikania. Stąd też doradcy w zakresie orientacji szkolnej przygotowani do swego posłannictwa[6] mają ograniczone pole działania. Zarówno oni, jak i uczniowie a także rodzice wiedzą, że nie będzie pracy w wyuczonym zawodzie. Nie ma szans, trzeba szukać gdzie indziej "debouché", ale gdzie?

B/ Zawody i kierunki zanikające. Uczniowie z określonymi uzdolnieniami kierowani są do odpowiednich szkół i zawodów. Ale w czasach unowocześnionej techniki i informatyki nie ma często miejsca dla absolwentów określonego zawodu. Często w nomenklaturze istnieje jakiś zawód,natomiast w życiu społecznym już dawno zniknął lub trzeba się dostosować do innych wymagań. Stąd liczne przekwalifikowania zawodowe. Prawdą jest, że informatyka ułatwia przejście do drugiego zawodu, ale też często utrudnia wykazanie się inicjatywą zawodową, utrudnia uwzględnienie specyfiki danej profesji. Już prawie nie ma zawodu, ale jest programowanie dla wszystkich profesji. Zatracono profil zawodowy, który miał być budowaniem osobowości. I chociaż już w szkole podstawowej pewne orientacje są dyktowane jakby z góry, to jednak społeczność zdecyduje inaczej. Doradcy orientacji zawodowej /zmuszeni i z góry ograniczeni przez przedsiębiorstwa, zakłady pracy i fabryki/ są jakby "ofiarami" systemu orientacji wraz ze swymi uczniami i petentami poradnictwa zawodowego. W konsekwencji wykazują mało entuzjazmu do zadań, które się im powierza.

C/ Bezrobocie /chômagé/ - jest jednym z najczęściej używanych słów we Francji. Nawet członkowie rządu określają to zjawisko "rakiem", który toczy społeczeństwo /i rzeczywiście to największa choroba obecnego społeczeństwa - w dodatku prawie nieuleczalna; ona wciąż postę-

puje, a środków zaradczych - jak w chorobie raka - na razie nie widać/. We Francji jest już prawie trzy miliony bezrobotnych, ludzi zdolnych do pracy i nieustannie jej szukających. Wielu uczniów nie chce opuszczać szkoły lub wybiera takie zawody, w których nie ma bezrobocia, np. sprzedawcy - mimo że nie mają ku tym profesjom żadnych predyspozycji. Ale za to jako commercantvendeur /handlowiec, sprzedawca/ będą mogli znaleźć pracę. Często mówią: "zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie kupował", z tego można żyć. A na razie nie chcą opuszczać szkoły, gdyż to ich świat. Zamykają się jak w fortecy, by przetrwać chociaż parę miesięcy, by nie zetknąć się z życiem aktywnym. Obecna sytuacja związana z bezrobociem nie może stworzyć "uroków kariery". Co więcej, bezrobocie wywołało pewną psychozę. Już małe dzieci od wczesnych klas - nie mówiąc o klasie VI - mają jedno na myśli: chômage; jest to tak nagminne i powszechne, że ci młodzi ludzie mówią tylko o bezrobociu. Wynika to i z faktu, że rodzice często mówią o swoich troskach, a także telewizja ciągle o tym wspomina /wytworzyła się więc psychoza bezrobocia/. Nie tylko się o tym mówi, ale żyje w ciągłym strachu i dlatego uczniowie chcą pozostać w szkole jak najdłużej. Myślą kategoriami dorosłych i wybierają zawody nie ze względu na ich zdolności i zamiłowania, ale aktualne potrzeby, chcą iść do pracy tam, gdzie nie grozi im widmo bezrobocia. Chociaż i tak nie wiadomo jak długo będą się kierować iluzją, że tam, że w tamtym "wybranym", zawodzie znajdą pracę.

Pod koniec 1984 roku odbyło się sympozjum w Berlinie na temat przyszłości krajów uprzemysłowionych; zgromadziło ono przeszło 550 uczonych ekonomistów, psychologów, syndykalistów i ludzi z kręgów politycznych z ponad 30 krajów. Główny problem, jaki przewijał się w toku obrad konferencji, to społeczeństwo wobec bezrobocia. Uczestników tego sympozjum można podzielić na pesymistów i optymistów. Ci pierwsi widzieli w rozwijającym się społeczeństwie tylko bezrobocie i jego wzrost /informatycy - pesymiści mówili o "katastrofie społeczeństwa"/. Optymiści zaś dowodzili "przyszłości wspaniałej", a nawet "oświecenia"; twierdzili, że tylko informatyka może rozwiązać problemy przyszłych społeczeństw.

Informatycy "pesymiści" konstatowali, że komputer, który jest chlubą naszych czasów, przyczynia się jednocześnie do klęski społeczeństwa. Orzekli, że w samej tylko Republice Federalnej Niemiec komputer pozbawił 2 500 000 stanowisk pracy. Ujmując to odpowiednio statystycznie stwierdzono, że jeden komputer /lub też jeden robot/ zastąpił 10 robotników. Wszystko wskazuje na to, że w najbliższym cza-

sie w samej tylko Europie ulegnie likwidacji dalszych kilka milionów stanowisk pracy. Informatyka i komputeryzacja /według "pesymistów"/ sprzyja wzrostowi produkcji i jeśli wydawać by się mogło, że wzmocni się rynek popytowy, to dzieje się przeciwnie, gdyż ludzie są bezrobotni. Nawet jeden z uczestników wyraził się anegdotycznie: "to tak jak w rolnictwie zastępuje się konie traktorami, a w międzyczasie daje się owsa mniej dla koni" /Hanssen/.

Optymiści twierdzą inaczej /głównie z krajów Ameryki Północnej, Anglii i Japonii/: jeśli tak się rzeczy mają, to dlaczego w Stanach Zjednoczonych albo w innych krajach zaawansowanych technologicznie /a tym samym również w zakresie komputeryzacji/, sytuacja ekonomiczna się poprawia, a w wielu krajach europejskich przeciwnie. To dowodzi - konstatują "optymiści", że informatyka stwarza nowe zawody, a co za tym idzie, nowe propozycje i zapotrzebowania. Rodzą się więc nowe możliwości dla społeczeństwa. Bezrobocie - według nich - nie jest efektem nowego kryzysu. Ono się zrodziło i to wszystko. Wobec nowoczesnej techniki nie jesteśmy w stanie znaleźć miary jej konsekwencji. Trzeba wykorzystać to, co się da najlepiej. Winno się więc podjąć ryzyko nowoczesności, ponieważ empiryzm przyniesie swoje specyficzne rozwiązania.

W Europie wzrost ekonomiczny jest słaby, osiąga 2%, w Ameryce 8%, ale w Korei Południowej już 9%, a na Tajwanie 11%. Te procenty wskazuja na to, że im większy jest wskaźnik dochodu, tym też mniejsze bezrobocie, tym mniejszy kryzys, tym ludzie żyją lepiej. Ujmujac rzecz najogólniej: by zmniejszyć bezrobocie, trzeba zwiększyć wzrost procentowy produkcji. Czyli zwiększyć przyrost ekonomiczny i stworzyć nowe stanowiska pracy. Konieczne jest zwiększenie eksportu i zwiększenie sprzedaży towarów na rynku zewnętrznym; trzeba produkować lepiej i więcej, a najważniejsze mieć rynek zewnętrzny otwarty /wewnątrz oczywiście sprzedawać taniej, zaspokajając potrzeby rynku/. To ze strony ekonomicznej może stworzyć pozycje do nowych zawodów i może - w dużym stopniu - rozwiązać "psychozę" bezrobocia.

2/ PROBLEMY ADMINISTRACYJNO-ORGANIZACYJNE

Mimo występujących trudności orientacja szkolna i zawodowa nie tylko istnieje, ale stara się rozwiać te istotne problemy. Odbywa się na dwóch etapach - po klasie piątej /w Polsce siódmej/ i po klasie trzeciej /w Polsce dziewiątej, a obecnie pierwszej licealnej/[7].

Do końca klasy szóstej nauczanie jest wspólne, czyli tronc commun dla wszystkich. Potem zaczyna się pewne zróżnicowanie, dochodzą tzw. opcje - pewne przedmioty i kierunki wybrane /np. wybór dodatkowego języka/. Są opcje obowiązkowe, ale też i nieobowiązkowe. Gorzej jest ze szkolnictwem wiejskim, gdzie nie ma takich możliwości wyboru, ze względu na brak odpowiednich kadr pedagogicznych i właściwych warunków w szkole. Proponuje się wtedy zastępcze opcje, ale to już nie jest zgodne z duchem orientacji. W wypadku jednak niepowiedzenia, co zdarza się coraz częściej, uczeń ma możliwość odwołania się od decyzji do specjalnej komisji. W jej skład wchodzą: inspektor akademicki czyli inspektor uniwersytetu, dwóch dyrektorów szkół, czterech profesorów nauczających w liceach, dyrektor ośrodka orientacji szkolnej i zawodowej, lekarz, asystentka socjalna odpowiedzialna za dany sektor i trzech przedstawicieli rodziców, których dzieci wniosły odwołanie w sprawie wyboru orientacji[8]. Jeśli nie będzie można uzyskać zgody i zadowolić wszystkich stron, to jeszcze jest nauczanie prywatne, gdzie uczniowie przechodzą chętnie mając zapewnioną indywidualną opiekę. Ze strony nauczających są wydawane orzeczenia, w których zawarte są błędy nauczania czy skierowania orientacyjnego, a także dotychczasowe niepowodzenia szkolne i wtedy jedyne wyjście i pomoc stanowi nauczanie prywatne, głównie wyznaniowe. Wynika stąd, że to właśnie w tym szkolnictwie mają być leczone choroby nauczania ogólnego[9].

Po pierwszej fazie orientacji, jeśli nic nie stanie na przeszkodzie, uczniowie "idą" normalną drogą z klasy VI do V orientacyjnej i dalej do klasy IV. W klasie III odbywa się drugi cykl orientacji[10].

Część uczniów może iść do trzyletnich szkół zawodowych tzw. typu CAP - le Certificat d'Aptitude Professionelle - Świadectwo Przygotowania Zawodowego; następnie BEP - Les Brevets d' Enseignement Professionnel - Dyplom Studiów Zawodowych /niższy poziom od CAP, a także CPPN - Les Classes Pre-professionnelles de Niveau - Klasy Przygotowujące do Zawodu/.

Aby nie komplikować i tak złożonej struktury orientacji po klasie V, lepiej jest spojrzeć na to, co się dzieje w klasie III, gdzie już trudniej o odwołanie się od wielu decyzji i gdzie możliwości "wyjścia" /debouché/ są mniejsze i często niebezpieczne. Wynika to z tego, że uczniowie są już starsi, gdyż mają 16 lub prawie 16 lat; pojawia się ponadto problem szkolnictwa tzw. krótkiego i długiego. Aby wybrać aktywne życie mając 16 lat jest rzeczą prawie nierealną

z różnych względów,a przede wszystkim z tych, gdzie szesnastolatek znajdzie miejsce pracy. Pozostaje więc tzw. nauczanie długie: poprzez klasę II, primère i tzw. terminale. Wtedy nauczanie tzw. długie obejmuje klasy drugie, primères i terminales i kończy się maturą - bakalaureatem. Bakalaureat w 17 czy 18 roku życia jest przygodą, bo jak znaleźć pracę? Pozostają tylko studia wyższe, ale i te są tylko poczekalnią.

Nauczanie "krótkie" odbywa się w ciągu dwóch lat, by następnie otrzymać upragniony CAP czy też niższy BEP. Ale tu właśnie rozpoczynają się problemy administracyjno-orientacyjne, gdyż w przeciwieństwie do przedstawionego doskonałego i pełnego zaufania obrazu orientacji i wypracowanego schematu codzienna rzeczywistość jest inna. I jakże bardzo inna! W większości rodzin robotniczych uczniowie wybierają kształcenie zawodowe i są dumni, że wybrali CAP. Faktycznie trudniej jest otrzymać czy też dojść do CAP niż do bakalaureatu. Program jest tak rozbudowany, że już w pierwszym etapie powtarza klasy niekiedy 70% uczniów i tzw. niepowodzenia szkolne są większe niż przy maturze /chociaż różnica w poziomie sięga jednego roku/. Jest to "pułapka" dla tych, którzy chcieli wybrać łatwiejszą drogę i być aktywnymi od 17 do 18 roku życia. Ich sytuacja nie jest łatwiejsza od tych, którzy wybrali maturę[11]. Znalezienie miejsca w społeczeństwie jest równie trudne w zestawieniu z młodzieżą, która ukończyła bakalaureat, z tym, że po maturze jest jeszcze "poczekalnia" - studia wyższe. Po CAP nie ma już nic. Ci, którzy zostali skierowani na studia techniczne mogą mieć jeszcze nadzieję albo na tzw. IUT - Institut l'Universitaire de Technologie /Instytut Uniwersytecki Technologii/ - studia trwają dwa lata na prawach wykształcenia wyższego, lub też zdobyć inne wykształcenie techniczne. Jeśli idzie o rodziców, to oni albo akceptują taką sytuację, albo też ją przemilczają. Młodzi zaś ludzie są pełni obaw o swoją przyszłość, często się buntują wobec niepewności jutra. Szkoła niestety nie może rozwiązać tych problemów,a przerzucić je na społeczeństwo też jest ryzykowne.

Są to oczywiście tylko niektóre nabrzmiałe problemy orientacji szkolnej i zawodowej we współczesnej Francji. Jest ich o wiele więcej. Coraz częściej mówi się i pisze o potrzebie reform w tym zakresie. Do dziś nie bardzo jednak wiadomo, w jakim one mają pójść kierunku. Powszechne jest przekonanie, że "orientacja nie umarła, umarła jedynie polityka i ekonomia orientacji"[12]. Bez względu na hierarchię zawodów niezbędne jest podjęcie wysiłków, by poszczególne zawody mogły osiągnąć należną im pozycję społeczną.

P r z y p i s y

[1] Por. między innymi: T. Dowjat: Organizacyjne i pedagogiczne problemy szkolnictwa we Francji. W: Oświata i szkolnictwo we Francji, Niemieckiej Republice Federalnej i Szwecji. Red. T. Dowjat, M. Pęcherski, T. Wróbel. Warszawa 1971, PWN; W. Dubielak: Metody optymalizacji w preorientacji szkolnej i zawodowej. "Ruch Pedagogiczny", 1970 nr 2; I. Janiszowska: Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej. Warszawa 1971, PZWS; A. Jawłowska: Aktualne problemy systemu kształcenia we Francji. "Studia Pedagogiczne" 1971, t. XXII; Cz. Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1980, "Wiedza Powszechna"; A. Mońka-Stanikowa: Współczesne reformy szkolnictwa francuskiego. "Rocznik Pedagogiczny" t. I, 1974; B. Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim. Warszawa 1961, PWN.

[2] Drévillon: L'orientation scolaire et professionelle. Paris 1966, PUF, s. 17-18. Por. także: A. Léon - Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionelle, Paris 1957.

[3] I. Janiszowska, op. cit. s. 67.

[4] L'enseignement primaire et secondaire en France. Ministére de l'Education National 1984.

[5] B. Schwartz: Orientation et guidance 2000. "L'Education" z 18.12. 1975; S. Dreyfus - Orientation scolaire et professionelle. Informer aussi les parents. "Le Figaro" z 13.10.1976 r.

[6] W ośrodkach orientacji, których jest jeszcze we Francji pięć, przygotowuje się doradców w zakresie orientacji przez dwa lata. Kandydaci są przyjmowani już po ukończeniu innych studiów, a najczęściej psychologii. Program kształcenia obejmuje takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, teoria orientacji, i inne. Szczególne miejsce w planie studiów zajmuje praktyka zawodowa.

[7] Francuska szkoła średnia numeruje swoje klasy w porządku odwrotnym od góry ku dołowi. Poza klasą maturalną /terminal/ klasy następne noszą numerację od I i II /cykl drugi szkoły średniej/ do III-VI, będącymi klasami cyklu pierwszego tej szkoły.

[8] Note de service n° 84-028 du 13 janvier 1984 annexée la circulaire n° 84-001 du 3 janver 1984 de préparation de la rentrée 1984: orientation.

[9] Na razie nie ma w programie orientacji szkolnej i zawodowej. Być może znajdzie się ona w późniejszym czasie. Jest natomiast przewidziana reforma od przyszłego roku 1986/87, w ramach której przewidziane są zmiany na szczeblu podstawowym /elementarnym/ od CP - klasy początkowej, do SM2 - klasy piątej /w systemie polskim/. I tak: a/ w zakresie języka francuskiego położony będzie szczególny akcent na opanowanie zasad pisowni i podstawowej gramatyki a także wyrobienie umiejętności redagowania wypracowań, b/ matematyki - liczby i operacje główne geometryczne a także zastosowanie reguł matematycznych, c/ historii - geografii - znajomość dat, wydarzeń historycznych, map fizycznych, d/ wychowanie artystyczne i fizyczne - rozwój postaw twórczych, zainteresowań artystycznych i umiejętności /ekspresja plastyczna i muzyczna/, wdrażanie do wysiłku fizycznego. Ponadto wiele miejsca w nowym programie mają zająć treści z zakresu życia socjalnego, funkcjonowania instytucji narodowych i politycznych. Szkoła elementarna ma być bardziej powiązana z życiem społecznym i odpowiadać jego potrzebom.

[10] A. Laboissette: Les procedures d'orientation. "Cahiers Pédagogiques" /Orientation et carte scolaire/ 1977 n° 158.

[11] M. Bodasch: Du nouveau pour l'orientation. "L'Educateur" z 2.12. 1984.

[12] M. Bodasch, op. cit.

Jan Banasiak
Uniwersytet Warszawski

ZAPROSZENIE DO DIALOGU - CZYLI O GŁOŚNEJ KSIĄŻCE URIE BRONFENBRENNERA[x]

Słowo "dialog" staje się obecnie bardzo modne. Pojawia się nawet w tytułach poważniejszych szkiców zamieszczanych w pismach pedagogicznych[1]. Autorzy zapewniają, że słowo to robi "wszechstronną karierę" i jest "ostatnią nadzieją, ratunkiem mającym na powrót zbliżyć do siebie jednostki, narody i kontynenty".

W książce Bronfenbrennera, napisanej przed kilkunastu laty, ale bardzo dziś aktualnej, określenie "dialog" nie pojawia się w tytule, ani też nie występuje w treści dzieła. Obok słowa "wychowanie" pojawiają się jednak w tytule nazwy dwóch skłóconych ze sobą mocarstw "USA" i "ZSRR", i jest to na tyle wymowne, że nie trzeba nawet powoływać się na treść książki, by w całości odbierać to dzieło jako zaproszenie do dialogu.

Obie strony zaproszenie przyjęły. Od kilku lat, chpć nie na najwyższym szczeblu, dialog taki trwa. Grupa psychologów i pedagogów z Moskwy i San Diego doprowadziła do interesujących spotkań radzieckich i amerykańskich dzieci. Rozmawiają one ze sobą, a dla pedagogów ich dialog jest niezwykle fascynujący i bardzo poznawczy. Krótką relację z jednego z takich spotkań poprzedzę uwagą, że to właśnie książka Bronfenbrennera /o której dalej/ do spotkań tych przyczyniła się walnie.

"Moskwa wywołuje San Diego ..." - powtarza w napięciu Vladimir Pozner. Dzieci radzieckie z uwagą obserwują monitory i duży ekran. Po chwili widzą i słyszą powitalne owacje swoich amerykańskich kolegów. Na monitorach pojawia się postać drugiego moderatora - Michaela Cole'a. Równoczesna, obustronna łaczność telewizyjna zostaje - przy pomocy satelitów telewizyjnych - nawiązana. Vladimir Pozner i Michael Cole sprawnie poprowadzą to bardzo interesujące spotkanie do końca. Jednakże jego bohaterami pozostaną amerykańskie i radzieckie dzieci. Najważniejszym zaś dorobkiem spotkania stanie się to, co będą miały do powiedzenia sobie samym i towarzyszącym im dorosłym.

Relacjonowane spotkanie odbyło się 20 lipca 1983 roku - a więc ponad dziesięć lat po opublikowaniu książki Bronfenbrennera i było trzecim z kolei telemostem, łączącym USA i ZSRR. Wydarzenie, które tu omówię dokładniej, to właśnie, w którym Moskwa wywołuje San Diego, jest o tyle ważne, że biorą w nim udział dzieci z dwóch różnych "światów wychowania", a ich międzynarodowa konferencja satelitarna świetnie ilustruje pewne tezy z książki Bronfenbrennera /do sprawy tej wrócę niebawem/. Ponadto spotkanie rozpoczyna nowy typ wymiany naukowej między Związkiem Radzieckim i Stanami Zjednoczonymi. Program opracowali, wespół z uczonymi radzieckimi, specjaliści od procesów komunikowania się z Uniwersytetu w San Diego. Oprócz wspomnianego spotkania, realizowanego pod hasłem: "Dzieci i film", planuje się wiele następnych, o bardzo zróżnicowanej tematyce. O realizacji kolejnego tematu donosiło "Życie Warszawy" w lutym 1986.

Wróćmy jednak do dzieci i ich satelitarnej konferencji. Jej magnetowidowy zapis[2] ogladałem kilkakrotnie, bez najmniejszego znurzenia. Naprawde warto przedstawić tu kilka migawek z tego spotkania. Będzie to dobrym wprowadzeniem w wychowawcza problematyke książki Pronfenbrennera i istotę dialogu, który wydaje się on proponować. Rzecz sprowadza się do różnic w wychowawczych środowiskach owych dwóch światów. Popatrzmy.

Uderzającą różnicę dostrzegamy już na samym początku spotkania. Dzieci radzieckie przybywają w odświętnej gali - mają na sobie jednolite pionierskie stroje, są zorganizowane w swoich zastępach - stoją lub siedzą w sposób jakby zaplanowany, tworzący, wraz z dekoracją - uroczystą scenografię sali. Nie widać tych uroczystych akcentów u dzieci amerykańskich, zupełny kontrast, można wręcz powiedzieć, że są one swobodne - i w pozach czasem nawet niedbałych - rozproszone po sali. Ubrane są zwyczajnie, kolorowo, każde inaczej, prawdopodobnie tak, jak chodzą do szkoły. Już ta różnica rodzi interesujące pytania i może być przyczynkiem do napisania odrębnego traktatu aksjologicznego o ideale i celach wychowania, czy też o roli ceremoniału w wychowaniu moralnym. Pytań takich Bronfenbrenner w swojej książce nie stawia, ale znaleźć w niej można interesujące dane empiryczne na temat różnic w uświadamianiu sobie ideału i celów wychowania pomiędzy wychowawcami ze Wschodu i Zachodu. Wynika z nich, że Rosjanie są w stanie - w odróżnieniu od wychowawców zachodnich - jednoznacznie określić, jakie formy zachowań dzieci są /dla określonego wieku/ właściwe, a jakie nie[3]. Uroczysty wygląd /i takież zachowanie/ dzieci radzieckich w trakcie spotkania, jest więc wynikiem świadomych i celowych oddziaływań dorosłych, w których to oddziaływaniach

oddziaływaniach ceremoniał pełni ważną rolę. Trzeba jednak dodać, że ów kontrastowy i mało uroczysty wygląd amerykańskich dzieci też budzi sympatię widza, zaskakuje normalnością czy naturalnością, której często brakuje w naszym wychowaniu.

Znacznie bardziej interesujące są jednak reakcje dzieci. Właśnie zaprezentowano im krótki fragment popularnego amerykańskiego filmu animowanego, zrealizowanego przez obecnego na sali Johna Matthewsa. Bohaterem scenki jest lalka-małpka, ciekawy świata urwis "Curious George". Rodzice odprowadzili go do szpitala i przykazali, by był grzeczny. Ledwo odchodzą, George zaczyna psocić. Uwagę jego przyciąga szpitalny fotel na kółkach i już po chwili bawi się nim, zapominając o przestrogach rodziców. Wkrótce wydostaje się na pochyły korytarz /bez schodów/, którym zaczyna staczać się z rosnącą prędkością, traci panowanie i wpada na pielęgniarkę, niosącą tacę z posiłkiem. Obserwujące wydarzenie gremium: chorzy i personel - zamiera w bezruchu, bardzo przerażone. Stopniowo do uszu widza dociera, początkowo nieśmiały, cichy, lecz coraz wyraźniejszy śmiech małej dziewczynki, którą wydarzenie rozbawiło. Śmiech dziewczynki jest zaraźliwy, po chwili, radośnie, głośno, do rozpuku śmieją się wszyscy. Koniec scenki. Dzieci radzieckie są jakby zawiedzione. W końcu jedno z nich pyta: "Czy to już koniec, a gdzie jest morał?". Nieco starszy chłopiec dodaje, że w Związku Radzieckim wszyscy kochają zwierzęta, że uczą one dobroci i humanizmu i w ten sposób przyczyniają się do pokoju na świecie. Głos zabiera twórca filmu. Tłumaczy, że George tak się zachowuje nie dlatego, że jest zły, ale dlatego, że jest aktywny i ciekawy świata. A dziecko amerykańskie, nawiązując także do wcześniejszej scenki filmowej, pokazanej przez Rosjan, w której Kubusia Puchatka spotyka kara za kradzież pszczołom miodu, mówi o tym, że zwierzątka z obu filmów robią rzeczy, które nie zawsze się podobają, ale dają ludziom radość i śmiech. Oglądając to wszystko ma się wrażenie, że w wyniku opisanego dialogu jedne i drugie dzieci nauczyły się od siebie bardzo ważnych spraw. Czy dorośli uczą się tak samo łatwo? Tego właśnie należy im życzyć przy lekturze książki Bronfenbrennera.

Trzeba bowiem powiedzieć, że dorosłych fascynuje może bardziej "dynamika seansów równoczesnej łączności satelitarnej" w aspekcie procesów komunikacji - rozprawy o podobnej problematyce już na świecie powstają[4], lecz w niewielkim stopniu dotyczą zagadnień zawartych w trudnym do eleganckiego przekładu zwrocie intercultural. Plany co do dalszych "dialogów" są imponujące. W kolejnych konferencjach owe różnice kulturowe uwidocznią się zapewne wyraźniej, bo będą one po-

święcone m.in. takim problemom, jak: praca kobiet w ZSRR i USA, wpływ tego zjawiska na zmiany w rodzinie - rola kobiet i mężczyzn w społeczeństwie; wyobrażenia o przyszłości - rola nauki i techniki w kształtowaniu tych wyobrażeń; portret szkoły radzieckiej i amerykańskiej - dzień z życia uczniów; humor - z czego i dlaczego śmieją się Amerykanie i Rosjanie; bohaterstwo i heroizm - kogo uważamy za bohatera, w przeszłości i czasach obecnych. Przykłądy te ukazują jak wiele problematyki wychowawczej zawiera się w planowanym eksperymencie. Nowy sposób komunikowania się rodzi też nadzieje na wydobycie powszechnych i wspólnych wartości różnych kultur, wartości, w których zniesione zostaną ograniczenia społeczne, narodowe i semantyczne. Towarzyszy temu także wiara, że eksperyment przyczyni się do wymiany myśli i idei - a nie pocisków nuklearnych. Można tylko mieć nadzieję, że już wkrótce wideokasetowe nagrania z zaplanowanych spotkań trafią do szkół - trudno bowiem wyobrazić sobie lepsze pomoce naukowe do realizacji tych celów wychowawczych, które określamy mianem wychowania dla pokoju.

Dodajmy też, że skróconą relację z przytoczonego w powyższych migawkach spotkania na temat: "Dzieci a film" pokazywano w telewizji w Związku Radzieckim i Stanach Zjednoczonych. Relacje prasy i informacje zawarte w doniesieniach naukowych świadczą o bardzo ciepłym przyjęciu audycji w obu krajach. Na zakończenie spotkania jedno z dzieci amerykańskich mówi: "Tacy podobni do nas, a jednak trochę inni" - i jest to najkrótsza i bardzo trafna recenzja "Dwóch światów wychowania".

Autor książki Urie Bronfenbrenner jest psychologiem zajmującym się rozwojem człowieka i badaniami nad rodziną. Pracuje w amerykańskim Uniwersytecie w Cornel. Wcześniej wydał kilka - nie tłumaczonych na język polski - książek o różnorodnej tematyce takich, jak: "Pomiar statusu socjometrycznego - struktura i rozwój", "Talent i społeczeństwo" /współautorstwo/, "Wpływanie na rozwój człowieka" /redakcja wraz z M. Mahoney/ - dwa wydania[5]. Jest także autorem i współautorem wielu artykułów zamieszczonych w periodykach. Najważniejsze pozycje w jego dorobku stanowią dwie prace: wydana właśnie w Polsce książka "Dwa światy wychowania" /napisana w 1970 roku/ oraz opublikowana w 1979 roku "Ekologia rozwoju człowieka"[6]. Nawet w tej krótkiej notce należy podkreślić pewne predyspozycje Bronfenbrennera, które m.in. spowodowały, że "Dwa światy wychowania" uzyskały taki rozgłos i które powiększają jego kompetencje "ekologiczne".

Mianowicie autor ten dobrze włada językiem rosyjskim i wielokrotnie odwiedzał Związek Radziecki. Pewnym przygotowaniem do tych podróży był zapewne długi okres współpracy z Wydziałem Studiów Sowietologicznych w Uniwersytecie w Cornell.

O moim pierwszym kontakcie z omawianą książką Bronfenbrennera zadecydowała okładka[7]. Znajduje się na niej czwórka dzieci, spoglądająca na czytelnika, dwie pary: dziewczynka i chłopiec z USA i ZSRR. Sylwetki dzieci są identyczne. Chłopcy trzymają w rękach flagi państwowe, dziewczynki - lalki. Chłopiec radziecki unosi swoją flagę wyżej niż amerykański, a dziewczynka radziecka trzyma lalkę w pozie bardziej czułej niż jej amerykańska koleżanka. Czy to przypadek? - pomyślałem wówczas i była to moja pierwsza refleksja tycząca omawianej obecnie książki. Okazało się później, że jest to jedno z bardziej interesujących pytań, jakie można sobie postawić, czytając "Dwa światy wychowania". Próby uzyskania wiarygodnej odpowiedzi, i to u "źródeł", nie powiodły się. Polecam więc książkę i próbę odpowiedzi na to pytanie jej czytelnikom. Nie mniej interesująca jest również druga strona okładki oryginału. Jerome S. Brunner krótko charakteryzuje tam dzieło Bronfenbrennera. Wypowiedź przytaczam w całości: "Jest to z pewnością jedna z najważniejszych książek o wychowaniu - zarówno dla laików, jak i naukowców - jaka ukazała się w ostatnim ćwierćwieczu. "Warto także krótko omówić inną opinię, znajdującą się także na okładce. John H. Fisher stwierdza, że radzieckie metody wychowawcze stosowane w rodzinie, kolektywie, służą temu, by tworzyć "nowego radzieckiego człowieka", który poszukuje zaspokojenia nie tylko swoich doraźnych potrzeb, ale potrafi także dostrzec potrzeby i oczekiwania społeczne. Dla kontrastu, akcydentalny proces wychowania w USA prowadzi jedynie do "destrukcji dziecka amerykańskiego". Wolność, tak hojnie ofiarowywana dzieciom w tym kraju, w istocie prowadzi do znacznych zaniedbań wychowawczych. Krótko mówiąc procesy "tworzenia człowieka z jednostki ludzkiej" - są w amerykańskim społeczeństwie zagrożone.

W okresie kilkunastu lat książka Bronfenbrennera uzyskała spore uznanie na całym świecie - miała też wiele tłumaczeń. Jest to w pełni uzasadnione, bowiem prezentowane tu dzieło zawiera znacznie więcej ważnych treści, niż można by oczekiwać od typowej rozprawy z zakresu pedagogiki porównawczej. Wydaje się, że kulturowa perspektywa, którą posługuje się autor, owe "dwa światy wychowania", są tylko pretekstem do napisania znakomitego podręcznika pedagogiki, wolnego od jałowej postulatywności i nadmiernego teoretyzowania. Nie ma w

nim co prawda analiz i definiowania "podstawowych pojęć", nic też nie mówi się o "przedmiocie i zadaniach" tej dyscypliny, czy też o "podmiocie i przedmiocie" wychowania /co jest nagminne w naszych tekstach tego typu/ - jest za to wiele rzeczowych uwag o działalności wychowawczej.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza z nich /nieco obszerniejsza od drugiej/ zatytułowana jest: "Tworzenie nowego człowieka radzieckiego", a druga: "Wychowanie dzieci w Ameryce: wczoraj, dziś, jutro". Jak się wydaje, to właśnie pierwsza część książki przyczyniła się do jej dużej popularności, najpierw w Ameryce, potem na świecie. Krytycy zachodni określili tę część dzieła Bronfenbrennera mianem "etnograficznej relacji" na temat sposobów oddziaływania na dzieci w Związku Radzieckim[8]. Nie sądzę, aby użycie tego zwrotu ukrywało jakieś demagogiczne intencje. To, co przeciętny amerykański czytelnik, a nawet profesjonalista, znajdzie w relacji Bronfenbrennera, może być zdumiewające i szokujące, w tym samym stopniu, jak autentyczne relacje etnografów z Polinezji czy Nowej Gwinei. Cóż to takiego? Najogólniej mówiąc jest to specyfika i skuteczność radzieckich metod wychowania, a dokładniej to, że Rosjanom udało się, stosując metody kolektywne, uczynić z dziecięcej grupy rówieśniczej sprzymierzeńca w osiąganiu celów wychowawczych. Fakt ten wydaje się dziwić także samego Bronfenbrennera. Zobaczmy, co pisze on na ten temat.

"To, co szczególnie poruszyło obserwatora, podobnie jak i innych, którzy byli tam przed nim, w zachowaniach radzieckich dzieci ... to ich 'grzeczne zachowanie'. Na zewnatrz ujawniają dobre maniery, są uważne i pracowite. W nieformalnych rozmowach wykazują silną motywację do nauki, gotowość do służenia swojemu społeczeństwu. W zgodzie z tą ogólną obserwacją, stosunki z nauczycielami, wychowawcami i rodzicami mają charakter przyjaźni, pełnej szacunku i uczucia. Dyscyplina w kolektywie jest akceptowana i uznawana za słuszną, nawet w takich przypadkach, w których stosując zachodnie standardy uznalibyśmy ją za surową. Na podstawie nie tylko osobistych obserwacji i doniesień radzieckich wychowawców, lecz także protokołów z pionierskich i komsomolskich zebrań, które miałem okazję zbadać, można stwierdzić, że przypadki agresji, naruszania zasad czy innych aspołecznych zachowań, są naprawdę rzadkie"[9].

Takie jest podsumowanie "etnograficznej relacji" Bronfenbrennera. Trzeba podkreślić, że sama relacja jest barwna, różnorodna i może także zainteresować czytelnika polskiego. Znajdujemy w niej

zarówno napisane z literackim zacięciem scenki rodzajowe, ilustrujące radzieckie metody wychowania w domu, przedszkolu i szkole /a będące wiernym sprawozdaniem "na żywo"/, jak i przytaczane fragmenty z dzieł pedagogicznych, tworzących teoretyczne i praktyczne podstawy dla tej działalności, a także niezmiernie interesujące rezultaty badań porównawczych, prowadzonych na dzieciach radzieckich i zachodnich. Mimo dużej różnorodności treściowej i formalnej tekst Bronfenbrennera został starannie uporządkowany. Z tych właśnie powodów jest po prostu doskonale napisaną książką pedagogiczną, o dobrze wyważonych proporcjach pomiędzy stroną teoretyczną i praktyczną.

Ale jest jeszcze w pracy Bronfenbrennera coś ważniejszego - refleksyjny stosunek autora do tego, co jest przedmiotem jego analiz - a mianowicie do rzeczywistości wychowawczej. Rzeczywistość amerykańska wydaje się znacznie bardziej go niepokoić niż radziecka - to prawda. Jednakże Bronfenbrenner zwraca także uwagę na pewne niepokojące skutki nadmiernej uniformizacji i konformizacji procesu wychowania, do jakich może doprowadzić przesada w lansowaniu metod kolektywnych. I tu z kolei, dziwi się czytelnik polski. Okazuje się bowiem, że krytyczną refleksję nad pewnymi aspektami radzieckich metod wychowania prowadzili ... sami Rosjanie już od dawna - my zaś dowiadujemy się o tym dopiero od Bronfenbrennera, który obficie ich cytuje.

Uwagi Bronfenbrennera nie ograniczają się jednak tylko do przytaczania pedagogów radzieckich. Wypowiada w tej sprawie również, własne sądy, wynikające bądź z uważnej obserwacji, bądź z interpretacji wyników przeprowadzonych badań porównawczych. Przykładem tych pierwszych może być kapitalna analiza różnic w poziomie socjalizacji dziewcząt i chłopców radzieckich i zaobserwowana przez autora feminizacja przywódczych funkcji w kolektywach dziecięcych - w ponad trzydziestu różnorodnych placówkach, które zwiedził autor w ZSRR, tylko w jednym przypadku najwyższą funkcję pełnił chłopiec[10]. Przykładem tych drugich może być podsumowanie interesujących badań porównawczych. Okazuje się, że dzieci radzieckie przywiązują większą wagę niż dzieci szwajcarskie, angielskie i amerykańskie do spraw zewnętrznych takich,jak czystość, porządek i dobre zasady, natomiast mniejsze znaczenie ma dla nich /niż dla dzieci z innych krajów/ mówienie prawdy i poszukiwanie intelektualnych uzasadnień[11].

Warto też wspomnieć, że przytoczone wyżej dane ukazały się w radzieckim tłumaczeniu książki[12].

W części dotyczącej wychowania w USA pojawiają się jednak nie tylko refleksje i wątpliwości, ale wyraźne uwagi krytyczne i jest ich

znacznie więcej. Z dwóch powodów warto i tę część polecić czytelnikowi polskiemu. Po pierwsze, pewne procesy dezintegrujące wychowanie, o których pisze Bronfenbrenner, obecne są także i w naszym świecie. Po drugie, ta właśnie część książki przynosi naukowe analizy podstawowych dla wychowania zjawisk i procesów takich, jak wzmocnienie społeczne, silne więzi uczuciowe, siły działające w grupie, cele nadrzędne, czy też modelowanie zachowań. W tych partiach książki przytacza autor wiele interesujących wyników badań naukowych, aczkolwiek ogranicza się wyłącznie do literatury zachodniej.

Obie części książki mają więc nieco odmienny charakter. Czytelnik z pewnym żalem skonstatuje fakt, że w części poświęconej wychowaniu w USA brakuje podobnie znakomitych opisów, jak te, które tak dobrze ilustrują rzeczywistość i codzienność wychowawczą w ZSRR /migawki z życia rodziny, szkoły itp/. Nie zapominajmy jednak, że książka pisana jest dla odbiorcy amerykańskiego, któremu wychowawcza problematyka dnia codziennego dobrze musi być znana.

Pewną odrębność książki stanowi jej ostatni rozdział. Bronfenbrenner próbuje w nim zaprojektować środki zaradcze zwiększające efektywność amerykańskiego wychowania. Jego propozycja - rozpatrywana globalnie - nie wyda się polskiemu czytelnikowi zbyt odkrywcza. Najogólniej mówiąc zawiera ona bowiem te hasła, które u nas składają się na koncepcje szkoły środowiskowej. Pewne szczegółowe rozwiązania proponowane przez Bronfenbrennera przypominają autopijny system monitorialny. Utopijne elementy zawiera też częsta u autora fascynacja "przeszłością, która stała się niemodna" - wydaje się on zapominać o tym, że świat dawny i piękny, taki, jakim go zapewne pamięta ze swego dzieciństwa, nie był wcale rajem wychowawczym. Wracając jednak do świata dzisiejszego i propozycji jego naprawy, stwierdzić trzeba, że wiele szczegółowych uwag i propozycji Bronfenbrennera zaskakuje prostotą i trafnością, a nade wszystko walorem sprawczym. Tak więc i z tych partii książki praktyk może się także wiele nauczyć, a teoretyk - zrozumieć. Przykładem niechaj będzie poniżej cytowana wypowiedź: "Należy trzeźwo skonstatować fakt, że w skali całego kraju nie istnieje jedna instytucja odpowiedzialna za dokonywanie ocen i realizację środków zaradczych w pojmowanym całościowo środowisku dziecka. Jak dotąd potrzeby dziecka rozparcelowane są w bezmiernej plątaninie instytucji o różnych celach, sprzecznych statutach i dalekich od doskonałości kanałach porozumiewania się". Taka dyfuzja odpowiedzialności występuje także w naszym społeczeństwie, jakże często powodując wypaczenia idei szkoły środowiskowej. Warto

także uważniej zapoznać się z proponowanymi tu przez Bronfenbrennera środkami zaradczymi[13].

Idea łącząca obie części książki jest wyraźna. Można ją wypowiedzieć słowami samego autora: "Zatem, każda dostrzegalna i trwała poprawa warunków rozwoju dziecka może być osiągnięta tylko w drodze dostrzegalnych i trwałych zmian w środowisku i zachowaniu tych osób, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane w swojej codziennej rzeczywistości"[14].

Jest to więc książka o efektach rozwojowych i wychowawczych osiąganych w zupełnie odmiennych środowiskach, w różnych światach dzieciństwa i wychowania. To pozornie banalne zdanie ogniskuje naszą uwagę na sprawie niezwykle doniosłej. To właśnie w "Dwóch światach wychowania" pojawiają się pierwsze, rozproszone jeszcze - ale już wyraźne - refleksje i syntezy ekologiczne Bronfenbrennera, które w kilka lat później rozwinie i scali, prezentując swoją - opracowaną nader starannie i wyczerpująco - koncepcję ekologii rozwoju. Uczyni to w książce będącej podsumowaniem dotychczasowego dorobku naukowego, a zatytułowanej "The Ecology of Human Development - Experiments by Nature and Design"[15]. Koncepcja okaże się zdumiewająco płodna i odkrywcza, a jej aplikacyjna wartość dla pedagogiki - olbrzymia /zarówno dla badań naukowych, jak i dla projektowania działalności wychowawczej/. Z tych też powodów Urie Bronfenbrennera można uznać za twórcę e k o l o g i i w y c h o w a n i a[16].

Kończąc uwagi o "Dwóch światach wychowania" należy wspomnieć o sprawie bardzo ważnej, acz nieco delikatnej natury. Bronfenbrenner prowadzi swoje obserwacje w dwóch odrębnych kulturach, w dwóch odmiennych środowiskach społecznych, w kraju kapitalistycznym i socjalistycznym, choć nazw tych w swojej książce nie używa. Mimo wielu uwag i refleksji, także krytycznych, na temat obu systemów wychowania, z których każdy ma swoje dobre i złe strony, nigdzie w książce nie znajdziemy wyraźniejszej próby podsumowania. Nie stawia więc Bronfenbrenner "kropki nad i", i nie przedkłada jednego z systemów wychowania nad drugi. Zapewne, zgodnie z duchem współczesnego świata, uważa on, że nie można objąć systemem preferencji różnych, odmiennych kultur, że nie istnieją lepsze i gorsze systemy wychowania, z tych samych powodów, które nie pozwalają wyróżnić, w kategoriach bezwzględnych, na przykład lepszego i gorszego języka. Jednakże, pozostając w zasięgu ostatniego przykładu, zauważmy, że do określonych celów, jakiś konkretny język może nadawać się lepiej niż inny /do opisu kolorowego obrazu lepszy będzie ten język, który precyzyj-

nie wyróżnia więcej barw/. Podobnie spojrzeć można na wychowanie. Bronfenbrenner zauważa, że dzieci radzieckie są bardziej konformistyczne niż amerykańskie, dostrzega również, że powoduje to ich mniejszą buntowniczość i agresywność i opatruje to takim komentarzem: "W czasie pobytu w Związku Radzieckim z całą rodziną mogliśmy ze zdziwieniem i przyjemnością sprawdzić, że ulice Moskwy i innych radzieckich miast są całkowicie bezpieczne dla kobiet i dzieci, zarówno w dzień, jaki i w nocy. Mówi się, że i w Nowym Jorku kiedyś też tak było"[17].

Jak mi się wydaje jest to najwyraźniejsza "kropka nad i" w całej jego książce. W tym miejscu, nie chowając głowy w piasek i nie radując się "łatwym zwycięstwem" należy dostawić jeszcze jedną kropkę. Spłacimy w ten sposób Bronfenbrennerowi pewien dług - uszanujemy jego takt i kulturę, z jaką pisze on o wychowaniu socjalistycznym. Zauważmy mianowicie, że teza o wyższości danego systemu wychowania /czy też tylko pewnych nurtów w obrębie określonego systemu/ podlega relatywizacji w odniesieniu do przyjmowanych celów. Oznacza to, że i w wychowaniu kapitalistycznym znaleźć można takie elementy /cele, metody, wyniki/, które wypadnie uznać za lepsze, w porównaniu z wychowaniem naszym. Dzieci zachodnie, jak to wynika z przytoczonych wcześniej badań i obserwacji, cechuje większa naturalność, prawdomówność i silniejsza potrzeba szukania intelektualnych uzasadnień. Czy nie są to ważne cele wychowania? Zatem: jak "oni" to robią? Może warto się od nich czegoś nauczyć?

Naturalność, otwartość /prawdomówność/ często obserwujemy w kontaktach z ludźmi z Zachodu i jakże często nam samym cech tych brakuje. Niezapomniane wrażenie, bardzo sympatyczne, wywarł na mnie pewien starszy zachodni profesor, który w czasie pobytu w Polsce, na swoje wystąpienie na konferencji naukowej /w upalne lato/ przybył w krótkich spodenkach i zwykłej bawełnianej koszulce. Przyszedł bowiem do pracy, a nie "w butach na wesele". Przemawiał do ludzi prawie wyłącznie ubranych "na czarno". Przypominać już nie trzeba, że zarówno sympatyczny profesor, jak i jego audytorium to produkty określonych systemów wychowania. Przykłady można by tu mnożyć w nieskończoność.

Bronfenbrenner wiele się nauczył, analizując ideał, cele i praktykę dnia codziennego socjalistycznego wychowania i wiele na to dowodów znajdziemy w jego książce. Nam pozostaje więc uczynić to samo.

Uważna lektura omawianej książki znacznie zwiększy nasze kompetencje w sprawie "dialogu".I to rozumianego bardzo szeroko.

P r z y p i s y

[x] W niniejszym szkicu wykorzystuję częściowo zmodyfikowane fragmenty przedmowy, którą napisałem do polskiego wydania tej pracy. Wkrótce ukaże się ona na półkach księgarskich. Por. Urie Bronfenbrenner "Dwa światy wychowania USA i ZSRR". Tłumaczenie Jan Banasiak. PWN, 1986.

[1] A. Folkierska: Dialog a wychowanie. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1/1986; J. Rutkowiak: Dialog bez arbitra - jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem. "Ruch Pedagogiczny" 5-6/1984 oraz tejże autorki: Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1/1986.

[2] Relacja z omawianego tu spotkania, dostępna w wersji wideokasetowej, zatytułowana jest: "Moscow Calling San Diego", copyright by The Regents of University of California.

[3] Dane te znaleźć można w rozdziale trzecim Dwóch światów wychowania, por. paragraf 3.3.2.

[4] Podane dalej informacje zaczerpnięte są z następujących opracowań: Hellene Keyssar, Michael Cole "The Dynamics of Simulcast: Experiments in Intercultural Satellite Communication", druk powielaczowy, Intercultural Simulcast Project, Departament of Communication, University of California, San Diego, La Jolla, California 1983; a także tych samych autorów: "How to Do Things with Theory: Some Steps Toward a Positive Critical Theory of Communication", dalsza część przypisu jak wyżej. Por. także informacje w prasie radzieckiej, m.in.: "Izwiestija" z dnia 2 listopada 1983 i 21-27 listopada 1983 /dodatek niedzielny/; "Prawda" z dnia 3 listopada 1983; "Sowietskaja Rossija" z dnia 4 listopada 1983; a także w styczniowej edycji miesięcznika "Soviet Union" 1984.

[5] Angielskie tytuły podaję w tej samej kolejności: "Measurment of Sociometric Status, Structure and Development"; "Talent and society"; "Influences on Human Development".

[6] Urie Bronfenbrenner "The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design". Cambridge, Massachusetts and London 1979, Harvard University Press.

[7] A Touchstone Book - drugie wydanie w tzw. serii paperbackowej z 1972 roku.

[8] R. Sears: "Peers vs Parents". "Contemporary Psychology" 1970, 12.

[9] Urie Bronfenbrenner: Dwa światy wychowania ..., paragraf 3.3.2.

[10] Op. cit., paragraf 5.4.

[11] Op. cit., paragraf 3.3.2.

[12] Urie Bronfenbrenner: "Dwa mira dietstwa. Dieti w S.Sz.A. i S. S.R.R.". Moskwa 1976, Wydawnictwo "Progress".

[13] U. Bronfenbrenner: Dwa światy ..., paragraf 6.5.

[14] Op. cit., paragraf 5.4.

[15] Por. odsyłacz 6.

[16] Szerzej na ten temat: Jan Banasiak: Ekologia a wiedza o wychowaniu. Perspektywy nowego paradygmatu. "Nowa Szkoła" 11/1986. Dokładniejsze informacje o książce Bronfenbrennera "The Ecology of Human Development" znaleźć można w recenzji mego autorstwa zamieszczonej w "Psychologii Wychowawczej" 4/1986.

[17] U. Bronfenbrenner: Dwa światy ..., paragraf 3.4.

Leon Niebrzydowski
Uniwersytet Łódzki

OTWARTOŚĆ W STOSUNKACH MIĘDZYLUDZKICH
MIT CZY RZECZYWISTOŚĆ

WPROWADZENIE

Nie trzeba nikogo przekonywać o tym, że żyjemy w czasach, być może, największej w dziejach ludzkości rywalizacji międzynarodowej i międzyludzkiej. Świat za czasów naszego pokolenia został podzielony na zwalczające się nawzajem systemy i obozy ekonomiczno-polityczne, potworzyły się sfery wpływów i dominacji. Zarówno całe narody, jak i pojedynczy ludzie w obcowaniu ze sobą niejednokrotnie ujawniają o-objawy egoizmu i agresji, a niekiedy takiego zwyrodnienia, że trudno jest często w to uwierzyć. Co najgorsze, że ludzie ci niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy ze swojej alienacji i deprecjacji. Pogoń za pieniądzem, stanowiskiem i wygodami życia wielu osobom przesłoniła wszelkie wartości i ideały.

W takim świecie, w którym motorem wszelkiego działania jest rywalizacja o podstawowe dobra materialne i kulturalne, wydawać by się mogło, że nie może być mowy o prawdziwej przyjaźni, koleżeństwie i międzyludzkiej życzliwości. Jednakże tak nie jest. Znaczna część społeczeństwa ze zgorszeniem spogląda na tych, którzy usiłują się za wszelką cenę bogacić lub awansować. Zgorszenie to znajduje swój wyraz nie tylko wśród opinii publicznej, ale także w niektórych kręgach przedstawicieli życia politycznego i naukowców. Wśród psychologów od około 20-stu lat rozwija się i pozyskuje coraz to większe uznanie kierunek filozoficzno-psychologiczny określany mianem psychologii humanistycznej. Głównymi jej twórcami i przedstawicielami są tak wybitni współcześnie działający psychologowie,jak: Carl R. Rogers, Abraham H. Maslow, Sidney M. Jourard, David Jonson i inni. C. Rogers jest twórcą psychoterapii nastawionej na - jak to on nazywa - klienta /czytaj człowieka/[1]. Maslow jest twórcą teorii ludzkich potrzeb[2], zaś Jourard dostrzegł konieczność zajęcia się problematyką tzw. otwartości lub ujawniania się w stosunkach międzyludzkich[3]. Czyniąc z tego zjawiska cechę najbardziej ludzką i godną prawdziwego człowieczeństwa.

Nie popełnię większego błędu, jeśli stwierdzę, że psychologia humanistyczna opanowała już szerokie kręgi psychologów i różnymi drogami trafia do ludzi innych profesji. Książki z tej dziedziny są

wprost nieosiągalne na rynku wydawniczym, chociaż ukazuje się ich coraz więcej. Idee te znalazły swoje odbicie również w programie PZPR na X Zjazd Partii, w którym czytamy, że należy dążyć do kształtowania tzw. otwartej osobowości

Mnie osobiście problem otwartości w stosunkach międzyludzkich interesuje od szeregu lat. Opublikowałem z tego zakresu szereg prac, jak również niektóre z nich złożyłem do druku[4]. Ponieważ prace te ukazały się w stosunkowo małych nakładach i praktycznie rzecz biorąc są nieosiągalne, nie od rzeczy będzie przypomnieć w tym miejscu, czym jest otwartość oraz w jakich ramach i wymiarach może i powinna ona być czytelnikom udostępniona. Z codziennego doświadczenia wiadomo, czym jest otwartość gdyż słowo to funkcjonuje od wieków w języku potocznym, w psychologii zaś ciągle jeszcze zdobywa sobie prawo obywatelstwa. Dlatego też słuszniejsze wydaje się sięgnięcie po jego źródłosłów nie do psychologii, lecz do Małego Słownika Języka Polskiego pod redakcją St. Skorupki i H. Auderskiej /1969/. W słowniku tym czytamy, że człowiek otwarty, to tyle samo, co szczery, prostolinijny, nieobłudny, pragnący podzielić się posiadanymi informacjami z innymi ludźmi. Otwartość w rozumieniu autorów słownika polskiego może być uważana za cechę osobowości. W innym znaczeniu tego słowa człowiek otwarty to taki, któremu nie są obojętne sprawy i potrzeby innych ludzi, żywo się nimi interesuje i gotowy jest do działania na ich rzecz. Wyraża się to w umiejętności przyjmowania informacji także od innych osób. Wreszcie, otwartość bywa także rozumiana jako cecha ludzi, którzy skłonni są do przyjmowania wszelkich nowości, żądnych wiedzy i ciekawych świata - rzec by można, otwartych na świat. Otwarty umysł, to umysł chłonny, zdolny do przyjęcia innowacji, podatny na bodźce intelektualne.

Otwartość w stosunkach międzyludzkich może być rozpatrywana w trzech wymiarach: szerokości, głębokości i selektywności. Gdy mówimy o głębokości otwierania się, wówczas mamy na myśli liczbę kategorii spraw, z których zwierzamy się /bądź odsłaniamy się/ innym osobom. Selektywność zaś dotyczy osób, którym się zwierzamy z interesujących nas spraw. Człowiek selektywny w tym przypadku, to ten, który starannie dobiera partnerów potencjalnych swoich zwierzeń. Głębokość otwartości /lub zwierzania się/ wiąże się ze stopniem wyczerpania poruszanych w kontaktach interpersonalnych spraw. W tym miejscu warto zauważyć, że mówienie komuś o wielu sprawach w sposób powierzchowny, może świadczyć o dużej szerokości, ale o małej głębokości otwierania się. Poruszanie w rozmowie dużej ilości spraw w sposób powierzchowny, nie musi zatem świadczyć o dużej otwartości, a

przeciwnie, przeskakując z jednego zagadnienia na drugie można unikać wyczerpania ich i stwarzać jedynie pozory otwartości. Stąd też, gdy mówimy o czyjejś otwartości, należy ją rozpatrywać w wymienionych wyżej wymiarach.

Niektórzy psychologowie są przekonani, że bez otwartości nie jesteśmy w stanie stworzyć bliskiego przyjacielskiego związku zarówno w stosunkach wewnątrzrodzinnych, w zakładzie pracy, w organizacji partyjnej, jak i w stosunkach międzynarodowych. Związek dwóch osób czy dwóch narodów umacnia i rozwija się w miarę postępu ich wzajemnej otwartości i szczerości. Stąd też przedstawiciele krajów miłujących pokój ciągle zapraszają swoich przeciwników do stołu konferencyjnego. Jeśli nie potrafisz się odsłonić, nie możesz być bliski dla nikogo, a tym samym nie możesz być ceniony przez nikogo. Ludzie co najwyżej mogą się ciebie bać, gdyż nikt nie wie, jakie masz zamiary i do czego zdążasz. Po to, aby stać się dla innego człowieka bliskim, należy dać mu okazję poznania się. Ludzie, którzy nawzajem znają to, co się wokół nich dzieje i to co dzieje się w nich samych, dobrze się rozumieją: ludzie, którzy milczą o swoich uczuciach i podejmowanych zadaniach, pozostają sobie obcy. Abym mógł ciebie lubić i chciał przebywać z tobą, muszę wiedzieć kim jesteś, żebyś ty mnie mógł lubić i chciał przebywać ze mną z kolei ty musisz wiedzieć, kim ja naprawdę jestem. Oto podstawowe kryteria stawiane otwartości. Aby te szczytne i bezsporne prawdy wcielić w życie, proponuję włączyć je do programów szkolnych, programów organizacji młodzieżowych i programów partii.

PROPOZYCJA BADAWCZA

Podejmując badania nad problematyką otwartości w stosukach międzyludzkich uświadomiłem sobie, że na problem ten należy spojrzeć w aspekcie historycznym, należy rozważać ją na przykładzie różnych narodów i kultur. Dlatego też starałem uświadomić sobie, które aspekty otwartości mają charakter uniwersalny i ogólnoludzki, a które zdeterminowane są przez kulturę i uznawane jedynie tylko w naszym kraju. W refleksji historycznej należy rozważyć to, które jednostkowe i instytucjonalne regulatory chroniące przed odsłanianiem prywatnych lub państwowych tajemnic zostały ustanowione w jakichś okresach historycznych i czemu lub komu miały one służyć. Dobrymi przykładami - służącymi do analizy tych zjawisk - mogą być rytuały i praktyki religijne jako regulatory instytucjonalne umożliwiające adaptację je-

dnostek do obowiązujących norm, ułatwiających przetrwanie prześladowanych grup społecznych lub całych narodów w obliczu zagrożenia zewnętrznego.W przypadku podjęcia próby badań nad przekrojem kulturowym otwartości, należy postawić sobie pytanie, czy istnieją specyficzne dla poszczególnych kultur, czy też uniwersalne i instytucjonalne mechanizmy regulacji, ochrony i ujawniania tego, co jest intymne i osobiste oraz tego, co powinno być publiczne lub ogólnoludzkie. Interesujące w ewentualnych badaniach mogłoby się okazać, czy poszczególne kultury charakteryzują się różnymi formami prywatności i otwartości, czy też formy te są podobne niezależnie od regionu i środowiska kulturowego.

Jest sprawą oczywistą, że opracowanie pełnego modelu otwartości w stosunkach międzyludzkich w skali międzynarodowej, krajowej, czy też chociażby regionalnej, przy obecnym stanie wiedzy psychologicznej, jest na razie niemożliwe, ale już dziś można zastanowić się nad jego strukturą i funkcjonowaniem. Model taki, jak się wydaje, powinien przede wszystkim być zorientowany na to:

1. Jakie elementy wiedzy, norm, zachowań, uznawanych wartości i oczekiwań, leżą u podstaw otwartości międzyludzkiej, a jakie otwartość tę utrudniają?

2. Jaka jest niezbędna samowiedza i samoświadomość osobista jednostki, aby mogła ona być otwarta na świat i do świata?

3. Jaka wiedza o sobie samym i o ludziach, może być komunikatywna oraz w jakich interakcjach i w jakich okolicznościach może ona dać pożądane rezultaty?

4. Jakie są optymalne formy ujawniania lub przemilczania niektórych informacji, co należy i warto przekazać innym osobom, a co powinno pozostać wyłączną własnością jednostki?

5. Jaki winien być stosunek werbalnego aktu otwartości z jednoczesnym przetwarzaniem zwrotnej informacji i w jaki sposób jest ona informowana, odbiera informacje oraz jak je wykorzystuje?

6. Jakie istnieją możliwości modyfikacji składników otwartości /ujawniania/, jeśli dotychczas stosowana taktyka nie przynosi oczekiwanych rezultatów?

W celu ulepszenia roboczego modelu otwartości w stosunkach międzyludzkich, interesujące byłoby prześledzenie, czy model ten jest w stanie funkcjonować jedynie w warunkach normalnych, czy także w tzw. sytuacjach ekstremalnych, charakteryzujących się wysokim napięciem emocjonalnym, silnym strachem, narażeniem dobrej reputacji, zagrożeniem kalectwem lub śmiercią. Należy też poddać wnikliwym badaniom strategie, jakie wybierają ludzie w celu rozwiązania konfliktów interpersonalnych.

7. Należy się także przyjrzeć, czy jest możliwe zintegrowanie i wykorzystanie o procesie wychowania wszystkich znanych i uświadamianych przez wychowawców /lub tylko niektórych/ kategorii spraw, mających szczególne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki i jego dobrego samopoczucia.

8. Chcąc uczynić pożytecznym zaproponowany w niniejszym artykule model otwartości, należy przyjrzeć się także temu, jakie istnieją realne możliwości wychowania młodego pokolenia tak, aby w stopniu optymalnym zachowało ono równowagę pomiędzy otwartością i prywatnością. Jak wiadomo, obydwa te zjawiska kształtują się w pierwszym etapie ich rozwoju przede wszystkim w kontaktach z rodzicami, a następnie nauczycielami i rówieśnikami. Jeśli rodzice charakteryzują się otwartą i życzliwą postawą wobec różnych osób, to należy sądzić, że i ich dzieci zdobędą określone nawyki chociażby na drodze naśladownictwa. Stąd też należy sądzić, że w kształtowaniu otwartej postawy wobec innych ludzi pozytywną rolę odgrywa dobry przykład. Znane są każdemu z najbliższego otoczenia osoby /rodzice, nauczyciele, działacze społeczni i polityczni, a także działacze sportowi/, które stanowią idealny wzór, rzec by można, swego rodzaju "otwieracza" w stosunkach międzyludzkich. W związku z tym w proponowanym modelu otwartości należy zbadać i to, w jaki sposób ustalić, jakie cechy osobowości powinien posiadać wychowawca, który byłby w stanie kształtować postawę człowieka otwartego. Należałoby także w proponowanym modelu zastanowić się, czy efektywność posiadanych przez tego "otwieracza" cech jest uniwersalna, czy też uwarunkowana sytuacyjnie? Należy także zastanowić się, czy dotychczas uzyskane wyniki badań nad przekazem i odbiorem informacji, nie mają zastosowania przy "otwieraniu się". Należy sądzić, że przy konstruowaniu zaproponowanego przeze mnie modelu otwartości przydatną może okazać się teoria społecznego przenikania G. C. Homansa[5].

ROLA OTWARTOŚCI W PSYCHOTERAPII

Na zakończenie naszych rozważań należy także zwrócić uwagę na rolę otwartości w psychoterapii, a w szczególności, jaką pełni ona rolę w różnych jej rodzajach oraz jaki istnieje związek między brakiem otwartości a objawami niedostosowania społecznego. Wspomniani już autorzy amerykańscy /C. Rogers, S. Jourard/ sugerują, że umiejętności "ujawniania się" są najbardziej miarodajnym wyznacznikiem dobrego przystosowania, a nawet oznaką prawdziwego człowieczeństwa w

relacjach "ja-ty". Świadczą one jednocześnie o najwyższym i prawdziwie ludzkim poziomie funkcjonowania tego człowieczeństwa. Dzięki zaspokojeniu potrzeby zwierzania się ludzie odzyskują nie tylko dobre samopoczucie, ale także i zdrowie. Zdaniem niektórych amerykańskich psychoterapeutów jednostki niejednokrotnie ciężko chore, powracały do zdrowia, gdy poznały siebie poprzez "odkrycie" się przed psychoterapeutą. Gdy ktoś jest zdolny do zwierzania się z nurtujących go problemów, tym samym w większym stopniu kieruje się intuicją, jest bardziej świadomy i lepiej umie kontrolować swoje emocje. Natomiast pogarsza swoje kontakty międzyludzkie, gdy zaczyna "grać" i usiłuje "podejść" innych. Godzi się jeszcze w tym miejscu dodać, że jeśli jakaś osoba stworzy fałszywe sytuacje, pozoruje coś, co nie istnieje lub nie miało miejsca, to musi pamiętać o zachowaniu ciągłego czuwania, zarówno w sensie zatrzymywania i kontrolowania dyskretnych informacji, jak i podtrzymywania przepływu nieprawdziwych danych. S. Jourard w jednej ze swoich prac postawił niezwykle interesującą hipotezę utrzymującą, że kobiety i mężczyźni różnią się między sobą pod względem ujawniania osobistych informacji[6]. Stwierdził on, że w USA opinia społeczna za dobrze przystosowanych do życia uważa "zamkniętych" mężczyzn i "otwarte" kobiety. Przy czym interesujące wydaje się to, że otwarte kobiety cieszą się większą sympatią zarówno wśród mężczyzn jak i wśród kobiet. Mężczyźni mniej wylewni są lepiej widziani i wyżej cenieni niezależnie od tego, kto ich ocenia. S. Jourard poszedł w swych przypuszczeniach jeszcze dalej twierdząc, że mężczyźni prawdopodobnie żyją krócej dlatego, że mniej się ujawniają w ścisłym związku z pełnioną przez jednostkę rolą. Mimo emancypacji kobiet dobrze wiadomo, że rola męska wymaga od mężczyzny, aby był on twardy i zdecydowany, aby uparcie i konsekwentnie dążył do celu, aby przy tym wszystkim nie był zbyt sentymentalny, wylewny i ekspresyjny. Stąd też dobrze jest widziane, jeśli mężczyzna zbytnio nie rozczula się nad sobą. Kobieta może sobie uronić łezkę, nie tracąc tym samym akceptacji społecznej.

Tyle założeń i przypuszczeń, których absolutnie nie można uznać za pewniki, ale należy poddać je gruntownym badaniom, przy udziale większego zespołu ludzkiego. Najlepiej byłoby, jeśli zostałoby to uczynione przy udziale przedstawicieli różnych kultur, prezentujących różne postawy społeczne, polityczne i światopoglądowe.

Moim zdaniem, projekt należałoby uczynić centralnym problemem badawczym i próbować rozwiązać go w sposób interdyscyplinarny, przy udziale przedstawicieli takich nauk, jak: psychologia, pedagogika,

etyka i politologia. Jak dotychczas czynię to sam, bez nakładów finansowych, w pracach magisterskich i doktorskich, którymi kieruję w Katedrze Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego.

P r z y p i s y

[1] C. Rogers: Person to Person: The Problem of Being Human. New York 1971.

[2] A. Maslow: Toward a Psychology of Being. New York 1968, Wyd. II.

[3] S. Jourard: The Transparent Self. New York 1971, Wyd. II.

[4] L. Niebrzydowski: Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej, Łódź 1983, Wyd. Nauk. UŁ.

[5] G. Homans: Social Behavior, New York 1971.

[6] S. Jourard: wyd.cyt.

Czesław Wiśniewski
Wojskowa Akademia Medyczna
Łódź

OSOBOWOŚĆ - PRZEDMIOTEM I PODMIOTEM WYCHOWANIA /KONTROWERSJE WOKÓŁ WYRAZU JEJ ISTOTY/

Termin osobowość wprowadzili do nauki pod koniec ubiegłego wieku psychiatrzy francuscy, Pierre Janet i Jean M. Charcot. A za sprawą głównie uczonych niemieckich problematyka osobowości nieco później wysunęła się już na czoło najbardziej aktualnych zagadnień. Obecnie wyróżnia się ona szczególnym bogactwem oraz kontrowersyjnością treści. I tak na przykład:

Według W. Szewczuka "osobowość jest społecznie ukształtowanym sposobem świadomego istnienia jednostki, na które składają się oparte na poznaniu rzeczywistości cele, działalności realizacyjna, ustosunkowania do świata, do innych ludzi i do samego siebie oraz mechanizmy samoregulacyjne zabarwione w swej dynamice temperamentalnymi właściwościami organizmu"[1].

L. Wołoszynowa twierdzi, że osobowość to "całość wewnętrznego życia człowieka, specyficzna jakość jego zachowania się, przejawiająca się w nawykach myślenia, w aktywności, postawach i zainteresowaniach, w sposobach działania, w poglądzie na życie"[2].

Dla W. Łukaszewskiego osobowość stanowi organizację złożoną z następujących podorganizacji /organizacji niższego porządku/: ogól-

nego obrazu świata, ogólnego obrazu własnej osoby, systemu programów działania oraz samoświadomości człowieka[3].

Zgodnie z poglądem Z Mysłakowskiego "prawdopodobnie najbliższym będzie pojmowanie osobowości jako najszerszego w granicach świata indywidualnego jednostki stereotypu dynamicznego"[4].

S. Gerstmann opowiada się za koncepcją osobowości jako zespołu poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych właściwości psychicznych człowieka, zapewniających względną stałość jego zachowania[5].

K. Kreutz określa osobowość, podobnie jak autor ostatniej definicji, przy pomocy właściwości intelektualnych, emocjonalnych, wolicjonalnych a także motorycznych[6].

Nie sposób przedstawić wszystkich, chociażby tych najbardziej reprezentatywnych i godnych głębszej refleksji, koncepcji osobowości. Pomijając przejawiane tu spory pragnę się opowiedzieć za przydatnością dla praktyki pedagogicznej osobowościowej teorii cech. Zwolennicy tej teorii - co dostrzega J. Pieter[7] - najczęściej podkreślają, że osobowość jest: 1/ całością cech psychicznych jednostki /człowieka/, 2/ całością zorganizowaną /"zbudowaną", "uwarstwioną", "ułożoną hierarchicznie" itp./, 3/ całością dynamiczną /przy czym w jednych koncepcjach każda cecha z osobna jest "energią", w innych energia osobna, np. w postaci "instynktu", kieruje ogółem cech/, 4/ całością, której tworzywem istotnym jest osobiste doświadczenie życiowe, zwłaszcza doświadczenie na tle "historii" osobistego współżycia z ludźmi, osobistej działalności i recepcji dzieł kultury, 5/ całością mającą sens i zmierzającą do urzeczywistnienia określonych ideałów wartości.

Można zatem przyjąć, że osobowość to zintegrowany, dynamiczny, ukształtowany w warunkach życia społecznego stymulujący i regulujący zachowania człowieka zespół cech psychicznych /osobowościowych/. Z zaproponowanej definicji wynika, że osobowość jest zespołem cech psychicznych, po pierwsze: zintegrowanym - funkcjonującym całościowo /żadna z cech nie jest odizolowana od pozostałych, występuje w powiązaniu z innymi, w powiązaniu ze strukturą całej osobowości/, po drugie: dynamicznym - ulegającym ciągłym przeobrażeniom, podatnym na wpływy otoczenia /daje to możliwość przekształcania osobowości w ciągu niemal całego życia/, po trzecie: ukształtowanym w warunkach życia społecznego - życie społeczne jest niezbędną przesłanką uformowania

się osobowości /człowiek w kontaktach ze środowiskiem, z innymi ludźmi przyswaja normy moralne, zasady i wzorce postępowania, uczy się form ich ekspresji, rozwija swe właściwości psychiczne/, p o c z w a r t e: stymulującym i regulującym zachowania człowieka - osobowość jest stymulatorem /pobudza do aktywności/ i regulatorem /wprowadza korekty/ zachowań; chodzi tu o zachowania zarówno czynnościowe /motoryczne/, jak też werbalne /wypowiedzi, oceny, opinie, sądy/; w zachowaniach przejawiają się cechy psychiczne składające się na osobowość.

Cechy psychiczne G.W. Allport, jeden z twórców psychologii osobowości, traktuje jako zgeneralizowany i zogniskowany neuropsychiczny system /charakterystyczny dla danej jednostki/, odnoszący się do wielu bodźców równoważnych funkcjonalnie i kierujący spójnymi /równoważnymi/ formami adaptacyjnego i ekspresyjnego zachowania. Wśród cech wyróżnia - cechy wspólne, indywidualne,cechy kardynalne, centralne, drugorzędne, cechy inicjujące zachowania przystosowawcze i zachowania ekspresyjne[8]. Autor ten jest bliski koncepcji cechy W. Sterna wówczas, gdy dostrzega, że jest ona tendencją determinującą, gotowością do działania i że posiada właściwości dynamiczne. W. Stern cechy dzieli na objawy, akty i dyspozycje. Objawy są zjawiskami psychicznymi lub fizycznymi /wyobrażenia, procesy zachodzące w mózgu, wrażenia, stany świadomości, stany ciała, ruchy/. Akty to celowo działająca siła organizująca /syntetyzująca/ w określonej jednostce czasu zespoły objawów /akty woli, myślenia, sądzenia, działanie popędów,ruchów ekspresyjnych, ciąg wyobrażeń, uczucia, postawy/. Dyspozycje są chronicznie działającą, potencjalną siłą celowo organizującą zespoły aktów i zjawisk /inteligencja, temperament, charakter, dziedziczenie, talent, geniusz, zdolności/ występującą w postaci labilnej /predyspozycji/ i stabilnej /właściwości/ - charakteryzują one człowieka od strony "wyposażającej" /"Rüstungsdispositionen"/ i "kierunkowej" /"Richtungsdispositionem"/[9].

Cechom przypisana jest autonomia funkcjonalna, a o zachowaniach człowieka, będących zewnętrznymi przejawami cechy, nie decydują wpływy z przeszłości /G.W. Allport/. Rozwój cechy psychicznej jest wynikiem konwergencji wewnętrznych zadatków i warunków środowiskowych - czynniki te mają jednak charakter metafizyczny /W. Stern/. Teorie, o których mowa, "upraszczały sobie zagadnienie - zauważa S. Kowalski - traktując cechy osobowości jako elementy psychiki, izolowane lub mechanicznie powiązane ze sobą, a strukturę osobowości - jako zamknięty układ odpowiednio dobranych i wydzielonych cech /dyspozycji psychicznych/, wrodzonych, względnie nabytych"[10].

Według innych autorów "cechy psychiczne są względnie stałymi właściwościami człowieka, różniącymi go od innych ludzi, przejawiającymi się w zachowaniach"[11] lub są nimi dyspozycje "względnie trwałe i zorganizowane w pewien charakterystyczny dla każdej jednostki sposób, dzięki czemu zachowanie, postępowanie jej odznacza się pewną stałością, jest uporządkowane i usystematyzowane"[12].

Zgodnie z myślą przewodnią przedłożonej definicji osobowości odwołując się także do niektórych wątków myślowych koncepcji G.W. Allporta i W. Sterna proponuję przyjąć, że c e c h a p s y c h i c z n a j e s t t o w z g l ę d n i e t r w a ł y e l e m e n t /s k ł a d n i k, d y s p o z y c j a/ o s o b o w o ś c i, o k r e ś l a j a c y j e j t r e ś ć. Znamię trwałości pozwala dany element osobowości określić cecha - stanom krótkotrwałym nie przysługuje takie miano. Względność tej trwałości oznacza możliwość zmiany cechy, plastyczność, podatność na wpływy środowiska.

W strukturze osobowości wyodrębnić można dużą ilość cech psychicznych. Względy badawcze, także praktyczne nakazują zredukować ich wielość do kilku czy kilkunastu cech podstawowych, które są nieodzowne dla zrozumienia istoty osobowości - mamy wówczas do czynienia z zespołami /grupami/ cech. W celu dokonania takiego zabiegu wykorzystuje się skomplikowaną metodę statystyczną opartą na teorii faktorów - analizy czynnikowej, przy pomocy której, korelując ze sobą różne cechy, można stwierdzić, w jakim stopniu za określone zachowania odpowiedzialny jest właściwy układ cech. Metoda ta posiada swoich zwolenników, także przeciwników - ci ostatni zarzucają jej znaczną dowolność przy doborze zmiennych i ich interpretacji.

Pomijając zagadnienie kontrowersji w przedmiocie klasyfikacji cech, sądzę, iż godny uwagi jest ich podział dychotomiczny[13], na /schemat 1/:

1. Cechy instrumentalne: wiedza, zdolności, inteligencja, sprawności /intelektualno-poznawcza strona osobowości/.

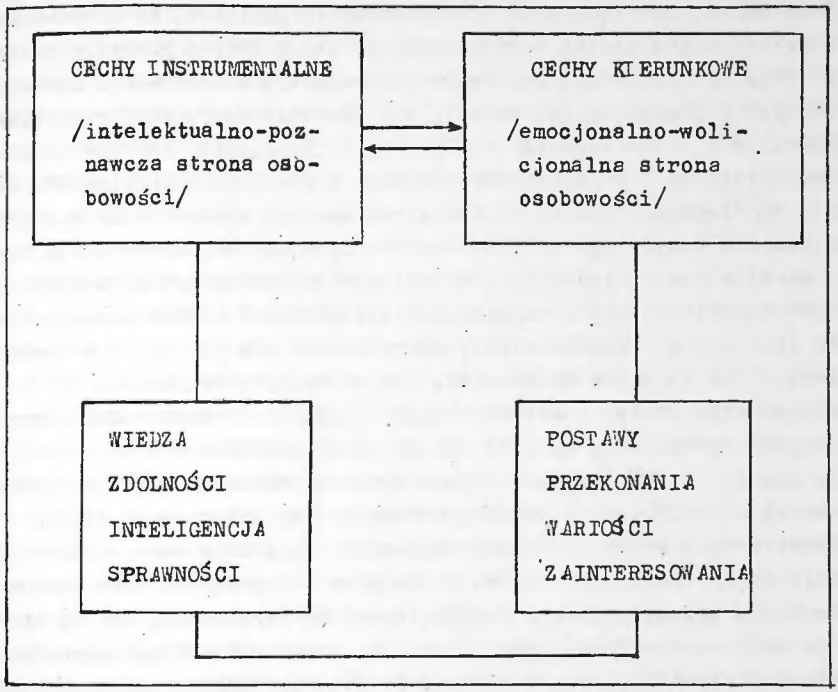
W i e d z a - zasób przyswojonych informacji z różnych dziedzin, odzwierciedlenie w umyśle obiektywnych relacji zachodzących między zjawiskami;

Z d o l n o ś c i - właściwości psychofizyczne warunkujące sprawne działanie w określonym kierunku;

I n t e l i g e n c j a - ogólna zdolność umysłowa wpływająca na efektywność działań wymagających udziału procesów myślenia;

Schemat 1

STRUKTURA OSOBOWOŚCI



S p r a w n o ś c i - umiejętność przełożenia przyswojonej wiedzy na język czynności.

2. Cechy kierunkowe: postawy, przekonania, wartości, zainteresowania /emocjonalno-wolicjonalna strona osobowości/.

P o s t a w y - ustosunkowania się do przedmiotów, ludzi, sytuacji i samego siebie będące wyrazem zinternalizowanych norm i reguł postępowania;

P r z e k o n a n i a - utrwalone sądy o określonym stanie rzeczy;

W a r t o ś c i - przedmiot potrzeb, aspiracji, dążeń, kryterium zachowań i oceny zdarzeń;

Z a i n t e r e s o w a n i a - nasilone tendencje do podejmowania działań zmierzających do lepszego poznania rzeczywistości.

Zaprezentowany zestaw cech trudno uznać za wyczerpujący i ostateczny. Można go niewątpliwie poszerzyć /zawęzić/ w zależności od przy-

jętych założeń - zaliczając do instrumentalnych cech także np. uzdolnienia /które w strukturze osobowości dostrzega T. Jegorow/, czy skłonności /B. Tiepłow/, a do cech kierunkowych potrzeby i charakter /S. Gerstmann/. Mówiąc o tych ostatnich warto pamiętać, że dotychczas nie rozstrzygnięty został problem relacji zachodzących pomiędzy postawą a charakterem. Niektórzy autorzy wyróżniają w osobowości zarówno postawę jak i charakter /K. Lewell, S.L. Rubinsztejn/, inni - postawy wyprowadzają z charakteru /A. Szmirmann, S. Kowalski/, jeszcze inni przyjmują istnienie w osobowości postawy, a pomijają charakter /P. Guilford, B. Tiepłow/. Sądzę, iż kategoria postawy wystarcza do tego, by opisać i wyrazić istotę tych zjawisk psychicznych, które kiedy indziej określa się charakterem - zespołem właściwości wyznaczających stosunek człowieka do otaczającej rzeczywistości i siebie samego. Podobnie jest też z przekonaniami, wkomponowuje się je często w treść postawy, można je także wyodrębnić, jak to wyżej uczyniono.

Problem więc ilości i zakresu znaczeniowego cech osobowości pozostaje nadal dyskusyjny. Podział ich na instrumentalne i kierunkowe wydaje się być jednak uzasadnionym - mimo całościowego funkcjonowania osobowości wskazuje on na swoistą odrębność /specyficzne znamiona/ jej podstawowych stron: intelektualno-poznawczej oraz emocjonalno-wolicjonalnej. Podejście takie, w wymiarze integralnym, koresponduje również z przedstawionymi już poglądami S. Gerstmanna, według którego na osobowość składają się poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne właściwości psychiki, oraz poglądami K. Kreutza, także kładącego akcent na właściwości intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne oraz motoryczne jej struktury.

Zaprezentowanego podziału cech nie dokonano opierajac się na kryterium ich pełnej rozłączności, gdyż zakresy znaczeniowe wiekszości z nich sa sobie wspólne w pewnych obszarach: np. wiedza, jako cecha instrumentalna jest niezbędna dla uformowania się postawy /oczywiście wiedza o przedmiocie postawy/ lub innej cechy kierunkowej. Procesowi zdobywania wiedzy /rozwojowi intelektualno-poznawczej strony osobowości/ winno towarzyszyć wsparcie emocji i woli, gdyż przyswajanie wiedzy wzmocnione emocjonalno-wolicjonalną aktywnością proces poznawczy czyni skuteczniejszym i odwrotnie, oddziaływanie na emocje i wolę nie powinno być oderwane od procesów natury umysłowej. Mimo takiego stanu rzeczy w praktyce istnieje możliwość dezintegracji wymienionych zjawisk, z uwagi na brak ścisłego związku zależnościowego pomiędzy nimi - przykładowo posiadanie wiedzy o przedmiocie postawy nie pociąga za sobą samorzutnego nabycia pożądanej postawy. Nieco inne prawi-

dłowości kierują procesami intelektualno-poznawczymi i emocjonalno-wolicjonalnymi, z czego wynika potrzeba dostosowania do specyfiki tych procesów właściwych technologii pedagogicznego oddziaływania - słusznie mówi się zatem o "swoistej odrębności /specyficznych znamionach/" podstawowych aspektów osobowości.

Owe aspekty znajdują swe odbicie także w poszczególnych cechach z osobna, w różnym jednak nasileniu /stopniu dominacji/. W przypadku cech kierunkowych za ich dominantę treściową należałoby uznać emocje i wolę, gdyż trudno orzec o uformowaniu się przykładowo postawy wobec czegoś /a także przekonań, wartości, zainteresowań/ wówczas, gdy jej komponent emocjonalno-wolicjonalny jest bardzo ubogi, komponent ten jest czynnikiem konstytującym postawę oraz inne cechy kierunkowe. Takim czynnikiem w odniesieniu do wiedzy, zdolności, inteligencji i sprawności jest komponent intelektualno-poznawczy.

Pomijając zagadnienie szczegółowego opisu każdej z cech sądzę, iż nieco uwagi zatrzymać dalej warto przynajmniej na cechach wiodących. W grupie cech instrumentalnych zaliczyć do nich należy przede wszystkim wiedzę, a w grupie cech kierunkowych - postawy.

W i e d z a jako całość poznawczych doświadczeń człowieka jest zjawiskiem wysoce złożonym. Wyróżnia się następujące jej rodzaje - wiedza naukowa i pospolita /powszechna/, wiedza ogólna, fachowa i specjalistyczna oraz wiedza teoretyczna i praktyczna. Istotę wiedzy, przyjmując zaprezentowany w tej kwestii punkt widzenia J. Pietera, wyrazić można następująco: "wiadomości stanowią składniki wiedzy w sensie subiektywnym, psychologicznym, osobistym. Pojęcia są składnikami wiedzy w sensie obiektywnym, a zarazem logicznym. Ale posiadanie pojęć jest faktem psychologicznym. Znaczy to, że wiadomości nie są tożsame z pojęciami. Mówiąc o wiadomościach, tj. o posiadaniu przez kogoś składników wiedzy, zazwyczaj akcentujemy posiadanie werbalnych składników /elementarnych/ wiedzy lub może trafniej: wyrażalność i wyrażenie w słowach, w częściach zdań lub w zdaniach. Natomiast mówiąc o pojęciach /w sensie obiektywnym lub w sensie subiektywnym, tj. o ich posiadaniu przez kogoś/, akcentujemy treść logiczną i poznawczą wiadomości oraz jej związki obiektywne z treściami wiadomości innych. Nie ma co do tego wątpliwości, że z dydaktycznego punktu widzenia ważniejsze jest posiadanie pojęć niż wiadomości. Ważniejszy jest bowiem akcent na treściach wiedzy aniżeli na jej "uzewnętrznieniach" w słowach. Jednakże i oczywiście "uzewnętrznień" tych zlekceważyć nie można"[14].

Wiedza człowieka nie da się porównać z żadną stałą, nawet najbardziej pomysłowo zbudowaną konstrukcją, siecią połączeń czy maga-

zynem, gdzie każdy element bez większego trudu daje się określić, łatwo go zidentyfikować i odnaleźć. Trafnym podejściem jest sprowadzenie jej, tak jak to czyni T. Tomaszewski, do "układu reproduktywno-generatywnego"[15]. W takim rozumieniu jest ona nie tylko odbiciem /rejestracją/ w pamięci treści określonego materiału, ale także generatorem wiadomości nowych - wiedza wykracza wówczas poza treści zawarte w materiale, używając określenia J. Brunera, wychodzi ona "poza dane otrzymane"[16] /np. transfer i myślenie logiczne /. Zaciera się zatem coraz bardziej ostra dotąd granica między pamięcią a myśleniem - rozdzielanie tych procesów nasuwa wiele wątpliwości. Nie ma między nimi "żadnego przeciwieństwa, jest tylko problem, od czego zależy, że opanowanie określonego materiału przez ucznia umożliwia mu coś więcej niż samo tylko reprodukowanie go. Przy obecnym stanie nauki nie potrafimy jeszcze odpowiedzieć dokładnie na to pytanie"[17]. Wiele również wskazuje na zasadność wywodu, że dla optymalnego funkcjonowania wiedzy jako generatora pomysłów nie jest konieczne maksymalne utrwalenie jej treści ani też najwyższy stopień ich prawdopodobieństwa[18]. Wiadomo przy tym także, że im bogatsza jest wiedza człowieka, tym trafniej ocenia on zdarzenia, tym łatwiej dostrzega złożoność otaczającej rzeczywistości, tym większą plastyczność przejawia w swych zachowaniach, tym rzadziej spostrzega świat w kategoriach "czarno-białych", tym racjonalniej działa.

P o s t a w y jako organizacja określonych właściwości psychicznych, wypadkowa oddziaływania potrzeb i warunków środowiskowych stanowią główną siłę ukierunkowującą i dynamizującą zachowania człowieka - określają one jego stosunek zarówno do różnych zjawisk z otoczenia jak i własnej osoby /mają wyraźnie określony przedmiot odniesienia, zawsze dotyczą czegoś lub kogoś/. Dość bogaty katalog postaw składających się na osobowość człowieka naszej rzeczywistości społeczno-ustrojowej opracował H. Muszyński. Są to: postawy ideowe /humanizm, internacjonalizm, egalitaryzm, zaangażowanie, ideowość, poszanowanie wolności, szacunek dla pracy, racjonalizm/, postawy społeczne /patriotyzm, społeczne zaangażowanie, społeczna użyteczność, społeczna gospodarność, społeczne zdyscyplinowanie, społeczna odpowiedzialność, kolektywizm, społeczna otwartość/, postawy interpersonalne /życzliwość, poszanowanie cudzej godności, poszanowanie życia i zdrowia człowieka, tolerancja, opiekuńczość, poszanowanie cudzej własności, rzetelność informacji, lojalność, współodczuwanie, poszanowanie autonomii jednostki/, postawy intrapersonalne /osobista godność, samokontrola, perfekcjonizm, samodzielność, odpowiedzialność

za siebie, osobista odwaga, dzielność, optymizm/, postawy egzystencjalne /instrospektywność, orientacja na cele, dążenie do wartości, autonomia/, postawy kulturowe /wrażliwość na piękno i wielkość dzieł kultury, pietyzm wobec kultury, twórcza percepcja, twórcza ekspresja, kulturowe samodoskonalenie, dążenie do kontaktu z kulturą/, postawy intelektualne /poznawcza dociekliwość, racjonalizm, krytycyzm, otwartość umysłu, uczciwość intelektualna, innowacyjność/, postawy wobec przyrody /wrażliwość na piękno i niezwykłość przyrody, szacunek i pietyzm wobec przyrody, racjonalne z niej korzystanie, dążność do kontaktu z przyrodą/.

Wielość funkcjonujących teorii osobowości, których konstrukcja opiera sie na różnych, nierzadko sprzecznych założeniach,skłaniać może do ambiwalentnych refleksji i ocen. I tak W. Szewczuk pisze: "gdyby ktoś szukał przykładu, jak bardzo daleko może nauka odbiec od rzeczywistości, którą ma przecież poznać, w jak dużym stopniu moga się jej drogi rozejść z droga zdrowego rozsadku, to trudno byłoby o lepszy niż psychologia osobowości"[20]. J. Pieter wypowiada natomiast w tym przedmiocie pogląd bardziej optymistyczny, a mianowicie dostrzegając złożoność problematyki osobowości oraz to, że nastręcza ona badaczom wiele kłopotów natury logicznej i metodologicznej, stwierdza, że "sprzeczności i spory definicyjne można traktować jako przejaw wielkiej prężności nauki o osobowości"[21]. Sądzę, iż pewne racje zawarte są zarówno w pierwszym,jak i w drugim stwierdzeniu.

Kontrowersyjność ujęć problemu utrudnia wzajemne komunikowanie się w różnych sytuacjach, nawet i zaawansowanych w temacie osób, a rozpoczynającym studia nad przedmiotem stawia niemożliwe wprost niekiedy do pokonania bariery natury poznawczej. Z drugiej zaś strony znawcy problemu, w wielości nawet i sprzecznych poglądów, odnajdywać mogą inspiracje do dalszych twórczych poszukiwań w tym zakresie.

Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia osobowości jest więc zadaniem trudnym, jak dotychczas nie dopracowano się tu jakiegoś jednego ogólnie zgodnego stanowiska. Każda z funkcjonujących teorii ma swoich zwolenników oraz krytyków. Krytycy teorii cech posiłkują się najczęściej następującymi argumentami: p o p i e r w s z e - osobowość jest całością niepodzielną, wyodrębnianie więc w jej strukturze poszczególnych składników należy uznać za zabieg chybiony, trzeba ją "analizować jako całość i jako część wielkiego układu, jaki stanowi świat"[22] i p o d r u g i e - opis osobowości w kategoriach cech ma charakter wysoce nieprecyzyjny i względny.

Związek osobowości z otaczającym światem jest niewątpliwie faktem bezspornym. Świadomość owego związku pozwala zrozumieć jej istotę i społeczną genezę. Osobowość trzeba jednak widzieć nie tylko w aspekcie ogólnym, relacyjnym wobec świata, ale także od strony konkretnych dyspozycji psychicznych przejawiających się w zachowaniach człowieka. Mówiąc o osobowości w kategoriach ogólnych nie powiemy o niej tego, co można powiedzieć przekładając jej treść na język poznawczo i praktycznie bardziej czytelny. W takim przypadku pomocne jest pojęcie cechy. Pozwala ono wyrazić wielość różnorodnych właściwości życia psychicznego - pojęcie jej nie przeczy całościowemu ujęciu i nie dezintegruje struktury osobowości. Zarzutu zaś nieprecyzyjności i względności opisu nie należy odnosić wyłącznie do teorii cech, gdyż inne teorie również nie rozwiązują tej kwestii. Osobowość zatem, wynika to z powyższego, jest problemem nadal otwartym. Aktualnie istnieją duże możliwości wnikliwego wykorzystania tego, co w dorobku naukowym z jej zakresu jest najcenniejsze, co zachęca do nowych przemyśleń i jest pomocne dla praktyki wychowawczej.

Osobowość wychowanka stanowi integralny element procesu wychowawczego, czyli "układu zorganizowanych sytuacji wychowawczych, mających na celu dostarczenie wychowankowi doświadczeń koniecznych do uzyskania zamierzonej, względnie trwałej zmiany w jego osobowości"[23]. Dobrze zaprogramowane oddziaływania wychowawcze winny nieprzerwanie zdążać do tego, by wychowanek będąc przedmiotową stroną procesu wychowawczego, stawał się zarazem jego podmiotem, a więc wychowawcą samego siebie - organizatorem i realizatorem samowychowania.

P r z y p i s y

[1] W. Szewczuk: Psychologia, t. 2. Warszawa 1975, WSiP, s. 261.

[2] L. Wołoszynowa: Psychologia ogólna i rozwojowa. Warszawa 1965, PZWS, s. 51.

[3] R. Łukaszewicz, W. Łukaszewski, A. Smołalski, Z. Szulc: Dydaktyka oświaty politycznej. Wrocław 1973, Ossolineum, s. 66.

[4] Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Warszawa 1965, KiW, s. 459.

[5] S. Gerstmann: Psychologia. Warszawa 1969, PZWS, s. 158.

[6] K. Kreutz: Analityczne badanie osobowości. "Nowa Szkoła" 1966, nr 5, s. 38.

[7] J. Pieter: Wstęp do nauki o osobowości, cz. 1. Katowice 1969, UŚ, s. 26.

[8] G.W. Allport: Personality, a Psychological Interpretation, Constable and Comp. London 1949, II ed. s. 295.

[9] W. Stern: Differentielle Psychologie, Barth, Leipzig 1921, III Auf, s. 20 i nast.

[10] S. Kowalski: Zagadnienia osobowości w świetle psychologii marksistowskiej. Wrocław 1956, PAN, s. 138.

[11] J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska /red./: Mały słownik psychologiczny. Warszawa 1965, WP, s. 22.

[12] K. Tyborowska: Problemy współczesnej psychologii - wybrane zagadnienia. Warszawa 1964, WP, s. 20.

[13] Podział taki popularyzuje w naszej literaturze H. Muszyński, m.in. w książkach: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS, s. 91; Praca wychowawcza w toku nauczania. Warszawa-Poznań 1975, PWN, s. 29.

[14] J. Pieter: Wstęp do nauki o osobowości, op. cit., s. 297-298.

[15] T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, WSiP, s. 36.

[16] J. Bruner: Poza dostarczone informacje. Warszawa 1980, PWN, s. 382.

[17] T. Tomaszewski: Ślady i wzorce, op. cit., s. 42.

[18] M. Materska: Produktywne i reproduktywne wykorzystywanie wiadomości w różnych fazach uczenia się. "Monografie Psychologiczne", t. 12, Wrocław 1978, Ossolineum, s. 11 i nast.

[19] H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1978, PWN, s. 172-191.

[20] W. Szewczuk: Psychologia, op. cit., s. 253.

[21] J. Pieter: Wstęp do nauki o osobowości, op. cit., s. 26.

[22] R. Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. Warszawa 1981, PWN, s. 119.

[23] A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Warszawa 1979, PWN, s. 137.

Ewa Mądry
Uniwersytet Śląski
Katowice

WPŁYW NORM MORALNYCH MŁODZIEŻY NA PRZESTRZEGANIE PRAWA STANOWIONEGO

Zachowanie młodzieży od wielu lat budziło niepokój i negatywne opinie starszych generacji. Zjawisko stałej dezaprobaty zachowania młodych i brak subordynacji młodzieży w stosunku do norm ustalonych przez starszych określano w naukach społecznych - w tym także w pedagogice i socjologii wychowania - jako "konflikt pokoleń"[1].

Przeciwstawienie się pokoleń tłumaczono z reguły rozbieżnością cech psychicznych wynikających z odmienności struktury biologicznej

i kulturowej, a także szczególnymi właściwościami otoczenia /środowiska/, w którym młodzież przebywa.

Wydaje się, że po części trochę zapomniano, a w konsekwencji nie wyróżniono, problematyki prawa, która wkraczać może w dziedzinę właśnie pedagogiki czy też socjologii wychowania, gdy mowa o związkach między czynnikami prawnymi i wychowawczymi.

W niniejszym artykule pragnę pokrótce zastanowić się nad rolą prawa w określonych sytuacjach wychowawczych. Innymi słowy - jest to analiza wewnętrznych przekonań młodzieży o potrzebie stosowania się do norm ustalonych przez starsze pokolenie.

Jak powiedział A. Podgórecki "... respekt dla prawa może wyrastać ze strachu przed jego przymusem, aparatem i sankcjami. Respekt dla prawa może być rezultatem chłodnej kalkulacji, która powiada, że w ogólnym rachunku lepiej jest prawo szanować aniżeli naruszać. Respekt dla prawa może nadto wyrastać z bezwładności, z braku ochoty do jego omijania, a wiec nie z jego wewnętrznego uznania, ale z biernego podporządkowania mu się. Respekt dla prawa może być wyrazem uznania dla prawa jako całości, mimo krytycyzmu wobec jego elementów składowych. Respekt dla prawa może nadto - prócz szacunku dla systemu prawnego - być również uznaniem dla jego elementów składowych. I w końcu, respekt dla prawa może wynikać nie z materialnego uznania tego prawa ... ale z dyrektywy formalnej, kantowskiego imperatywu, który powiada, iż choćby cały świat miał się zapaść, to normy prawa należy stosować"[2].

Przystępując do analizy problematyki motywacji do przestrzegania prawa należy podkreślić zjawisko świadomości prawnej. Prawo i świadomość prawna to dwa różne fenomeny, aczkolwiek pozostające ze sobą w ścisłym związku[3]. Swiadomość prawna jest częścią świadomości społecznej. Przez świadomość społeczną rozumie się całokształt występujących w danym państwie poglądów filozoficznych, politycznych, religijnych itd. Świadomość prawna danego społeczeństwa to całokształt występujących w nim poglądów, wyobrażeń, idei, przekonań o obowiązującym prawie swojego oraz innych państw, a także o prawie międzynarodowym; to całokształt ocen dotyczących obowiązującego prawa oraz zachowań ludzi z punktu widzenia ich zgodności lub niezgodności z prawem, legalności lub nielegalności. To także całokształt postulatów, co do tego, jakie prawo powinno być, aby w przekonaniu oceniających mogło być nazwane sprawiedliwym[4]. Świadomość prawna to zatem trzy elementy - znajomość prawa i jego zasad, ocena prawa i zachowań przez nie regulowanych oraz postulaty co do sprawiedliwości tego prawa.

Każda jednostka w procesie socjalizacji i wychowania przyswaja sobie system wartości moralnych obowiązujących w danym społeczeństwie. Każde zachowanie odbiegające od pewnego określonego wzorca wynikającego z zaakceptowanej społecznie normy postępowania i z racji tej rozbieżności wywołuje silne reakcje emocjonalnej aprobaty[5]. Różny jest tego wyraz. Istnieją zachowania uznawane za społecznie negatywne, te niepożądane, potępiane moralnie. Jednakże w odczuciu ludzi nie towarzyszy wyrażonej dezaprobacie moralnej domaganie się użycia sankcji prawnych. Natomiast nie istnieją zachowania negatywne, potępiane prawnie, które nie byłyby potępiane moralnie. Niejednokrotnie stwierdza się, że wzrastające potępienie moralne wysokiego wzrostu pewnych negatywnie społecznych zachowań łączy się z poczuciem, iż zachowania te powinny być potępiane także prawnie[6].

Młodzież, zwłaszcza w wieku przejściowym, szczególnie podatna na wszelkie wpływy, jest skora do przedstawiania własnych wizji i postulatów. Bardzo trafnie określa młodzież R. Dyoniziak[7], dla którego dzieci stają się młodzieżą wówczas, gdy zaczynają krytycznie oceniać ludzi dorosłych /rodziców, wychowawców i otaczający je świat/, uświadamiać sobie odrębność własnych zainteresowań i dążeń zarówno w stosunku do dzieci młodszych, jak i ludzi starszych /charakterystyczny dychotomiczny podział środowiska społecznego: "my" - "oni"/, oraz przejawiać aspiracje uniezależnienia się od rodziców czyli usamodzielnienia się. Okres powyższy to również okres moralnego kształtowania się jednostki.

W procesie rozwoju moralnego obserwujemy występowanie trzech kolejnych etapów: anomii, heteronomii i autonomii, które zawierają następujące elementy układu: normy, odbiorcy norm, nadawcy norm[8].

Normy w procesie rozwoju coraz bardziej zbliżają się do odbiorcy, aby na ostatnim etapie autonomii całkowicie się zinternalizować. Proces ten to proces automatyzacji norm. Zarówno na efektywność procesu wychowania moralnego, jak i świadomość prawną poszczególnych jednostek, składa się wiele czynników, wśród których wymienia się, między innymi, czynniki natury psychologicznej, czynniki natury socjologicznej oraz czynniki natury pedagogicznej[9].

Gdy jednostka w swoim postępowaniu przestrzega ogólnie przyjęte normy, mówi się wówczas o niej, że jest karna; karność zatem traktujemy jako podporządkowanie się normom moralnym i społecznym. Owo podporządkowanie się ma charakter przymusu, a występuje z różnym natężeniem w zależności od etapu procesu rozwoju moralnego. W okresie anomii występuje przymus zewnętrzny narzucony dziecku przez

dorosłych. W heteronomii przymus stosowania norm jest już uświadomiony, ale odbierany przez jednostkę nadal jako zewnętrzny. Dopiero w okresie autonomii przymus norm jest już uświadomiony, a także emocjonalnie zaakceptowany i uzewnętrzniający się w działaniu. Ten przymus ma już charakter przymusu wewnętrznego[10].

Posługując się pojęciem normy, należałoby nieco przybliżyć znaczenie tego terminu. Mówiąc o prawie napotykamy tu dwa podstawowe rodzaje norm - normy społeczne i normy postępowania[11]. Norma społeczna to ujęcie bardzo szerokie; to ta norma, która reguluje stosunki międzyludzkie /człowiek wobec człowieka, człowiek wobec grupy, grupy względem siebie/. Do norm społecznych zalicza się normy obyczajowe, moralne, a także i prawne. Natomiast norma postępowania to pewien wzorzec stworzony przez ludzi w celu naśladowania. Jest to wypowiedź na serio wyrażająca wskazanie komuś pewnego zachowania się w określonych warunkach[12]. Na podstawie norm postępowania tworzy się najprostszą definicję prawa: prawo to zespół norm o określonych cechach[13]. Istniejąca norma może dane zachowanie nakazywać, zakazywać bądź jedynie sugerować.

Jakie zatem są czynniki determinujące akceptację funkcjonującego porządku prawnego? Pierwszorzędne znaczenie ma stosunek norm prawnych do innych norm społecznych - moralnych, obyczajowych, zasad współżycia społecznego bądź też praw nauki.

Społeczeństwo nie może tworzyć norm prawnych dowolnie. Normy te - o ile mają być skuteczne - muszą się liczyć z istnieniem między innymi określonych prawideł nauki. Są to zdania opisujące pewne prawidłowości występujące w przyrodzie, życiu, sposobie myślenia - odzwierciedlają zjawiska i ich związki, które istnieją obiektywnie, niezależnie od woli i świadomości ludzkiej. Prawa nauki to zatem efekt poznawania świata. Są one - w odróżnieniu od prawa - rezultatem poznania, a nie stanowienia. Chcąc zapewnić normie prawnej skuteczność należy sformułować ją tak, aby była zgodna z prawami nauki[14].

Ogromny wpływ na przestrzeganie norm prawa ma ich zgodność z obyczajowością określonego społeczeństwa bądź grup społecznych. Norma obyczajowa to taka reguła postępowania ludzi, która ukształtowała się w świadomości jednostek wskutek nawyku bądź wielokrotnego powtarzania. Towarzyszy jej przeświadczenie, że tak właśnie należy postępować, że uzasadnieniem tego jest tradycja. Obyczaje powstają w codziennej praktyce i dotyczą wszystkich dziedzin życia. Zasięg obyczajów jest zróżnicowany, a ich przestrzeganie jest dobrowolne. Jak już wyżej zaznaczono - tworzone są przez samo społeczeństwo, w wyni-

ku codziennych działań - brak więc motywacji do łamania własnych obyczajów. Na straży ich przestrzegania stoi opinia publiczna.

Problematyka specyficznych wzorów zachowań występuje z dużym natężeniem zwłaszcza wśród młodzieży, gdzie rodzi się określona obyczajowość. Fakt przynależności do grup młodzieżowych, mających pewną subkulturę, nakłada na ich członków cały zespół oczekiwań dotyczących poglądów, postawy i zachowań zewnętrznych. Każda jednostka przejawia potrzebę integrowania się z innymi - dąży tym samym do przejmowania wymagań obowiązujących w danej grupie i tworzy pewien ogólnie zaakceptowany wzorzec postępowania - obyczaj, który niejednokrotnie bywa niezgodny z prawem obowiązującym.

Granica między prawem stanowiącym a normami obyczajowymi jest bardzo ostra. W naszym państwie przyjmuje się ponadto, że obyczaje muszą być zgodne z prawem. Stąd też trzy możliwości ustosunkowania się państwa wobec obyczajów; część z nich, traktowana jako bezprawne, jest przez państwo zwalczana, część jest sankcjonowana, a pozostałe znajdują się poza sferą zainteresowania państwa. Istnieją także przypadki uznania norm obyczajowych za prawne. Możliwe jest to jednak jedynie wówczas, gdy brak w danej sytuacji norm prawa stanowionego[15]; a funkcjonujące obyczaje spotykają się z uznaniem państwa.

Twórcy norm prawnych powinni liczyć się z istniejącymi, słusznymi obyczajami. Przepisy prawne regulujące pewne wzory postępowań, uniemożliwiające stosowanie się do tradycji przyjętych przez określoną grupę społeczną, mogą w konsekwencji stać się martwą literą prawa.

Kolejny czynnik determinujący funkcjonowanie prawa to zasady współżycia społecznego. Konstytucja PRL głosi, iż każdy obywatel Polski Ludowej obowiązany jest szanować zasady współżycia społecznego[16]. Różne są poglądy na temat zdefiniowania tychże zasad według P.N. Sergiejko[17], norma społeczna to synonim zasady współżycia społecznego. To zatem normy prawne, moralne obyczajowe a także normy ustanowione przez organizacje społeczne. Część autorów stoi na stanowisku, iż zasady współżycia społecznego to wszelkie normy, wyjąwszy normy prawne[18]. Pomimo faktu, że w Polsce część omawianych zasad została usankcjonowana w przepisach prawa, przyjęto pogląd, że zasady współżycia społecznego są to normy moralne - takie, które dotyczą uzewnętrznionych zachowań w stosunkach z innymi ludźmi.

Jednakże najobszerniejszą i najczęściej omawianą dziedzinę stanowi współzależność prawa i moralności. Moralność, to historycznie ukształtowany zespół norm postępowania, według których ocenia się zachowanie ludzi wobec siebie, wobec społeczeństwa, państwa[19]. Podsta-

wowe pytanie moralności to pytanie o dobro lub zło. Młodzież ocenia otaczający świat w kategoriach dobra lub zła z punktu widzenia moralności oraz indywidualnej zdolności psychicznej jednostki do przeżywania. Te same kryteria stosuje oceniając system prawny. Młode pokolenie, u którego proces kształtowania świadomości prawnej jeszcze nie jest kompletny, decydujące znaczenie przypisuje subiektywnym normom moralnym. Natomiast relacje zachodzące między prawem i moralnością mogą być bardzo zróżnicowane. Wymienia się tu pięć różnych możliwości, a każda z nich zakłada istnienie dwóch zespołów norm - prawnych i moralnych.

Relacja pierwsza to całkowite pokrywanie się norm moralnych z prawnymi. Dane zachowanie wyodrębnione spośród innych poprzez funkcjonowanie danej normy moralnej jest także usankcjonowane przez prawo i odwrotnie.

Relacja druga to relacja nadrzędności norm moralnych nad prawnymi. W tym ujęciu moralność to pojęcie szersze, które mieści w sobie normy prawne. A zatem nie wszystkie zachowania uregulowane normami moralnymi są również przedmiotem regulacji norm prawnych.

Odwrotne stanowisko przedstawia relacja trzecia, w ramach której prawo jest pojęciem nadrzędnym i zawiera normy moralne. W tym przypadku prawo obejmuje swoim zakresem znacznie więcej sytuacji niż moralność. Część uregulowań prawnych leży całkowicie poza sferą zainteresowania od strony moralnej.

Regulacja kolejna to częściowe pokrywanie się ze sobą zakresów regulacji prawa i moralności. Tworzą się niejako trzy sfery: odrębna sfera uregulowań prawnych, odrębna sfera uregulowań moralnych i wspólna sfera zachowań regulowanych jednocześnie przez prawo i moralność.

Relacja ostatnia to całkowita rozłączność regulacji prawa i moralności - tak prawo, jak i moralność regulują swymi normami określony zakres stosunków[20].

Można z kolei postawić pytanie - co zatem charakteryzuje moralność, którą ma każda jednostka, a która jest na tyle zmienna, na ile razem z przedmiotową jednostką ulega przeobrażeniom i rozwojowi?

Przede wszystkim jest to zbiór norm powstający w codziennej praktyce życiowej. Normy te nie są jednak dokładnie sprecyzowane, ani skodyfikowane, a tym samym nie tak uchwytne /obserwowalne/, jak normy prawne. Mają charakter ogólnikowy i dyrektywny, ukazujący jedynie kierunek postępowania. Elementem istotnym jest duża wrażliwość norm moralnych - postrzegana w aspekcie emocjonalnym poszczególnych jednostek - na niewłaściwe postępowanie otoczenia. Tak jak normy praw-

ne reagują na uzewnętrznione zachowanie człowieka, tak normy moralne ukierunkowane są na ludzkie postawy wewnętrzne. Ta kwestia niesie ze sobą problematykę sanckji. Na straży przestrzegania prawa stoi państwo, które dysponuje wszelkimi dostępnymi środkami skłaniania ludzi do jego przestrzegania, wszelkie obowiązki prawne mogą być wyegzekwowane. Natomiast nie ma procedury egzekwowania obowiązków moralnych. Przestrzeganie tych norm płynie z przeświadczenia o ich słuszności, z psychicznych odczuć każdego człowieka. Przestrzeganie to wzmacnia ponadto opinia społeczna potępiająca osoby naruszające swym zachowaniem normy moralne[21].

Jednakże moralność i prawo to zespoły norm postępowania, regulujące samodzielnie określony zakres stosunków. Mają równą moc obowiązującą i są dwoma odrębnymi systemami norm i wartości[22].

Zagadnienie odróżniania norm moralnych od prawnych, a także wzajemne oddziaływanie na siebie tych dwóch systemów, jest jedną z najbardziej złożonych i nurtujących kwestii w naukach społecznych. Jedną z najlepszych prób usystematyzowania tego zjawiska przedstawiła M. Ossowska - wybitny socjolog moralności[23]. Odróżnienie norm moralnych od prawnych opierałoby się na następujących kryteriach:

- na sposobie, w jaki zostały sformułowane; użycie trybu warunkowego oraz podanie sankcji za naruszenie normy to - zgodnie z tą koncepcją - elementy charakteryzujące normy prawne,
- na genezie; sformalizowana droga powstawania, tworzenia przez powołane w tym celu instytucje - to elementy nierozłączne prawa. Natomiast normy moralne, to wynik działania wielu procesów o nieformalnym charakterze,
- na rodzaju sankcji; w przypadku naruszenia normy prawnej sankcją jest sformalizowana kara, normy moralnej - potępienie ze strony opinii publicznej. Należy jednak uwzględnić przypadki, w których naruszenie normy moralnej poza "sankcją społeczną" spotka się także z karą - następuje krzyżowanie się zakresów tych norm.

Inna próba oddzielenia norm prawnych od moralnych, to przypisanie normom prawnym charakteru heteronomicznego, a charakteru autonomicznego - moralnym. Powtórnie jednak krzyżowanie się zakresów prawa i moralności podważa zasadność tego rozróżnienia.

Kolejne proponowane kryterium to możliwość stwierdzenia obowiązywania danych norm moralnych lub prawnych. Normy prawnej /a raczej przepisu/ szukamy w zbiorze przepisów prawnych, normy moralnej - w sferze poczucia słuszności.

Analiza treści to kolejna próba rozróżnienia tych dwóch rodzajów norm. Zawiera ona dwa warianty - pierwszy stwierdza, że prawo regu-

luje zachowania "zewnętrzne", pozostawiając ocenę "wewnętrznej" postawy normom moralnym. Drugi wariant charakteryzuje normy moralne jako imperatywne /nakładające obowiązek/, a normy prawne jako imperatywno-atrybutowe /nakładające i obowiązek,i roszczenie/[24].

Analiza obszernej literatury przedmiotu dotycząca norm prawnych i norm moralnych ukazuje problem szczególnie złożony i trudny do jednoznacznego rozwiązania. Wielość punktów widzenia i opinii można jednak sprowadzić do dwóch kluczowych stwierdzeń - jak jednostka, działająca w oparciu o motywację prawną lub moralną /bądź obie/, rozumie prawo i moralność oraz, jak prawo lub moralność funkcjonują z punktu widzenia systemu społecznego[25].

Sumując wyniki powyższych analiz, trzeba powiedzieć, że nauki prawne coraz częściej powinny uwzględniać społeczną genezę prawa i moralności, a także ujawniać ich społeczne funkcje i powiązania. Niejednokrotnie moralność - istnienie pewnego wewnętrznego "kodeksu moralnego", tworzonego przez każdą jednostkę - przyczynia się w znacznym stopniu do uchylania niektórych norm prawnych lub ich modyfikacji. Procesami poznawczymi uwypuklającymi społeczną istotę i rolę prawa, i moralności, zajmuje się socjologia prawa i moralności. Prawo to w swym szerokim znaczeniu, sformalizowany układ pozycji i ról, który w danym systemie społecznym przypisuje jednostkom różne zakresy roszczeń i obowiązków. Im większa zgodność między przepisami prawa a układem pozycji i ról faktycznie funkcjonującym, tym większe podobieństwo między prawem obowiązującym i prawem intuicyjnym[26], tym faktycznie odczuwalnym niezależnie od faktu czy to odczucie jest zgodne z prawem obowiązującym czy też nie[27].

Dostosowanie młodzieży do wymogów współczesności to podstawowy cel wychowania. Rozwijająca się osobowość poszczególnych jednostek młodej generacji, na które wpływa określony układ elementów środowiskowych, wymaga umiejętnego ukierunkowania w procesie uświadamiania społecznego, a także prawnego. Rzucenie światła na czynniki determinujące akceptację prawa umożliwi stworzenie efektywnych sposobów oddziaływania na młode pokolenie, pozwoli na efektywne kształtowanie przez wychowawców świadomości prawnej młodzieży.

P r z y p i s y

[1] Porównaj: K. Pospiszyl: Psychologiczna i społeczna koncepcja zachowania się współczesnej młodzieży. Studia Socjologiczne, 1970, nr 2, s. 215.

[2] A. Podgórecki: Prestiż prawa. Warszawa 1966, s. 162.

[3] A. Łopatka: Wstęp do prawoznawstwa. PWN, Warszawa 1968, s. 217.

[4] M. Fritzhand: Prawo i moralność w teorii Petrażyckiego. "Państwo i Prawo" 1952, nr 8-9, s. 237.

[5] A. Kojder, J. Kwaśniewski: Wzory reakcji na zachowania dewiacyjne. "Studia Socjologiczne" 1975, nr 3/58/.

[6] A. Podgórecki, J. Kurczewski, J. Kwaśniewski, M. Łoś: Poglądy społeczeństwa polskiego na moralność i prawo. Książka i Wiedza, Warszawa 1971, s. 50.

[7] R. Dyoniziak: Młodzież epoki przemian. Warszawa 1965, s. 7.

[8] J. Bińczycka, E. Finiak: Teoria wychowania moralnego. USl., Katowice 1978.

[9] H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 224-267.

[10] J. Bajszczak-Maciaszkowa: O dyscyplinie w wychowaniu. Warszawa 1959, PWN, s. 143.

[11] A. Łopatka: op. cit., s. 181.

[12] Porównaj: Z. Ziembiński: Normy moralne a normy prawne /zarys problematyki/. "Prace Wydziału Prawa UAM". Poznań 1963, nr 6.

[13] A. Łopatka: op. cit., s. 180.

[14] A. Łopatka: op.cit., s. 199-200.

[15] A. Łopatka: op. cit., s. 201-204.

[16] Konstytucja PRL, ustawa z dnia 22 lipca 1952 r., art. 76.

[17] P.N. Sergiejko: Wzaimdiejstwije prawa inrawstwiennosti w sudiebnoj dieatielnosti. SGiP 1963, nr 9.

[18] J. Nowacki: Niektóre zagadnienia zasad współżycia społecznego. "Państwo i Prawo" 1957, nr 7-8.

[19] A. Łopatka: op. cit., s. 204.

[20] J. Nowacki: Prawo a moralność. "Zeszyty Naukowe UŁ", nr 18, Łódź 1960.

[21] A. Łopatka: op. cit., s. 206.

[22] J. Nowacki: op. cit.

[23] M. Ossowska: Podstawy nauki o moralności. Warszawa 1963.

[24] A. Podgórecki, J. Kurczewski, J. Kwaśniewski, M. Łoś: op. cit., s. 31-33.

[25] Tamże, s. 33.

[26] L. Petrażycki: Wstęp do nauki prawa i moralności. Podstawy psychologii emocjonalnej. PWN, Warszawa 1959.

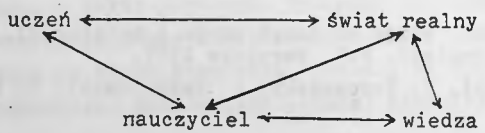
[27] A. Podgórecki, J. Kurczewski, J. Kwaśniewski, M. Łoś: op. cit., s. 35.

Zofia Kruczkowska-Nawara
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

SZKOŁA ALTERNATYWNA - SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI?

Wśród wielu różnych tendencji w dążeniu do reform tradycyjnej szkoły, wartą popularyzacji wydaje się koncepcja szkoły alternatywnej. Jej cechą charakterystyczną jest "otwarcie" na wszystko, co wywołuje u uczniów samodzielność, aktywność i samorzutnie rozwija zainteresowania, a równocześnie zaspokaja potrzeby intelektualne i wdraża do samokształcenia. W stosunku do szkoły tradycyjnej twórcy szkoły alternatywnej wysunęli szereg zarzutów, których sami chcieliby uniknąć. Zaliczają do nich m.in. system klasowo-lekcyjny i związany z nim właściwy nabór wiekowy, dostosowany do ich poziomu ściśle realizowany program - niejednokrotnie nie związany z tzw. prawdziwym życiem. Program ten w wielu przypadkach nie odpowiada indywidualnym czy nawet pewnym dla znacznej grupy ludzi zainteresowaniom i potrzebom. Programy w szkole tradycyjnej oparte są na wiedzy encyklopedycznej, która jest sprawdzana w sposób tradycyjny /odpytywanie, testy/. Według twórców szkoły alternatywnej błędem szkoły tradycyjnej jest "traktowanie szkoły jako głównego narzędzia, które ma służyć różnym celom, jak polityka egalitaryzacyjna, zastępowanie rodziny w sprawowaniu jej wychowawczych i opiekuńczych powinności, a nawet reformy społeczne ..."[1].

Świadomość tych błędów spowodowała stworzenie zupełnie odmiennego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej, opartego na następującej strukturze:



Szczególnego rozwiniecia w zaprezentowanym modelu wymaga tzw. świat realny - dzięki któremu uczniowie mają szeroki dostęp i kontakt z rzeczywistością społeczną, przyrodniczą i kulturową.

Uczą się zarówno w szkole, jak i poza nią - łącza naukę z pracą, w tym również z pracą zarobkową, przy pomocy nauczycieli profesjonalistów, ale nie tylko.

Szkoły alternatywne /lub inaczej "wolne"/ powstały pod koniec lat sześćdziesiątych naszego wieku w Stanach Zjednoczonych, a w chwili obecnej jest ich w Ameryce 2.500. Początkowo powstawaniu tych szkół towarzyszyło jakby przesłanie niesienia pomocy dzieciom szczególnie zaniedbanym społecznie, które w szkołach czuły się pokrzywdzone w sensie społecznym i intelektualnym. Pozostawały w niej jakby na marginesie. Uczniowie ci, niejednokrotnie wywodzący się z najbiedniejszych warstw społecznych, z problemami socjalnymi - nie znajdujący właściwego oparcia i pomocy w szkole - szukali jej poza nią.

Jak wyglądają szkoły alternatywne? Są przeważnie małe, liczące około 200 uczniów. Klasy są umowne, z ruchomymi ławkami, stosunek między nauczycielami i uczniami jest bardzo swobodny. Program przygotowany jest i realizowany zarówno przez profesjonalnych nauczycieli, jak i rodziców. Uwzględnia się przy tym specjalne zainteresowania uczniów. Personel szkoły składa się z nauczycieli, doradców i tzw. street workers, przedstawicieli wspólnoty, zazwyczaj z gett lub innych środowisk, z których wywodzą się uczniowie. Pewna liczba szkół alternatywnych, jak City-AS-School w Nowym Jorku i Parkway School w Filadelfii, korzysta przy realizacji programu z muzeów, teatrów, ogrodów zoologicznych, bibliotek, szpitali, rozgłośni radiowych i telewizyjnych, traktując je jako miejsce nauki i pracy dla swoich uczniów. Zapisy do szkół alternatywnych następują zazwyczaj na życzenie uczniów i rodziców. Pierwsze szkoły alternatywne lat 60-tych różniły się od obecnie istniejących. Były nieformalnymi organizacjami szkolnymi w pomieszczeniach sklepów lub innych pustych obiektach, zakładane zazwyczaj przez fundacje i organizacje mniejszościowe, a za swoje główne zadania wyznaczały sobie pomoc w nauce, poprzez różnego rodzaju korepetycje.

Później, gdy rozwinął się ruch "back to basics" /nawrót do podstaw wiadomości/ nauczyciele spróbowali przy okazji korepetycji dostarczać uczniom podstawowych wiadomości i umiejętności według ustalonego programu. Założona w 1968 roku szkoła alternatywna przez najbardziej awangardowego wychowawcę Herberta Kohla, stała się jedną z najsłynniejszych szkół tego typu w Berkeley w Kalifornii /w stanie, w którym obecnie 1/4 uczniów uczęszcza do szkół tego typu/.

Z czasem władze szkolne podjęły większa kontrolę nad zakładanymi szkołami alternatywnymi, a Biuro Edukacji w Stanach Zjednoczonych AP, finansowało trzy eksperymentalne programy nauczania, władze Massachusetts - jeden program, a władze miejskie Nowego Jorku wprowadziły go w 30 szkołach.

Obecnie 80% miast amerykańskich ma system szkół alternatywnych, do których uczęszcza 500 tys.uczniów. Najbardziej interesujące spośród nich to City - AS - School w Nowym Jorku, gdzie uczniowie zdobywają wiedzę i kwalifikacje zawodowe, korzystając ze swoich doświadczeń i zajęć w muzeach, bibliotekach, szpitalach i innych instytucjach.

Pewną odmianą szkół alternatywnych są powstałe w latach 70-tych tzw. "Magnet Schools" /Szkoły Magnetyczne/, które miały za zadanie rozwijać i dbać o uczniów uzdolnionych w specjalistycznych dziedzinach wiedzy - jak np. przyroda, komunikacja, lecznictwo. Poniekąd tego typu szkoła jest częściowym rozwiązaniem najbardziej skomplikowanych problemów zróżnicowania nauczania w tradycyjnej szkole wyższej. Stosownie do zarządzenia Biura Edukacji założono w ostatnim 10-leciu 1000 tego typu szkół w 130 miejskich ośrodkach nauczania. Przykładem są tu szkoły w Nowym Jorku /Bronx School of Science, Stuyvesant High School, Brooklyn Technical High School, The Hihg School of Music and Art i Mark Twain Junior High School/.

Prowadzone przez Project on Alternatives in Education badania nad frekwencją młodzieży w szkołach alternatywnych wykazały, że codzienne uczęszczanie do szkoły wzrosło o 81%, a 85% nauczycieli przeszło do pracy w tych szkołach dobrowolnie.

Ruch szkół alternatywnych rozpoczęty we wczesnych latach 60-tych w Stanach Zjednoczonych, oparty na teoretycznych podstawach Yeana Piageta i Ivana Illicha zyskał już wiele europejskich odmian, a także poddany został krytyce.

Zapewne szkoły alternatywne, które miały stanowić szansę dla dzieci zaniedbanych, w skali globalnej nie rozwiążą wielu problemów socjalnych tej grupy społecznej. Natomiast niewątpliwym pozytywem tego typu szkół jest wzajemny stosunek między nauczycielem i uczniem. Jest to stosunek zasadniczo odmienny niż w szkole tradycyjnej, w której nauczyciel jest aktywny a uczeń bierny. Tutaj nauczyciel umiejętnie kieruje procesem poznawczym, stara się zachęcić ucznia do pracy i służy mu radą w przezwyciężaniu trudności, wdraża do samooceny i samokontroli.

W szkole alternatywnej następuje przewaga nauczania interdyscypli-

narnego nad przedmiotowym. Ta cecha ma tyluż zwolenników, co przeciwników. Przeciwnicy twierdza, że tego typu nauczanie nie zapewnia podstaw usystematyzowanej wiedzy o świecie. Bez względu jednak na to, ilu zwolenników i przeciwników tego typu szkoły zyskują na świecie, jej koncepcja warta jest odnotowania, ponieważ stanowi pewne zjawisko zmierzające w kierunku reformy tradycyjnego systemu edukacji.

P r z y p i s y

[1] Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, PWN, s. 43.

KAZIMIERZ DENEK, MARIA JAKOWICKA /RED./:
OPTYMALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA.
Zielona Góra 1984, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss.356

Jednym z ważnych zadań dzisiejszej teorii i praktyki pedagogicznej jest doskonalenie pracy szkoły. Całokształt działań zmierzających w tym kierunku można nazwać optymalizacją procesu kształcenia. Określenie to należy rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Z jednej strony należy widzieć poczynania nauczyciela - z drugiej - również ucznia. Optymalizacja procesu kształcenia jest związana z racjonalizacją pracy, czyli ulepszaniem czynności nauczyciela i ucznia, doskonaleniem metod, form, treści, środków dydaktycznych w celu osiągnięcia możliwie najwyższych wyników ilościowych i jakościowych[1].

W ostatnim czasie ukazują się prace poświęcone doskonaleniu wybranych składników procesu kształcenia[2]. Jedną z ciekawszych publikacji jest praca zbiorowa pod redakcją K. Denka i M. Jakowickiej pt. "Optymalizacja procesu kształcenia", wydana przez wydawnictwo uczelniane WSP w Zielonej Górze. Praca ukazała się w czwartym kwartale 1985 r. /podpisana do druku w sierpniu 1985 r./, chociaż na okładce widnieje rok wydania 1984. Tak to niestety bywa czasem w naszej poligrafii. Książka jest owocem sesji naukowej, która odbyła się 11 i 12 listopada 1983 r. w WSP w Zielonej Górze dla uczczenia jubileuszu prof. dr Edmunda Tadeusza Krajewskiego, emerytowanego pracownika UAM oraz WSP w Zielonej Górze. Praktyka poświęcania specjalnej publikacji zasłużonemu pracownikowi naukowemu jest jednym z możliwych sposobów uhonorowania działalności uczonego.

W omawianej pracy, obok wstępu oraz biografii Profesora /pióra K. Denka/, znajduje się 26 artykułów poświęconych różnym aspektom optymalizacji procesu kształcenia. W publikacji tej znajduje się 8 artykułów napisanych przez znanych pedagogicznej społeczności profesorów /L. Bandura, K. Denek, L. Leja, Cz. Kupisiewicz, Cz. Maziarz, W. Pasterniak, St. Szajek, J. Zborowski/.

Publikacja zawiera również artykuły napisane przez uczniów Profesora /prof. dr hab. St. Szajek, doc. dr hab. W. Nowak, doc. dr hab. J. Parafiniuk-Soińska, dr R. Harajda, dr E. Piotrowski, dr Wł. Trochanowski/.

Struktura pracy jest dość zwarta i dobrze dobrana tematycznie. Jedynie 4 końcowe artykuły wiążą się luźniej z problematyką publikacji. Autorami ich są pracownicy naukowi z NRD, bowiem WSP współpracuje z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Poczdamie i Instytutem Kształcenia Nauczycieli w Cottbus.

Część zasadniczą pracy, po wstępie i biografii E.T. Krajewskiego, rozpoczyna artykuł Cz. Kupisiewicza, w którym Autor podjął rozważania na temat definicji oraz rodzajów systemu dydaktycznego.

W interesującym eseju Fr. Januszkiewicz przedstawił niektóre tendencje przemian strukturalnych oraz programowych szkolnictwa wyższego w Polsce, a także działalność innowacyjną i jej wpływ na optymalizację procesu kształcenia.

Jednym z ważniejszych czynników procesu kształcenia jest badanie jego efektywności. Zagadnień ewaluacji procesu kształcenia oraz jego optymalizacji dotyczy obszerny artykuł K. Denka, w którym Autor ukazuje genezę i rodzaje efektywności kształcenia, jego skuteczność i efektywność, ich wskaźniki oraz drogi ewaluacji i próby jej optymalizacji. Z tą problematyką wiąże się ściśle artykuł I. Kuźniaka zamieszczony w dalszej części pracy na temat optymalizacji procesu kontroli i oceny wiedzy uczniów. Autor ukazał niektóre sposoby programowania kontroli i oceny wiedzy uczniów i czynniki ją warunkujące.

Dla dydaktyki bardzo istotna jest problematyka teleologiczna. Zagadnień optymalizacji celów w procesie nauczania dotyczy artykuł J. Gniteckiego. Autor ukazuje w nim konieczność uświadamiania oraz jasnego formułowania celów kształcenia a także przedstawia niektóre współczesne koncepcje ich optymalizacji, co jest jednym z warunków efektywności kształcenia. Rozważania mają charakter teoretyczny i tylko szczupłe ramy pracy nie dały możliwości praktycznej weryfikacji tych założeń.

Kolejną ważną kategorią dydaktyczną są treści kształcenia. Zagadnienia te są przedmiotem rozważań trzech autorów. E. Piotrowski zajął się problematyką struktur treści kształcenia. Ukazał psychologiczne przesłanki strukturalizacji treści kształcenia i na przykładzie biologii,jako przedmiotu nauczania,ukazał model struktury wiedzy oraz jego weryfikację na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych. Zagadnieniom treści kształcenia histo-

rycznego poświęcony jest artykuł K. Bartkiewicza. Ma on charakter teoretyczny i szkoda, że Autor nie ukazał tu przykładów z praktyki pedagogicznej. Artykuł St. Szajka pt. "Kształcenie politechniczne a optymalizacja nauczania" zwraca uwagę na to, że funkcjonowanie naszej gospodarki narodowej w dużym stopniu uzależnione jest od właściwego przygotowania kadr, a kultura pracy i kultura techniczna całego społeczeństwa zależą w dużym stopniu od właściwej realizacji zasady politechnizacji w naszym szkolnictwie. Autor szczegółowo analizuje 4 warunki optymalizacji i podwyższania efektywności nauczania dla ich spełnienia.

W praktyce szkolnej niezbędne jest przygotowanie kadr. K. Uździcki ukazuje integrację treści technologii w procesie kształcenia nauczycieli techniki na studiach z zakresu wychowania technicznego. Wyeksponował potrzeby strukturalnego i problemowego ujmowania treści kształcenia oraz trafny dobór metod i form organizacji pracy podczas zajęć dydaktycznych w szkołach wyższych.

Zagadnienia metod kształcenia podjął w swoim artykule W. Pasterniak. Rozpatruje je jako kategorie reguł działania oraz czynności ukierunkowanych na cel. Chociaż poglądy jego mogą być dyskusyjne, to przedstawione założenia modelowe jak i próby podziału metod nauczania literatury wydają się być interesujące.

Ciekawe rozważania na temat jedności nauczania i samodzielnego uczenia się ukazuje artykuł J. Parafiniuk-Soińskiej. Autorka uzasadnia od strony psychologicznej i pedagogicznej konieczność działań nauczyciela zmierzających do pełnej integracji pracy ucznia i nauczyciela. Ale nie tylko szkoła jest miejscem zdobywania wiedzy i doświadczenia. Wzrost współdziałania szkoły i środowiska jest powolny i należy podjąć wszelkie wysiłki, aby w procesie tym uczestniczyły wszystkie ogniwa szkoły /dyrekcja, nauczyciele, uczniowie, rodzice/ i środowiska lokalnego.

Jednym z ważnych składników procesu nauczania są środki dydaktyczne. L. Leja w swoim artykule ukazuje ich miejsce w procesie kształcenia, wykazuje funkcje jakie one mogą pełnić oraz ukazuje modele kompleksowego wykorzystania, zwłaszcza technicznych środków dydaktycznych. Modernizacja materiałów, jak i urządzeń technicznych do ich prezentacji, oraz kształcenie metodyczne kadr w tym zakresie mogą być ważnym czynnikiem optymalizacji procesu kształcenia.

Najbardziej popularnym środkiem dydaktycznym jest podręcznik. Cz. Maziarz podjął zagadnienia kryteriów optymalizacji podręcznika akademickiego. Poza określeniem jego funkcji podjął próbę ukazania

trzech ważnych kryteriów jego oceny, naukowości, metodyczności i opracowania autorskiego.

Badania nad podręcznikami szkolnymi z matematyki prowadzi od wielu lat zespół pracowników naukowych pod kierunkiem doc. dr hab. W. Nowak. Jej artykuł na temat podręcznika szkolnego jako przedmiotu badań dydaktyki matematyki jest próbą systematyzacji dotychczasowych dociekań. Autorka ukazała przebieg prac nad modelowaniem podręcznika matematycznego na różnych szczeblach kształcenia oraz dała przegląd 48 prac badawczych z zakresu tej problematyki prowadzonych w Zakładzie Dydaktyki Matematyki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Zagadnienia twórczej aktywności dziecka w początkach nauki szkolnej są przedmiotem rozważań J. Zborowskiego. Autor ukazuje potrzebę zmian organizacji nauczania na tym poziomie i podaje ciekawe przykłady dwóch jednostek metodycznych w najstarszej grupie oddziału przedszkolnego.

Z powyższą tematyką koresponduje artykuł M. Sinicy dotyczący problemów kształcenia literackiego w okresie wczesnoszkolnym w kontekście edukacji równoległej. Określa on również pozaszkolne czynniki determinujące kontakty ucznia w okresie wczesnoszkolnym z określonymi treściami literackimi oraz wskazuje ich rolę w realizowaniu zadań szkoły w zakresie kształcenia literackiego. Omawiane są także dość szczegółowo zadania nauczyciela w tym zakresie.

Ważnym ogniwem pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole jest krajoznawstwo. W swoim artykule R. Harajda pokazuje związki między krajoznawstwem a procesem dydaktycznym, omawia szerzej jedną z form działalności krajoznawczej - wycieczkę.

Dwa kolejne artykuły dotyczą zagadnień nauczania zróżnicowanego. Cz. Nowaczyk omawia genezę podejmowania prób zróżnicowania trzech elementów procesu dydaktycznego: treści, metod nauczania i tempa pracy, omawia również trzy podstawowe formy pracy. W końcowej części wprowadza Autor pojęcie nauczania zróżnicowanego, ale nie wynika z treści jasno, czy utożsamia on pojęcie tego nauczania z nauczaniem wielopoziomowym. Wł. Trochanowski w swoim artykule sugeruje, że nauczania wielopoziomowe można uznać za optymalny wariant nauczania zróżnicowanego. Poza rozważaniami teoretycznymi autor prezentuje wyniki prowadzonych przez siebie badań nad efektywnością nauczania wielopoziomowego matematyki.

Proces kształcenia nie kończy się po zakończeniu nauki szkolnej. Wiele funkcji dydaktyczno-wychowawczych przejmują placówki wychowania pozaszkolnego. Zjawisko kształcenia ustawicznego jest już dość

powszechne ze względu na konieczność nadążania za szybkim postępem w nauce, technice i w życiu społecznym. Analizę funkcji placówek wychowania pozaszkolnego podjął w swoim artykule H. Gąsior. Rozważania swe oparł Autor na wynikach przebadanych około 150 wysoko zorganizowanych placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce.

Autorami czterech ostatnich artykułów są pracownicy naukowi z NRD, o czym wspomniano na początku. S. Franz, M. Müller, R. Geiling i B. Werner omawiają problematykę kształcenia nauczycieli w NRD. Jest oczywiste, że optymalizacja procesu kształcenia w dużym stopniu zależy od właściwego przygotowania kadr i stąd uzasadnione wydaje się zamieszczenie tych artykułów w pracy. Być może, że niektóre elementy tego kształcenia warto upowszechnić w naszym kraju.

Prezentowana praca w sposób możliwie całościowy prezentuje ważną z pedagogicznego punktu widzenia problematykę. Dodatnią stroną omawianej publikacji jest dobre osadzenie w literaturze przedmiotu oraz weryfikacja założeń teoretycznych poprzez badania empiryczne. Książka może być przeznaczona jako literatura uzupełniająca dla studentów kierunków nauczycielskich oraz szerokiej rzeszy nauczycieli.

Eugeniusz Kameduła

P r z y p i s y

[1] Por. W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, PWN, s. 204.

[2] Por. W. Kobyliński: ABC organizacji pracy nauczyciela. Warszawa 1984, WSiP. K. Kuligowska: Doskonalenie lekcji. Warszawa 1984, WSiP; J. Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji. Warszawa 1984, WSiP.

EDWARD T. HALL: POZA KULTURĄ

Tłum. Elżbieta Goździak. Przedmowa: Józef Burszta

Warszawa: PWN 1984, s. 319

Coraz częściej przy analizie zachowań człowieka i funkcjonowania grup społecznych spotykamy w literaturze zagadnienie porozumiewania i ukrytych form komunikacji międzyludzkiej. Zwraca się uwagę na różnice międzykulturowe, które w pewnym stopniu wyjaśniają trudności współczesnego człowieka w zrozumieniu innych i wzajemnym porozumieniu. Recenzowana książka, napisana przez etnologa, wiąże zagadnienia antropologii kulturowej, socjologii i psychologii. Jest pró-

bą podsumowania wieloletnich badań i obserwacji poczynionych w kulturach Wschodu i Zachodu. Autor określa przy tym dosyć dokładnie zasięg geograficzny stosowania pojęć "Wschód" i "Zachód".

W Polsce już w 1976 roku została wydana książka E.T. Halla "Ukryty wymiar", która na rynku księgarskim stała się wówczas bestsellerem. "Poza kulturą" jest publikacją stanowiącą systematyczny wykład w 15 rozdziałach dotyczący różnic interkulturowych i wynikających stąd konsekwencji dla rozwoju człowieka i cywilizacji. Praca została poprzedzona przedmową polskiego etnografa, Józefa Burszty.

Autor przed przedstawieniem własnych tez zapoznaje w początkowych rozdziałach nas ze stosowanymi pojęciami wraz z egzemplifikacją zjawisk społecznych, które są konsekwencją utrzymania lub naruszania omówionych /i odkrytych/ prawideł.

Czytelnik poznaje różnice między czasem monochronicznym, który jest jakością wyuczoną, narzuconą przez obowiązek. Czas ten, uważany jest za logiczny, jest jednak wrogiem twórczości. Jako jego alternatywa sytuuje się czas polichroniczny, charakterystyczny dla kultury Wschodu. System polichroniczny wymaga ludzi utalentowanych - tu człowiek w pracy nie koncentruje się na swoim etapie zadania /co jest charakterystyczne dla pracownika w systemie monochronicznym/, lecz na utrzymaniu więzi między współpracownikami.

Jednym z podstawowych pojęć stosowanych przez Halla jest ekstensja, uważana za akcelerator rozwoju cywilizacji. Człowiek przystosowuje środowisko do siebie poprzez procesy uzewnętrzniania i uwewnętrzniania. Przykładem takiej ekstensji jest język mówiony, ekstensji wtórnej - język pisany. Wszystkie te wytwory kultury tworzą system. Systemy ekstensji stają się sztywne, nie podlegające łatwo zmianom. W praktyce dochodzi do przeniesienia ekstensji prowadzącej do zbyt dużej różnicy między rzeczywistością a systemem. W takich sytuacjach ludzie dążą do zmian systemu ekstensji. System edukacyjny jest przykładem ekstensji, której celem jest kontynuacja i podnoszenie wartości tego, czym człowiek zajmował się w sposób naturalny. Cechą ekstensji jest to, że spełnia ona swe funkcje redukcjonistycznie, dzieląc życie na fragmenty, oddzielając człowieka od działań - niekiedy dominując człowieka, niszcząc jego biotop.

Inne fundamentalne pojęcie, z którym zapoznaje się czytelnik to rozróżnienie między kulturą wysokiego kontekstu /high context, HC/ typową dla cywilizacji Wschodu i kulturą niskiego kontekstu /low context, LC/ charakterystyczną dla Zachodu. W kulturach HC ludzie zaangażowani są w sprawy bliźniego, informacje są wspólną własnością grupy, trwa swobodny przepływ prostych informacji o głębokim znaczeniu.

Na drugim krańcu umiejscowione są kultury LC - wyalienowane, wysoce zindywidualizowane i fragmentaryczne - tu ludzie upodabniają się do maszyn. Dalsze części książki uszczegółowiają różnicę między tymi typami kultur. Ludzie z kultury HC wysoko cenią słowne umowy, a wymaganie potwierdzenia na piśmie odbierane jest przez nich jako wyraz niedowierzania, nieszczerości. Obserwator z innego systemu odbierze zniekształcony obraz zjawisk, będzie łudzić się, że rozumie i wie co się dzieje przed nim. Człowiekowi trudno zrezygnować z własnych stereotypów, ale również trudno tolerować fakt nieznajomości zasad kultury lokalnej.

Autor porównuje zachowania konkretne w kulturze LC /Ameryka Płn./ i HC /Japonia/. Przykłady zachowań ludzi wzbogacają treść książki i jednocześnie czytelnikowi uzmysławiają istotne cechy różniące oba systemy.

Najciekawiej zostało przedstawione w rozdziale V "Rytm i ruch ciała" zagadnienie synchronii /jednoczesnego poruszania się/. Okazuje się, że ludzie w bezpośrednim kontakcie poruszają się równocześnie /całkowicie lub częściowo/ lub nie - zakłócając w ten sposób ruch otaczających innych ludzi. Osoby współdziałające ze sobą poruszają się wspólnie, chociaż nie są świadome synchronii tego ruchu. "Pozostawanie w synchronii" jest formą komunikowania. Komunikaty nadawane przez nasze ciało /rzadko kłamią/ są bliższe naszym prawdziwym /chociaż często nieuświadomionym/ odczuciom aniżeli wypowiadane słowa. Twierdzenia te są poparte przykładami badań nad synchronowaniem. Jest to cecha ogólnoludzka, obserwowana np. już w pierwszej godzinie życia: noworodek synchronizuje ruchy swego ciała ze słyszanymi dźwiękami mowy, bez względu na to, w jakim języku zostały wypowiedziane. Być może synchronowanie jest podstawowym elementem, na którym buduje się późniejsze zachowania. Człowiek prawdopodobnie intuicyjnie wyczuwa istnienie zjawiska synchronowania oraz związek z dominacją między ludźmi. Już matka uspokajając płaczące dziecko przemawia doń łagodnym głosem, powoli; dostosowuje swoje gesty i wie, że osiągnie pożądany skutek. Skojarzenie obrazu zachowania z zapisem EEG rozmawiających osób wykazało, że zapisy tych fal były tak podobne, jak gdyby kierował nimi jeden mózg. Zatem jednostki ludzkie nie są izolowanymi istotami, lecz połączone "więzami", które są rezultatem uczenia we wspólnych formach organizacyjnych. Niektóre przytaczane wyniki badań wydają się tak niewiarygodne, iż u odbiorcy wywołują podejrzenie autora o hosztaplerstwo. Miejmy nadzieję, że takie podejrzenie jest jednak nieuzasadnione ze względu na rzetelność uzyskanych

danych i interpretacji. Język ciała u ludzi okazuje się tak wyspecjalizowany, że jest on zintegrowany i zgodny ze wszystkim cokolwiek czynimy, zdeterminowany kulturowo i tylko na tle własnej kultury może być prawidłowo odczytywany. W miarę, jak wzrasta dystans kulturowy, zmniejsza się szansa prawidłowego odczytania znaków. Człowiek ma swój indywidualny rytm; mowa zsynchronizowana jest z działaniem. Wykazuje zdolność do dostosowania własnego rytmu /nawet biologicznego/ do formy rytmu innego człowieka. Przypuszcza się, że źródłem alienacji człowieka jest fakt, iż nie umie on postępować z ludźmi, którzy zagubili własną fazę. Niski stopień synchronii lub jej brak mogą być nieuświadomionym źródłem napięć człowieka. Brak synchronii może kolidować z pracą lub jakąś inną działalnością grupową człowieka.

Zapoznajemy się także z procesami kontekstowania oraz komunikacji. W systemie HC większość informacji zawiera się w kontekście fizycznym bądź jest zinternalizowana w człowieku, a tylko nieznaczna jej część mieści się w zakodowanej i nadawanej bezpośrednio części przekazu. W komunikacji właściwej LC jest odwrotnie. Studia z socjolingwistyki wykazały, że kod językowy jest ograniczony w kulturze HC a rozbudowany w LC; różni się zarówno składnią i słownictwem jak i wymową. Komunikowanie odznacza się ekonomicznością, szybkością, efektywnością i satysfakcjonuje, ale konieczne w kulturze HC jest programowanie. W kulturze LC komunikowanie nie ma własności jednoczących, łatwo poddaje się zmianom, następuje tu szybka ewolucja ekstensji. Jedno z intrygujących pytań, jakie stawia sobie autor brzmi: czy możliwe byłoby rozwinięcie strategii utrzymujących w równowadze dwie pozornie przeciwstawne potrzeby: potrzebę adaptacji i zmiany /przesuwając się w kierunku LC/ oraz potrzebę stabilizacji /HC/.

Trzy typy kontekstu: wysoki, mieszany, niski poznajemy na przykładzie funkcjonowania jurysdykcji w Japonii, Francji i USA. Potencjalni odbiorcy uchwycą chyba niepokój - jaki ujawnia Autor - o przyszłość człowieka w kulturze LC. Prawdopodobnie istnieje ukryte założenie Autora, mówiące o tym, że dla funkcjonowania społeczeństwa i człowieka mniej degenerująca, "zdrowsza", jest kultura wysokiego kontekstu.

Jaką rolę spełniają łańcuchy działań, które rozumie się jako sekwencyjne układy zdarzeń, w jakich biorą udział dwie lub więcej osób? Kultury wysokiego kontekstu z powodu znacznego zaangażowania ludzi w sprawy innych i ogromnej spoistości wykazują silne tendencje do tworzenia skończonych łańcuchów działań. Członkowie tych społeczeństw są ostrożni w rozpoczynaniu czegokolwiek, szczególnie w odniesieniu

do dziedzin i związków, których nie znają. Przeciwnie zachowują się ludzie w kulturze LC. Zwykle nie odczuwają oni konieczności realizowania zamierzonych działań do końca - bez względu na okoliczności. Każda kultura, w której zobowiązania traktowane są dość luźno lub muszą być wspomagane literą prawa, może napotkać wiele trudności w utrzymaniu stabilności własnych instytucji. Człowiek zmuszony do walki z konsekwencjami przetrwania zbyt wielu łańcuchów działań poszukiwać będzie kompensacji. Liczba tych kompensacji może okazać się tak duża, że w efekcie doprowadzi do zablokowania lub utrudniania normalnego zachowania. Ludzie HC mają tendencję do polichroniczności, są skłonni angażować się w znaczną liczbę różnych kontaktów z rozmaitymi ludźmi w tym samym czasie. Ich łańcuchy działań są więc budowane wokół stosunków międzyludzkich. Łańcuch działań ujawnia, że człowiek nie jest jednostką autonomiczną a jego zachowanie bezpośrednio i we wszystkich aspektach wiąże się z zachowaniem innych.

Rozdział /XIII/ "Kultura i biologiczne podstawy wychowania" również zasługuje na szczególną uwagę czytelnika, zawiera on próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób człowiek przyswaja sobie wiedzę i jak należy go efektywnie uczyć. Wyjaśniając ten problem Autor posiłkuje się najnowszymi odkryciami antropologii i neuropsychologii, analizując szczegółowo osiągnięcia tych dziedzin nauki. Analizuje także cechy szkolnictwa wskazując czynniki utrudniające lub wręcz blokujące rozwój możliwości dziecka. Zaznacza, że zarówno potrzeby fizjologiczne jak i orientacyjne, mimo że pełnią odmienne funkcje są niezbędne dla zaspokajania i optymalnego trwania osobnika i gatunku. System edukacyjny zmienia formę realizowania potrzeby orientacji na zajęcie nudne, ogłupiające. Myśl autora można by w tym miejscu konsekwentnie rozwinąć i wyrazić przypuszczenie, że taki sposób zaspokajania potrzeby orientacji doprowadzi do zdegenerowania tejże, a w dalszej konsekwencji grozi zachwianiem rozwoju i utrzymaniem człowieka jako gatunku. Znane są przecież już dziś przypadki degeneracji potrzeby fizjologicznej, np. brak łaknienia w anorexie nervosie, prowadzący do fizycznego wyniszczenia organizmu. Analogiczne skutki dla rozwoju człowieka mogą być wynikiem już w tej chwili zauważalnej u dzieci i młodzieży - niechęci do nauki. Pojawienie się takiej niechęci jest symptomem istnienia zakłóceń w zaspokajaniu potrzeby orientacji. W rozwoju człowieka zjawiskiem naturalnym jest ciekawość świata, potrzeba poznawania i eksploracji - a nie jej blokada!

Dlaczego kultura jawi się siłą irracjonalną? Poznajemy charakterystykę sześciu wariantów irracjonalizmu kulturowego w warunkach normalnych. Kultura jest całością o charakterze systemowym i głęboko ukontekstowioną - trudno zatem wyjść poza nią, a także opisać będąc poza tą kulturą. Czynnik najsilniej łączący kultury w całości to proces identyfikacji u ludzi. Proces identyfikacji - jak przypuszcza Autor - jest pomostem wiążącym kulturę z poszczególną osobowością.

Całość książki ze względu na tematykę i sposób ujęcia jest nowością. Autor wyprowadza nowe pojęcia, proponuje rozróżnienia i na ich podstawie buduje własne spójne hipotezy, wyjaśniające mechanizmy zjawisk społecznych zachodzących w różnych kulturach. Zawarta w publikacji myśl teoretyczna dla jasności i przejrzystości odbioru, trafniejszego zrozumienia intencji Autora jest poparta licznymi przykładami badań, opisami zjawisk, obserwacjami specyficznych zachowań ludzi. Polski odbiorca zapewne znajdzie tam wiele egzotyki przekazanej oczami etnologa. Zgromadzone fakty i hipotezy pozwolą jednak na snucie własnych refleksji i wniosków, czego przykładem w niniejszej recenzji jest próba rozwinięcia tropem uwag Halla niektórych myśli dotyczących systemu edukacji. Należy się również liczyć z kontrowersjami i wątpliwościami, jakie wzbudzają pewne prezentowane fakty i ich interpretacje, ze względu na niezgodność tychże z naszym doświadczeniem oraz dotychczasową wiedzą o funkcjonowaniu człowieka i grupy.

Sylwia Seul

PRZEGLĄD KWARTALNIKA: "INSTRUCTIONAL SCIENCE"

Vol. 14 NO 2 October 1985

Kwartalnik zawiera dosyć zróżnicowaną tematykę. Jedno ze sprawozdań z badań dotyczy dosyć oryginalnego tematu, a mianowicie wpływu szaty graficznej tekstu na odbiór treści w nim zawartych. Znajdujemy również sprawozdanie z badań przeprowadzonych w uniwersytecie kalifornijskim - dotyczących wpływu umiejętności czytania na przebieg procesu studiowania. Poza tym jest artykuł z zakresu pedagogiki specjalnej.

Jeden z ciekawych artykułów kwartalnika za punkt wyjścia do rozważań ma taksonomię celów kształcenia zaproponowaną przez B.S. Blo-

oma[1] w latach pięćdziesiątych. Jest to próba pierwszej, wszechstronnej analizy tej taksonomii. Autor artykułu, Wes Holleman z Holandii /University of Utrecht/, w wyniku swoich analiz zaproponował rozszerzenie taksonomii o czwarty zakres celów i to głównie jest przedmiotem jego rozważań. W związku z tą już dosyć nową taksonomią powołuje się na następujące myśli: zamierzeniem autorów taksonomii było dostarczenie klasyfikacji celów dla systemu kształcenia, wyodrębnienie zmiany jako rezultatu w indywidualnym doświadczeniu, cele nauczania rozumiane były jako zachowania /wyuczone/ przez uczących się, wewnątrz samej taksonomii tkwi możliwość określenia celów, które mogą być opisem zachowań. Z tym jednak zastrzeżeniem, że szerzej rozumiane cele nie mogą być sklasyfikowane wewnątrz taksonomii. Koniecznością jest precyzyjne formowanie celów /i w specjalnych terminach/, a taksonomia daje tylko możliwość formułowania celów w terminach behawioralnych.

Kłopotliwym dosyć jest pytanie o cele określone precyzyjnie, ale nie mieszczące się w repertuarze zachowań uczniów czy studentów. Taksonomia B.S. Blooma zawiera trzy zakresy: poznanie /cognitive/, sferę uczuć /affective/ i psychomotorykę /psychomotor/. Autor koncentruje się wokół pytania: na ile taksonomia B.S. Blooma w zakresie poznania jest dostatecznie wyczerpująca, wszechstronna i tę kwestię poddaje testowaniu. Proces kształcenia definiuje jako przygotowanie do prawidłowego wykonywania określonych zadań. Te zadania są niejako poza programem kształcenia, nazywa je zadaniami końcowymi /ultimate tasks, UT/. O pełnym przygotowaniu do wykonania zadań końcowych świadczy pełne wykonanie zadań wstępnych /UT prereqnisites/. W wielu programach nie zamierza się w pełni przygotowywać uczących się do zadań końcowych. Wyczerpująca taksonomia celów kształcenia powinna jednak zawierać zadania wstępne, które są warunkiem wykonania zadań końcowych.

Autor wypróbował dwie strategie, jedna z nich dotyczy specjalnego programu /orientation programs/ dla studentów rozpoczynających naukę w szkole wyższej. Program dotyczył przedmiotu studiów i przygotowania do życia. Większość celów do tego programu przystosowano w większym lub mniejszym stopniu do trzech zakresów taksonomii B.S. Blooma. Studenci początkujący powinni nabyć wiedzę o ich nowej sytuacji, kształtować nowe postawy, rozwijać umiejętności studiowania i w ogóle bycia studentem. Repertuar zachowań studentów w tym programie jest modyfikowany niejako od ręki - stosowanie do wymagań zadań końcowych. Cele dotyczące podejmowania decyzji i planowania są trudniejsze do realizacji w ramach taksonomii B.S. Blooma. W jed-

nym z amerykańskich uniwersytetów /University of Oregon/ powstał program, w czasie realizacji którego studenci otrzymują pomoc w wyborze kariery studenckiej, indywidualnego planowania itd. w związku z zadaniami końcowymi. Takie cele łączą się z zadaniami wstępnymi, na co B.S. Bloom w swojej taksonomii zwracał uwagę. Centralną sprawą w tej taksonomii jest zasób zachowań wyuczonych, w które jest wyposażony student i których używać będzie długo. Z podejmowaniem decyzji i planowaniem jest inaczej. Planowanie może być próbną hipotezą, którą można szybko zmienić; może ona być również realizowana, bądź zapomniana. Omawiany program ma pomóc początkującym studentom ocenić ich sytuację i rozpoznać otaczające środowisko, program ten zawiera również zarejestrowane procedury /dot. programu University of Oregon/. W programach innych uniwersytetów /University of Minnesota/ wprowadzane są i inne elementy, np. dotyczące relacji interpersonalnych między studentami. W końcu realizacji programu można spodziewać się modyfikacji wewnętrznej i zewnętrznej sytuacji studentów, korekty sytuacji jednostki w środowisku, która właśnie ma doprowadzić do poprawnego wykonania zadań końcowych. Taksonomia B.S. Blooma nie zawiera tego typu zadań wstępnych. Program Autora artykułu /Orientation program/ realizowano również w innej uczelni /Utrecht Medical School/.

Druga strategia, którą wypróbował Autor, dotyczy programu z zadaniami rozwojowymi /developmental tasks/. Teorię zadań rozwojowych zaproponował R. Havighurst[2]. Określił on program kształcenia łącznie z procedurami pozwalającymi opanować dzieciom elementy życia społecznego. Zadanie rozwojowe to takie zadanie, które w pewnym okresie życia kończy się pozytywnym rezultatem i wpływa tym samym korzystnie na dalsze osiągnięcia. Natomiast kiedy nie ma pozytywnych rezultatów i nie ma tym samym aprobaty społecznej, są trudności z wykonaniem następnych zadań. Innymi słowy, jest ścisły związek zadań wstępnych z końcowymi. Cele kształcenia określają zadania wstępne programu kształcenia. Spodziewany wynik zadania rozwojowego może modyfikować repertuar zachowań. Dla przykładu, dzieci w wieku 6--12 lat - jak wiadomo - powinny uczyć się podstawowych umiejętności - takich jak czytanie, pisanie, rachowanie. R. Havighurst proponuje innego rodzaju zadania, które wymagają również uczenia się, ale nie są wprost zadaniami typu szkolnego. Są to zadania następujące: układanie planów życiowych, wybór zawodu, start w zawodzie, osiąganie dojrzałych więzi z rówieśnikami obu płci, wybór koleżanki, kolegi, organizowanie środowiska do życia. Poszczególne cele dotyczą właśnie istotnych elementów życia, planowania, podejmowania decyzji i są zawarte w tych zadaniach.

Omawiane dwie strategie zastosowano do wszechstronnego testowania taksonomii B.S. Blooma. W pierwszym testowaniu były zanalizowane cele w funkcjonujących programach edukacyjnych, drugie testowanie skoncentrowano na celach proponowanych przez teorie. Obie próby ukazują, że niektóre cele kształcenia mogą być precyzyjnie sformułowane, ale nie dają się przedstawić w terminach dotyczących zachowań. Dlatego też Autor uważa, że powinna być odrzucona hipoteza, że taksonomia B.S. Blooma nie dostarcza uporządkowanej klasyfikacji każdego celu zawartego w programie kształcenia.

Po pierwsze, dwa typy celów nie dadzą się przełożyć na zasób zachowań - tzn. coś, co Autor nazywa stanem wewnętrznym /inner state/ w trakcie i na końcu programu kształcenia. Ważne jest to, co studenci mają wykonać biorąc pod uwagę warunki zewnętrzne. Oni właśnie będą musieli zmieniać swoją sytuację np. geograficzną, społeczną, środowiskową, więzi z innymi ludźmi, a to z kolei spowoduje modyfikację stanów wewnętrznych tych ludzi. Jest jeszcze kwestia stanu pożądanego, który nie może być właśnie stwierdzony przez pomiar stanów wewnętrznych /talenty, inklinacje/. Stany te można definiować przez odpowiedź na pytanie, na ile ten ktoś potrafił zmienić warunki zewnętrzne, zmienić relacje z innymi ludźmi itp. Zadanie wstępne jest właśnie taką sposobnością.

Po wtóre - dla pewnego typu celów jest ważna motywacja, odpowiedź na pytanie nie tyle o to, kiedy coś będzie wykonane, co raczej o to, czy będzie lub nie będzie wykonane. Tu ważna jest ocena szans wykonania zadania, co z kolei jest warunkiem operacjonalizacji. Samo konkretne wykonanie jest czymś z rodzaju wskaźnika empirycznego różnych koncepcji teoretycznych świadczących o motywacji do wykonania zadania. Dla takiej grupy celów, jak wyżej omówione, konkretne wykonanie zadania nie jest wskaźnikiem, ale definiuje cel na etapie konceptualizacji.

Po trzecie, cele dotyczące wyboru i planowania nie mieszczą się łatwo w kategoriach taksonomii B.S. Blooma, ale można je jednak tam umiejscowić. Wyniki dotyczące wyboru i planowania mogą zawierać wiedzę /cognitive domain/, wartościowanie zadania /affective domain/.

W konkluzji Autor stwierdza, że cechą taksonomii B.S. Blooma jest hierarchia oparta na dychotomii "X jest w opozycji do nie-X". Klasa nie-X nie ma własnej definicji, jest określona przez negację X. Każda klasa X reprezentuje przeciętne osiągnięcia. Każda klasa nie-X jest w zamierzeniu swoistym otwieraniem oczu na głębsze spostrzeżenie. Sednem tego artykułu jest właśnie wprowadzenie opozycji: cele kształcenia związane z nauczaniem a inne cele. W kształ-

ceniu głównie realizuje się intencjonalne nauczanie, uczący się muszą realizować zadania, które z kolei zmieniają ich zachowania. Jeżeli otrzymują systematyczną pomoc w wykonywaniu zadań, to właśnie można mówić o kształceniu /tzn. o systematycznym ułatwieniu nauczania/.

W wyniku swoich analiz Autor proponuje szkic zrewidowanej taksonomii. Zaczynając ten szkic niejako od końca, tzn. od spodziewanych wyników kształcenia, przedstawia kolejno poziom zachowań i czwarty zakres /właśnie zachowań proponowanych przez Autora/, poziom poznania i zakres osiągnięć nie poddający się mierzeniu testami, poziom wiedzy i "wyższe" poznanie, często trudno mierzalne testami. W taksonomii B.S. Blooma proponuje się trójdzielną kategoryzację celów kształcenia. Wiąże się ona z przygotowaniem do wykonywania zadań końcowych. Można jednak posunąć się w programach kształcenia dalej i wprowadzać studentów w zadania końcowe przez pomaganie im w wyborze i planowaniu zadań, w ocenie sytuacji wyjściowej i w rozpoczęciu konkretnego zadania. Te właśnie cele należą do czwartego zakresu, zakresu rozpoczęcia wprowadzenia /actual induction/ do zadań końcowych. Czwarty zakres wiąże się z oczekiwanymi wynikami określonych zadań /non - learning tasks/. Te zadania są czymś innym niż uczenie się, ale mogą one zawierać subzadania intencjonalnego nauczania, jak również mogą być wytworzone przez nieintencjonalne nauczanie. Jednak właśnie cele tego zakresu nie wiążą się wprost z procesem uczenia się. Autor uznał za konieczny zabieg systematycznej pomocy. Systematyczne ułatwianie w wykonywaniu tego typu zadań /guidance/ ułatwianie w wykonywaniu tego typu zadań. Uważa, że różne instytucje kształcące mogą wprowadzać cele czwartego zakresu. Jeżeli studenci mają osiągać te cele, muszą wykonywać odpowiednie zadania. W programie kształcenia można wydzielić wstępne zadania /non - learning tasks/ np. można uczyć studentów podejmowania decyzji zawodowych. Oczywiście można wprowadzać dalsze elementy tego zakresu, np. wprowadzając planowanie itp. Te wszystkie zabiegi związane z wprowadzaniem celów czwartego zakresu stwarzają warunki do wykonania zadań końcowych /induction/.

Autor odwołuje się do badań P. Tillicha[3], który wyróżnił trzy grupy celów /technical, humanistie, inducting aims of education/. Kształcenie techniczne wiąże się z umiejętnościąmi pomocnymi w realnym życiu. Kształcenie humanistyczne ukazuje ideały, rozwój indywidualny i społeczny. Trzeci typ kształcenia /inducting education/ ma wprowadzić w system norm, wartości i przekonań.

Czwarty zakres celów /induction, tak to nazywa w swoim artykule W. Holleman/, mimo powoływania się na P. Tillicha, jest niezależną propozycją. Każdy z wymienionych celów wiąże się ze zmianą zachowań studentów i każdy może być rozszerzony na cele czwartego zakresu. I tak celem /związanym z techniką/ może być trening np. z komputera czy sprzętem stolarskim lub student ma ten sprzęt na własność.

Celem /związanym z humanistyką/ może być to, że student realizuje zajęcie, które pozwala mu zaspokoić własne potrzeby i możliwości, ale również przy tej okazji może zdobywać specjalizację przydatną zawodowo.

Celem związanym z "inducting education" może być to, że student przystosowuje się do standardów etycznych grupy, ale również może być tak, że nawiąże silne więzi z członkami grupy.

Autor uważa, że zakres, który wprowadził rewidując taksonomię, przede wszystkim pozwala wyraźniej określać cele związane z rozwojem jednostki, jak również pozostaje w związku z pryncypialnymi wartościami przyjętymi w społeczeństwie.

Podjęcie do badań na nowo taksonomii B.S. Blooma, która w swoim czasie budziła dużo kontrowersji, jest może pewnym zaskoczeniem. Niemniej jednak problematyka celów, a w tym - dokładniej - tych celów, które wiążą się z subtelną materią wpływów kształtujących postawy człowieka, stosunek do innych ludzi itp., jest uznany wszędzie za najważniejszy wśród problemów edukacyjnych. Zatem, każda próba - tym bardziej empiryczna - podjęcia tych kwestii jest bardzo istotna, ponieważ przybliża możliwość przejścia ze sfery postulatów do sfery możliwych, konkretnych oddziaływań wychowawczych. Można mieć zastrzeżenia, że np. dwa różne programy realizowano w różnych grupach wiekowych, a więc wyniki nie są porównywalne. Te braki po części wyrównuje rozległość badań w wielu różnych ośrodkach. Wydaje się, że można potraktować referowany materiał jako konstruktywną propozycję podjęcia trudu przygotowania do życia dzieci i młodzieży w dłuższej perspektywie. Zatem można by spodziewać się i trwalszych, a nie tylko doraźnych, efektów w kształceniu i wychowaniu.

Maria Szybisz

P r z y p i s y

[1] B.S. Bloom - Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I, Cognitive Domain, New York, 1956.

[2] R. Havighurst - Developmental Tasks aud Education, New York, 1972.

[3] P. Tillich - Teology of Culture, New York, 1959.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NT. "ETYKA ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO" - ZORGANIZOWANEJ PRZEZ ZARZĄD GŁÓWNY ZNP

Z inicjatywy Zarządu Głównego ZNP odbyła się w dniach 23-24 kwietnia 1986 roku konferencja, której uczestnicy zaprezentowali swoje poglądy, dotyczące trzech kwestii związanych z etyką zawodu nauczycielskiego:

- samoświadomości współczesnego nauczyciela,
- postaw ideowo-moralnych nauczyciela,
- kodeksu etycznego nauczyciela.

Chociaż organizatorzy zadbali o właściwe proporcje dyskusji nad wymienionymi zagadnieniami /każdemu poświęcona była odrębna, kilkugodzinna sesja poprzedzona referatami wprowadzającymi/, to jednak najwięcej kontrowersji wywołał kodeks etyczny nauczyciela. Dyskusja nad nim dostarczyła silnych argumentów za wprowadzeniem go, jak i przeciw.

Konferencję otworzyło programowe wystąpienie prof. Bogdana Suchodolskiego nt. dylematów ideowo-moralnych współczesnego nauczyciela. Odniósł je Profesor do problemu "do czego wychowywać" wobec widma zagłady naszej cywilizacji. Ukazując wielkie sprzeczności współczesnej cywilizacji stojącej na rozdrożu, dwa bieguny wizji totalnej świata, zmianę statusu nauki /która stała się źródłem zagrożeń dla ludzkości/, rozchwianie ogólnoludzkich wartości - postawił pytanie: czy nauczyciel ma prawo wciągać młodzież do myślenia o szukaniu ratunku wbrew zagrożeniom ludzkości? Jego zdaniem po raz pierwszy w historii nauczyciel stoi w tak szczególnej sytuacji, w której właśnie od niego oczekuje się uchronienia ludzkości przed samozagładą, a jedyną słuszną drogą w tej sytuacji wydaje się być wychowanie młodych do racjonalnego kierowania rozwojem cywilizacji, do zmierzania ku lepszej wizji świata. Wybierając tę drogę rysują się nauczycielowi trzy kręgi działania:

- uczenie globalnego myślenia o świecie,
- uczenie myślenia kategoriami własnego kraju w duchu tolerancji /przezwyciężanie napięć historyczno-społecznych, szukanie porozumienia w sprawach wspólnych, rozstrzyganie o granicy różnic,

której nie można przekraczać/,

- uczenie myślenia kategoriami jednostki ludzkiej /krąg egzystencjonalny, który ma ułatwić odpowiedź na pytania: jakie wartości cenić i dlaczego, jak mam żyć, co mam zrobić?/.

Dylematy moralne nauczycielstwa niepokoją, lecz nie mogą dezintegrować pracy. Właśnie wielkie problemy orientacji w świecie, nasze, polskie problemy rozstrzygane w duchu tolerancji patriotycznej oraz odpowiedzialność za realizację indywidualnych programów działania młodzieży powinny - zdaniem Profesora - jednoczyć nauczycieli. Łączyć nauczycieli powinien wysiłek w szukaniu dróg do wspólnoty z młodzieżą, by razem z nią odkrywać sposoby ugruntowania ludzkich wartości.

Pierwszą sesję rozpoczęły referaty wprowadzające: prof. Zbigniewa Zaborowskiego nt.: "Samoświadomość współczesnego nauczyciela" i prof. Stanisława Krawcewicza nt.: "Odpowiedzialność moralna nauczyciela: ta której się oczekuje i ta, którą się staje". Prof. Z. Zaborowski poinformował o wynikach badań sondażowych nad różnymi formami i treściami samoświadomości nauczycieli: samoświadomością roli społecznej, zadaniową, obronną, tożsamości zawodowej oraz o związku samooceny z samoświadomością. Ogólnie można powiedzieć, że samoświadomość, jaką reprezentują współcześni nauczyciele jest pasywna, zredukowana i obronna. Nie jest to rodzaj samoświadomości na miarę zadań współczesnego nauczyciela i potrzeb społecznych kraju. Prof. Z. Zaborowski postawił więc pytanie: jak kształtować aktywną i pełną samoświadomość.

Prof. Stanisław Krawcewicz charakteryzując w swoim referacie takie cechy pracy nauczyciela, jak: wysoki stopień samodzielności i odpowiedzialności, aspekt osobowy stosunków między nauczycielem a uczniem - wskazał na towarzyszący im stopień zależności ucznia od nauczyciela. Postawił też wiele pytań dotyczących sposobów przezwyciężania niedoskonałości pracy nauczyciela i sformułował argumenty za rozwijaniem refleksji nad etyką zawodową. Oto niektóre z nich: konflikt między swoimi obowiązkami zawodowymi a sprzecznymi z nimi naciskami grup czy jednostek, punkt odniesienia w ocenianiu zawodu ze strony zwierzchników, środowiska, społeczeństwa, rozszerzenie horyzontów społeczno-kulturowych zawodu, nadanie mu szerszej perspektywy. Zwrócił Profesor uwagę na niezbędność obecności refleksji etycznej w kształceniu nauczycieli: "nauczyciel, opuszczający zakład kształcenia i podejmujący pracę pedagogiczną, powinien mieć ukształtowaną świadomość wagi moralnej swojego zawodu, swoich moralnych powinności i zobowiązań wobec dziecka, rodziców, państwa i społeczeństwa".

Postulat wprowadzenia refleksji etycznej /nawet odrębnego przedmiotu na studiach/ podtrzymał doc. Marian Snieżyński - wypowiadając się już w dyskusji. Przedstawił jako argument wyniki swoich badań nad podmiotowością relacji: nauczyciel-uczeń. Zbadał opinie 700 uczniów i 180 nauczycieli tych uczniów. Z opinii uczniów wynika, że w szkole panują sformalizowane stosunki: przyjacielski stosunek do uczniów ma 35% nauczycieli, nie ośmiesza, nie uraża uczniów 37% nauczycieli. Cechę sprawiedliwości przypisali uczniowie 33% nauczycieli, a kompetencje dydaktyczne /potrafi nauczyć/ - 34%.

Z głosów w dyskusji I części konferencji przytoczę jeszcze wypowiedź dr Luby Sołomy, której wyniki badań nad normami moralnymi uznawanymi przez nauczycieli wskazały na dużą wrażliwość moralną ponad 600 badanych nauczycieli szkół podstawowych /regionu północno-wschodniego Polski/. Nauczyciele najwyżej ocenili takie wartości, jak obronę godności nauczyciela /68%/, dobrą organizację i dobrą jakość pracy /64%/, sprawiedliwość wobec dziecka /64%/, zaufanie wobec współpracowników /55%/, obronę godności ucznia /55%/, zaufanie wobec uczniów /44%/. Informacja o wynikach badania opinii nauczycieli o zachowaniach nagannych także dość dobrze świadczy o wrażliwości moralnej badanych. Toteż dr L. Sołoma poddała w wątpliwość konieczność dawania nauczycielom kodeksu etycznego.

Sesję drugą rozpoczął prof. Jan Legowicz obszernym referatem nt. "Spór o etyczno-moralny statut nauczyciela". Nawiązał do moralnych problemów współczesnego świata, które odbijają się echem w szkole, wśród nauczycieli stających się rzecznikami tego, co moralne, a co - nie. Dość zgodnie z wystąpieniem prof. St. Krawcewicza zabrzmiało stwierdzenie, że "nauczycielstwo to już samo w sobie odpowiedzialność i moralność". Spór zatem toczyć się powinien o formę prawną ustaleń etycznych i systematyzację wymogów moralnych. Jeśli kodeks - to kodeks nauczycielskiego sumienia, inspirowany osobowością nauczyciela. U podstaw tak rozumianego kodeksu powinna się znaleźć aksjologiczna karta moralnego oblicza nauczyciela. Potrzebny jest w środowisku nauczycielskim raczej zestaw zasad niż przepisów etyczno-moralnych - stwierdził Profesor. Takie etyczno-moralne memorandum mogłoby wchodzić do programu kształcenia nauczycieli. Profesor sformułował też ogólne zasady moralne, ważne dla nauczyciela - człowieka zasad:

- najwyższą wartością człowieka jest człowiek /stąd podstawowy cel pracy nauczyciela: "czynienie człowieka człowiekiem"/;
- współzależność wymogów nauczyciela w zależności od postaw dzieci, rodziców, środowiska;

- praca jest tym, co tworzy człowieka i o nim świadczy,
- sprawiedliwość, wiążąca trzy poprzednie zasady.

Podkreślił też wagę znajomości siebie jako warunku pomyślnego działania nauczyciela, oraz wagę porządku, taktu, kultury. Potrzebny jest nam nauczyciel etycznie czujny, samokształcący się, nauczyciel - podmiot wychowania. "Ideału nauczyciela - dopatruje się Profesor - w samodorabianiu się nauczyciela-ideału".

Drugi referat wprowadzający do tej części konferencji wygłosił doc. Henryk Zygner. Zwrócił uwagę uczestników na uwarunkowania przebiegu procesu kształcenia świadomości społeczno-zawodowej nauczycieli, która pozostaje funkcją tych uwarunkowań. Współcześnie, w okresie zaostrzonych form walki ideologicznej, istnieje potrzeba umacniania zawodu nauczycielskiego, wyposażania nauczycieli w wiedzę humanistyczną, w wiedzę o prawidłowościach rozwoju społecznego oraz w "przekonującą argumentację teoretyczną, emocjonalną na rzecz rozwoju własnych postaw ideowo-moralnych".

Wszystkich głosów dyskutantów tej sesji nie sposób przytoczyć, odnotuję zatem wybrane.

Doc. Tadeusz Malinowski powołując się na wyniki przeprowadzonych przez IKN badań postaw moralnych nauczycieli, ich pracy i kondycji psychicznej /zbadano 25 tys. nauczycieli, przeprowadzono ok. 7 tys. hospitacji lekcji/ opowiedział się przeciw kodyfikacji powinności nauczycieli. Wprawdzie hospitacje pracy nauczycieli dowiodły dogmatyzmu w pracy dydaktycznej, lecz wartości moralne cenią nauczyciele najwyżej, blisko nich znalazły się wartości pracy, najniżej w tej hierarchii - wartości materialne. Warunki życia i pracy nauczycieli, sposoby jej oceny przez zwierzchników - powodują poczucie lęku, zagrożenia, a tym samym obniżają odporność psychiczną nauczycieli, co podał T. Malinowski jako argumenty przeciw kodeksowi etycznemu.

Zwracając uwagę na złożoność problemu negatywnych postaw nauczycielskich Tomasz Blecharczyk /dyrektor LO w Sanoku/ poddał w wątpliwość możliwość ich zmian za pomocą kodeksu etycznego. Postulował natomiast ulepszenie systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, oraz korektę systemu oceniania pracy nauczycieli.

Trzecią sesję - już bezpośrednio dotyczącą kodeksu etycznego nauczyciela - otworzył prof. Mikołaj Kozakiewicz, zaznaczając na wstępie, że szkoła zurzędniczała i jest to problem ogólnoeuropejski. Urzędniczenie nauczycieli wiąże się z rezygnacją z twórczego charakteru pracy i przechodzeniem na pozycje biernego wykonawcy szczegółowych przepisów, wytycznych, regulaminów. Jest to wynikiem umasowienia szkoły, które wymagało wysokiej koordynacji. Kolejną bolączką

szkoły - według Profesora - jest presja grup nacisku na nauczycieli, systemu premiowania społecznego, limitowania swobody krytyki w zawodzie nauczycielskim, przymus łamania etyki zawodowej /przymus do "złej roboty"/. Zatem kodeks etyczny może być wprowadzony wtedy, gdy zostaną usunięte źródła sytuacji deprawujących wielu nauczycieli. Wtedy kodeks może być pożytecznym narzędziem pogłębiania samoświadomości moralnej nauczycieli.

Prof. M. Kozakiewicz przypomniał opracowany przez siebie w 1964 r. projekt Kodeksu etycznego nauczyciela, który - jak się okazało - po drobnej korekcie brzmi nadal aktualnie. Kodeks ów zawiera indeks obowiązków moralnych nauczyciela względem: wychowanków i uczniów, społeczeństwa, oraz swojej grupy zawodowej.

W drugim referacie wprowadzającym dr Wojciech Pomykało, po przedstawieniu niebezpieczeństw opracowania kodeksu przez osoby czy instytucje nie związane ze szkołą i zawodem nauczyciela, omówił 10 założeń, które powinny stać się wytycznymi do dalszej pracy nad kodeksem /który mógłby opracować ZNP/.

Podał też przykłady możliwości różnej interpretacji nieprecyzyjnie sformułowanych w kodeksie powinności, i tym samym uzasadnił potrzebę konkretności sformułowań powinności i mądrości nauczyciela, zawartych we własnym 20-punktowym projekcie kodeksu.

Wśród pracowników nauki, którzy opowiedzieli się za kodyfikowaniem powinności nauczyciela był też prof. Mieczysław Pęcherski /postulował nawet opracowanie kodeksu dla nauczycieli akademickich/ i prof. Stefan Wołoszyn /dawał przykłady istnienia swoistego rodzaju "kodeksów" w przeszłości, powołując się m.in. na Dawida i Korczaka/.

Z reguły odmienny stosunek do kodyfikowania powinności nauczycielskich prezentowali nauczyciele-praktycy i działacze związkowi, którzy licznie uczestniczyli w konferencji i chętnie dawali wyraz swemu stanowisku. Do przeciwników kodeksu można zaliczyć: Zofię Dolecką /nauczycielkę z Lublina/, Annę Szeflińską /nauczycielkę z Łodzi/, Halinę Łyczek /wiceprezesa ZO ZNP w Katowicach/, Euzebiusza Sławika /wicedyrektora SN w Rzeszowie/. Jako argumenty podawali oni inne dokumenty regulujące stosunek nauczycieli do pracy /Kartę Nauczyciela, Regulamin Rady Pedagogicznej, plany pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły/ to, że dużo w szkole nienauczycieli, a także trudne są warunki pracy szkoły, uniemożliwiające nauczycielowi prawidłowe funkcjonowanie.

Wśród nielicznych nauczycieli - zwolenników kodeksu znalazł się Józef Pielachowski /dyrektor szkoły z Poznania/, który przedstawił

10 mądrości nauczycielskich, dość lapidarnie brzmiących, ale opracowanych w jego szkole.

Do przedstawicieli umiarkowanego stanowiska zaliczyć można by Zbigniewa Pawłowskiego /redaktora naczelnego "Głosu Nauczycielskiego"/. Z opinii nauczycieli przysyłających listy do redakcji /ok. 100 listów dziennie/ wysondował, że nauczyciele z większym stażem pracy nie chcą kodeksu /zawsze postępują zgodnie z sumieniem i wzorcami przyjętymi od mistrzów/, natomiast oczekują go młodzi, którym kodeks mógłby ułatwić wdrażanie do zawodu, służyć oparciem w sytuacjach konfliktowych. Redaktor Pawłowski proponował rozpatrywać kodeks w sposób rozważny, bez dopuszczania możliwości narzucania go przez władze polityczne czy związkowe. Muszą sformułować go sami nauczyciele.

Konferencja problemu kodeksu etycznego nauczyciela nie rozwiązała. Dała za to możliwość wysondowania opinii na jego temat środowiska nauczycielskiego, pracowników nauki i działaczy związkowych. Stała się zalążkiem dużej, ogólnonauczycielskiej dyskusji w miejscach pracy, co chyba było zamierzeniem jej organizatorów.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal

SPIS ROCZNIKA 1986

ARTYKUŁY

Nr

Józef Górniewicz: Możliwości edukacyjne teatru amatorskiego w szkole 1-2
Aleksandra Maciarz: Warunki skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego 1-2
Jadwiga Nowak: Przyczyny zmiany zawodu przez nauczycieli ... 1-2
Józef Orczyk: Kryteria efektywności innowacji pedagogicznych 4
Zbigniew Zaborowski: Samoświadomość dewiacyjna 1-2
Władysław Piotr Zaczyński: Teoretyczny kontekst "obecności" komputerów w nauczaniu..... 4

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

Janusz Gęsicki: Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania 1-2
Mieczysław Łobocki: Warunki poprawności metodologicznej eksperymentu pedagogicznego 1-2
Stanisław Palka: Teoretyczne i praktyczne badania pedagogiczne 3
Ryszard Urbański: Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem "integralności" i "intencjonalności" procesów wychowawczych 1-2

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Krystyna Bieluga, Nina Janowska: Twórcze i odtwórcze działania nauczyciela 5-6
Bogusław Cichy: System kształcenia nauczycieli w Polsce a potrzeby oświatowe 3
Anna Galska-Krajewska, Małgorzata Chmurska, Elżbieta Migdal, Wanda Szelągowska: Analiza przygotowania i warunków pracy nauczycieli chemii 5-6
Jacek Mańczak: Świadomość celów wychowania a poziom ich operacjonalizacji przez nauczycieli-wychowawców 5-6
Elżbieta Podoska-Filipowicz: Studia pedagogiczne - funkcje założone i rzeczywiste 5-6
Jan Poplucz: Informująca funkcja nauczyciela 3
Joanna Rutkowiak: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część I 3
Joanna Rutkowiak: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część II. 5-6
Luba Sołoma: Poziom zadowolenia nauczycieli z zawodu a ich opinie o swojej pozycji społecznej 5-6
Stefan Turlej: O identyfikowaniu się nauczycieli z zawodem.. 5-6

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

Daniela Bielawa, Edward Kozioł: Organizacja i funkcjonowanie zespołu metodycznego 4
Stanisława Cichomska: Niektóre czynniki wpływające na postawy studentów wobec zawodu nauczyciela 1-2
Henryk Cudak: Treść i poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa wiejskiego 1-2

Maria Deptuła: Stosunki dzieci w młodszym wieku szkolnym z rówieśnikami i ich podmiotowe uwarunkowania 5-6
Mieczysław Gałuszka, Kazimierz Kowalewicz: Studenci jako odbiorcy kultury 1-2
Andrzej Giryński: Postawy rodzicielskie a zachowania prospołeczne dzieci o obniżonej sprawności umysłowej 1-2
Halina Górecka: Efektywność pedagogicznych studiów dla pracujących 1-2
Bogumiła Hiszpańska: Samodzielność maturzystów 5-6
Barbara Karolczak-Biernacka: Sprawdzian indywidualny i zespołowy w preferencjach uczniów. Część II. 1-2
Jan Kaznocha: Rola i wpływ oddziaływań wychowawczych nauczyciela bibliotekarza na zmianę stosunków grupy aktywu bibliotecznego do członków przez nią nie lubianych i izolowanych 5-6
Witold Komar: Przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej 4
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal: Przygotowanie nauczycieli do pracy dydaktycznej 4
Krzysztof Lubański: Młodzież szkolna a wartości 3
Jerzy Nosarzewski: Motywacja a efekty pracy ucznia 1-2
Jerzy Nosarzewski: Cechy temperamentalne a wyniki pracy ucznia 3
Stanisław Pajka: Z badań nad pierwszoklasistami z liceów ogólnokształcących i techników 1-2
Bogumiła Pamuła: Problemy wychowawcze subkultur młodzieżowych 3
Andrzej Pluta: Sytuacje "trudne" w pedagogicznej praktyce rodzinnej 5-6
Włodzimierz Prokopiuk: Warunki społecznego rozwoju dzieci i młodzieży w drużynie harcerskiej 1-2
Antoni Rumiński: System wartości przekazywanych dzieciom przez rodziców 5-6
Józef Sowa: Rola poradni wychowawczo-zawodowej w procesie orientacji zawodowej uczniów niepełnosprawnych 5-6
Jerzy Stochmiałek: Z badań nad kursami przygotowawczymi na studia pedagogiczne 4
Józef Szocki: Zaopatrzenie bibliotek szkolnych w lektury i wydawnictwa informacyjne 5-6
Maciej Tanaś: Komputeryzacja kształcenia - stan faktyczny ... 3

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

Jan Żebrowski: Współczesne problemy orientacji szkolnej i zawodowej we Francji 5-6

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

Elżbieta Augustyniak-Brągiel: Słów kilka o wychowaniu w świetle cybernetycznej teorii charakteru 4
Jan Banasiak: Zaproszenie do dialogu - czyli o głośnej książce Urie Bronfenbrennera..... 5-6
Elżbieta Górnikowska: Organizowanie środowiska wychowawczego w skali lokalnej - w ujęciu pedagogiki społecznej i socjologii 1-2
Krzysztof Jakubiak: Potrzeba wypracowania teoretycznych podstaw wychowania państwowego na gruncie socjalistycznej teorii wychowania 1-2
Zofia Kruczkowska-Nawara: Szkoła alternatywna - szkołą przyszłości? 5-6
Ewa Mądry: Wpływ norm moralnych młodzieży na przestrzeganie prawa stanowionego 5-6

Leon Niebrzydowski: Otwartość w stosunkach międzyludzkich ... 5-6
Jerzy Stochmiałek: Pedagogiczne problemy kierowania w zakładzie pracy 1-2
Wacław Śmid: Dydaktyka i entropia - uwagi o nauczaniu otwartym w fizyce 4
Czesław Wiśniewski: Osobowość - przedmiotem i podmiotem wychowania 5-6

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Kazimierz Denek: Program wycieczek szkolnych i jego realizacja 3
Józef Szocki: Funkcje bibliotek szkół i zakładów specjalnych wobec dzieci niepełnosprawnych 3

RECENZJE KSIĄŻEK. PRZEGLĄD CZASOPISM

Kazimierz Denek: Tadeusz Łobożewicz /red./: Krajoznawstwo i turystyka w szkole 4
Joanna Głodkowska: W.A. Suchomlińskij: Sto sawietow uczitielju 3
Eugeniusz Kameduła: K. Denek, M. Jakowicka /red./: Optymalizacja procesu kształcenia 5-6
Stanisław Kawula: Ante Vukasović: Odgoj za humane odnose i odgovorno roditeljstwo 1-2
Alicja Krzymowska-Kostrowicka: Kazimierz Denek: Poradnik opiekuna Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego 1-2
Stanisław Palka: Martin Wallenreuther: Grundkurs: Empirische Forschungsmethoden für Pädagogen, Psychologen, Soziologen 3
Jerzy W. Pawłowski: S. Rabinin, M. Olearnik, D. Rabinin: Szkolne wycieczki przyrodnicze dla niewidomych 1-2
Sylwia Seul: Edward T. Hall: Poza kulturą 5-6
Maria Szybisz: Przegląd kwartalnika "Instrucional Science" .. 3
Maria Szybisz: Przegląd kwartalnika "Instrucional Science" .. 5-6
Maria Teśluk: Fridhelm Zubek: Schulermitbestimmung in Niedersachen 4

KRONIKA

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal: Sprawozdanie z konferencji ZG ZNP nt.: Etyka zawodu nauczycielskiego 5-6

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1987 r. Nakład 3000 egz. Ark. wyd. 16,3. Ark. druk. A1-19,95. Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4. Zam. 1084/87 — P-59