



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

3

ROK XXIX (LXI) MAJ-CZERWIEC 1987

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

CZESŁAW BANACH: Kultura pedagogiczna nauczyciela i dyrektora	3
MACIEJ TANAŚ: O kryteriach oceny pedagogicznej użyteczności komputerów	17

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

DANIELA RUSAKOWSKA: Możliwości aktywizowania uczniów na lekcji	25
GENOWEFA PANTAK: Nauka szkolna w dobowym budźcie czasu młodzieży szkół ponadpodstawowych	32
MIKOŁAJ WINIARSKI: Współdziałanie szkoły wiejskiej z placówkami kulturalno-oświatowymi i organizacjami społecznymi w wychowaniu środowiskowym	44
ANNA WILKOMIRSKA: Podstawy wychowawcze i ich odbiór przez wychowanków domów dziecka	59

MATERIAŁY DYSKUSYJNE, POGLĄDY, OPINIE

WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Status metodologiczny teleologii. Implikacje teoretyczne i praktyczne dla ogólnej teorii wychowania	67
TERESA BOROWSKA: Aktualne cele wychowania na świecie oraz w Polsce	83
ANTONI BERBEKA: Uwagi o pedagogicznym przygotowaniu ekonomistów-nauczycieli	91

RECENZJE KSIĄŻEK

URSZULA OSTROWSKA: Bogdan Suchodolski: Dzieje kultury polskiej	97
JOANNA RUTKOWIAK: Robert Kwasnica: Struktura sytuacji problemowej a funkcjonalność wiedzy	101
ANNA SWIERC: Daniela Rusakowska: Nauczyciel i innowacje pedagogiczne	105
BARBARA SITARSKA: Krystyna Kuberska-Gaca, Andrzej Gaca: Profilaktyka niedostosowania społecznego w szkole	109
DANUTA AL-KHAMISY: G. Grabowska, G. Bigda: Poradnik metodyczny do pracy z dziećmi sześciolletnimi w zakresie przygotowania do nauki szkolnej	114
MARIA SZYBISZ: "Instructional Science" nr 3-4/1986	117

Czesław Banach
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

KULTURA PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELA I DYREKTORA

Nie wymaga dziś szerokiego uzasadnienia, teza, że szkolnictwo i oświata jest dziedziną odgrywającą ważną rolę w kształtowaniu osobowości i postaw aktywnych, charakteryzujących się zespoleniem sensu życia z wartością wiedzy i pracy oraz twórczej postawy i działania społecznego ludzi.

Szkolnictwo jest rzeczywistością szczególnie złożoną, zarówno w swej strukturze organizacyjnej, założeniach programowych, celach, środkach i metodach pracy, jak również w układach terytorialno-demograficznych.

Szkoła stanowi system, na który składają się różne elementy funkcjonalnie ze sobą powiązane. Jest to instytucja zorganizowana po to, aby najlepiej organizować uczniów - wychowanków. Funkcjonowanie szkoły jako układu zasadza się na podziale czynności i zadań, które przypadają na jego poszczególne elementy składowe. Elementy te funkcjonalnie powiązane powinny dążyć do powodzenia całości.

Podstawowym celem wychowania - stwierdza Raport UNESCO pt. "Uczyć się, aby być" - jest integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i etyczna każdego człowieka w jego pełnym rozwoju.

"Ten ideał pedagogiczny odnajdujemy na przestrzeni całej historii. /.../ Jest to jedna z podstawowych tez myśli humanistycznej wszystkich czasów".¹

Formułowanie celów i treści kształcenia i wychowania, roli szkoły i nauczyciela w pełnym rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych jest nadal jedną z najtrudniejszych operacji programujących i realizacyjnych.

Szkoła ma być instytucją przekształcania człowieka z przedmiotu kształcenia w jego podmiot, ułatwiającą mu różnorodną aktywność, zdobywanie przez niego sprawności i umiejętności pozwalających mu planować swoje życie i twórczą pracę nad sobą. Dzisiaj jest to nie tylko zadanie szkoły, ale również wielu innych organizacji i in-

stytucji oświatowych i wychowawczych. Raporty edukacyjne wskazują na to, że nie tylko wybrane organizacje, ale też gospodarka, kultura, nauka, administracja, środki przekazu i komunikowania, społeczność itp. spełniają społeczne funkcje wychowania. Samo społeczeństwo jest nieustającą szkołą życia i postaw, konfrontacji wartości i stylów życia, dążeń i zaspokojen potrzeb.

Hasła - dyrektywy raportów edukacyjnych: "Uczyć się, aby być", "Uczyć się - bez granic" wyrażają idee stałego procesu modernizacji całego systemu oświatowo-wychowawczego i "wychowującego społeczeństwa".

Wskazując na trzy podstawowe źródła reform oświatowych Raport UNESCO pt. "Uczyć się, aby być" stwierdza: "Dyktowane są one przede wszystkim troską o usunięcie słabości i braków, jakie ujawniają się w codziennym doświadczeniu we wszystkich systemach oświatowych, zwłaszcza w zestawieniu ze współczesnymi wymaganiami. /.../, są one pobudzane z zewnątrz przez odkrycia naukowe i wskazania płynące z badań naukowych, które dostarczają stale nowych środków dla ulepszenia i racjonalizacji praktyk oświatowej. /.../, odnowa, modernizacja i ulepszenia wynikają także z tendencji wewnętrznych. Oświata jest organizmem żywym, złożonym z poczynań społecznych, jest terenem działania wielu ludzi dobrej woli; wbrew różnorodnym zarzutom jest to dziedzina otwarta na nowe i wielkoduszne idee i dzięki temu jest na pewno ożywiona duchem postępu"².

KULTURA PRACY I KULTURA PEDAGOGICZNA

W literaturze spotykamy skromne oświetlenia tych pojęć:

- w "Słowniku pedagogiki pracy": "kultura pracy... jest to sposób lub sposoby pracy zgodne z panującym układem wartości i norm. /.../ Z pozycji człowieka pracującego kultura pracy to organizacja jego otoczenia /.../. Ze społecznego punktu widzenia kultura pracy wymaga właściwego uformowania całokształtu stosunków międzyludzkich w pracy, zrozumieniu wspólnego jej celu i wspólnotę wysiłków, poszanowanie każdego rzeczywistego wkładu w realizacji wspólnych celów /.../.

W znaczeniu obiektywnym kultura pracy obejmuje metody pracy, a także wzory życia i wzory osobowe, które ludzie chcą w pracy i dzięki niej zrealizować. W znaczeniu subiektywnym kultura pracy oznacza, że pracownika cechuje gotowość i umiejętność poszanowania wytworów pracy ludzkiej, właściwe ich stosowanie, jak również chęć

i umiejętność współcześnie rozumianej współpracy. /.../ O kulturze pracy jednostki świadczy dążność do podwyższania swoich kwalifikacji i dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie"³.

- w "słowniku psychologicznym": "Kultura pracy, ogół umiejętności wykonywania pracy zawodowej w sposób optymalny, tzn. wydajny, dobry jakościowo, a zarazem pozwalający zachować jej wysoki komfort; Kulturę pracy determinują z jednej strony - właściwe wykształcenie zawodowe pracowników, ich wysoka motywacja i poczucie społecznej odpowiedzialności, a z drugiej - prężna gospodarka, nowoczesna technologia i właściwe formy organizacji pracy"⁴.

We wspomnianych słownikach nie spotykamy pojęcia "Kultura pedagogiczna". Podobnie w "Małej encyklopedii prakseologii i teorii organizacji" /1978 Ossolineum/. Pojęcie "kultura pedagogiczna" znajdujemy w "Słowniku pedagogicznym" W. Okonia: "Kultura pedagogiczna, to dziedzina kultury, która jest szczególnie związana ze sprawami wychowania i oświaty. Jej elementy składowe to ogół urządzeń wychowawczo-oświatowych, piśmiennictwo pedagogiczne, twórczość pedagogiczna oraz przekonania i postawy reprezentowane zarówno przez pedagogów i nauczycieli, jak przez całe społeczeństwo"⁵.

J. Szczepański wyraża pogląd, że oświata dysponuje swą określoną kulturą, to znaczy systemem "wartości i sposobów zachowania się, które zostały przyjęte i uznane przez zbiorowość i nabrały ważności dla jej członków, wyznaczając zachowanie się uznane za obowiązkowe"⁶.

Kultura pracy i kultura pedagogiczna jako określony typ kultury pracy mają wiele cech wspólnych wynikających z zasad naukowej teorii organizacji pracy. Wyrażają one odpowiedni stopień doskonałości racjonalnej organizacji procesów pracy, umiejętności ich projektowania, planowania i usprawniania oraz opanowania specjalności i umiejętności właściwych danym branżom. Kultura oznacza też wysoki poziom stosunków międzyludzkich, rozwój intelektualny i moralny. Kultura pedagogiczna, czy jak określają niektórzy kultura organizacyjna w pracy szkoły ma również swoje własne, specyficzne oblicze i formy jej przejawiania się.

Jednym z najważniejszych działań szkoły i nauczycieli jest taka organizacja pracy, która zapewni kształt zbiorowego i indywidualnego wysiłku pozwalający dobrze wykorzystać siły i możliwości czynnika ludzkiego oraz kształtowanie socjalistycznych stosunków między ludźmi oraz demokratycznych i samorządnych obyczajów i tradycji w życiu szkolnym.

Wszystkie etapy zorganizowanej pracy szkoły: określanie celów, planowanie, pozyskiwanie i przygotowanie zasobów potrzebnych do wykonania zadań, realizacja oraz kontrola wymagają namysłu, wykorzystania nauk o pracy i praktycznych doświadczeń.

Szkolnictwo to teren nieustających procesów organizacji pracy zbiorowej i kierowania. Funkcje kierownicze /planowanie, organizowanie, motywowanie-pobudzanie, ocenianie i kontrolowanie/ dotyczą nie tylko szkoły jako instytucji społecznej, ale również każdego nauczyciela w wypełnianiu przez niego funkcji szkoły /dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i innych/.

ROLA I ZADANIA NAUCZYCIELA

Społeczeństwo i władze oczekują od nauczycieli zaangażowania w sprawę kraju, w kształtowanie świadomości, kwalifikacji, postaw społecznych i zawodowych młodzieży, otwarcia na nowatorstwo pedagogiczne oraz czynienia szkoły instytucją zdolną do sterowania losami edukacyjnymi i życiowymi młodzieży. Te oczekiwania czynią pracę nauczyciela i dyrektora szkoły wielce złożoną.

"W proces nauczania i wychowania - stwierdza Z. Zaborowski - organicznie wpleciony jest element kierowania, to znaczy koordynacja czynności uczniów, związanych z realizacją celów zespołowych. W toku nauczania i wychowania występują etapy planowania, realizacji planów i kontroli wykonania /.../".

Autor wyróżnia następujące ważniejsze kategorie sprawności pedagogicznych:

1. sprawności diagnostyczno-analityczne,
2. sprawności koncepcyjno-programujące
3. sprawności organizacyjne
4. sprawności interpersonalne
5. sprawności podnosząco-motywacyjne⁸.

Sylwetka nauczyciela-wychowawcy nowoczesnej szkoły socjalistycznej jest pochodną takich określeń pożądanej szkoły jak: szkoła twórcza, poszukująca, aktywna, polimetodyczna, środowiskowa, otwarta, wprowadzająca ucznia w życie zbiorowe, szkoła podmiotowego, partnerskiego i indywidualnego traktowania ucznia, przygotowująca do wielostronnej pracy, przygotowująca do oświaty równoległej i kształcenia ustawicznego.

Wartości osobiste nauczyciela, stosunek do uczniów-wychowanków i stosunek do społeczeństwa razem dopięgo zespół czynników decy-

dujących o powodzeniu pracy szkoły. Raport pt. "Uczyć się, aby być" tak określa ewolucję obowiązków i sylwetki nauczyciela oraz stosunków nauczyciel-uczeń: "Jest jasne, że obowiązek nauczyciela w coraz mniejszym stopniu dotyczy przekazywania wiedzy, a w coraz większym rozbudzania myślenia. Obok swych obowiązków tradycyjnych nauczyciel staje się coraz częściej doradcą, partnerem w dyskusji, musi pomagać we wspólnym poszukiwaniu argumentów, a przestaje być skarbnicą gotowej wiedzy; coraz więcej czasu i energii powinien przeznaczać na działanie produktywne i twórcze: wzajemne oddziaływanie, dyskusję, pobudzanie, rozumienie, zachęcanie.

Bez tej ewolucji stosunków między wychowankami i wychowawcami nie może nastąpić autentyczna demokratyzacja oświaty⁹.

Te sformułowania należy odnieść również do działań organizacji i instytucji oświaty równoległej pozaszkolnej, do nieprofesjonalnych wychowawców.

Jaka powinna być rola szkoły i nauczyciela pisze J. Szczepański: "Szkoła musi się stać integralną częścią społeczeństwa, partnerem uczestniczącym w jego wszystkich realnych procesach i musi też swoich wychowanków kształcić w toku ich uczestnictwa w życiu "realnym", rzeczywistym, w życiu dorosłych. Skutki tego dla pracy nauczyciela są oczywiste. Powinien być nie mistrzem nauczania szkolnego, ale mistrzem życia. Oto cała treść rewolucji w kształceniu nauczycieli"¹⁰.

Analizując współczesne tendencje światowe w kształtowaniu w teorii i w praktyce pedagogicznej zadań zawodowych nauczycieli W. Okoń wyróżnia następujące zespoły /grupy/ zadań nauczycielskich:

1. transmitowanie wiedzy i doświadczenia, w celu przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych,
2. rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych młodzieży,
3. kształtowanie postaw i charakteru młodzieży,
4. organizowanie działalności praktycznej młodzieży i stwarzanie warunków do samorzutnej działalności,
5. posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia,
6. sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów,
7. przygotowywanie uczniów do uczenia się przez całe życie,
8. kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej,
9. sprawowanie opieki nad organizacją młodzieżową,
10. organizowanie zajęć pozalekcyjnych, wycieczek szkolnych¹¹.

Do zadań o charakterze podstawowym zalicza pierwszych siedem uznając, że powinny być one opanowane przez kandydatów na nauczycieli. Pozostałe mogą nauczyciele opanować także w okresie pracy zawodowej.

W literaturze pedagogicznej spotykamy również propozycje teoretycznego modelu zadań nauczycielskich /zawodu nauczycielskiego/. Uwzględnia on wiodące zadania aktualne i perspektywiczne. Taki model przedstawili Kwiatkowska-Kowal, B. i S. Słomkiewicz, konstruując następujące rodzaje zadań: "...rodzaje zadań nauczycielskich, decydujące o jakości pracy nauczyciela:

- zadania rozwijające samodzielność uczniów,
- zadania pobudzające ich aktywność poznawczą i praktyczną,
- zadania rozwijające systemy wartości, a zwłaszcza wartości moralno-społeczne i światopoglądowe,
- zadania stwarzające szansę pełnego wykorzystania możliwości psychicznych uczniów,
- zadania rozwijające zainteresowania,
- zadania zapewniające współudział w pracy pedagogicznej środowiska,
- zadania związane z usuwaniem mikroefektów,
- zadania związane z formułowaniem planów życiowych i zawodowych uczniów"¹².

Realizacja tak rozumianych zadań i funkcji współczesnego nauczyciela wymaga nie tylko modyfikacji systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, doceniania roli osobowości nauczyciela i jego etyki zawodowej, ale również jego orientacji na wykorzystywanie i rozwijanie różnorodnych form twórczości nauczycieli. Szkoła stanowić powinna organizację przygotowującą do pełnego życia: biologicznego, psychologicznego i społeczno-kulturalnego. Kultura pedagogiczna nauczyciela przejawia się i kształtuje w następujących układach, interakcjach - relacjach:

- nauczyciel uczeń - wychowanek,
- nauczyciel nauczyciel,
- nauczyciel kadra kierownicza, doradztwo i nadzór pedagogiczny,
- nauczyciel środowisko lokalne, a szczególnie rodzice,
- nauczyciel instytucje państwowe i organizacje społeczne,
- nauczyciel własna rodzina.

Każdy z tych układów nadaje się na odrębny temat rozważań. Ogólne uwagi poczynione dotychczas mogą być już jednak przesłanką

pewnych refleksji i wskazania cech i tendencji pożądanych w tych relacjach oraz miejsca nauczyciela i dyrektora jako dawcy i odbiorcy.

Z bogatego zestawu układów i relacji między nauczycielem a innymi osobami, organizacjami i środowiskami dwa szczególnie są ważne: nauczyciel - uczeń - wychowanek; nauczyciel - kadra kierownicza.

Ponad półmilionowa rzesza nauczycieli reprezentuje różne rodzaje /modele/ celów życiowych. Jest to naturalne i zrozumiałe. Dwa zakresy spraw i dwie wartości integrują osobowość nauczyciela: praca i wiedza oraz rodzina.

Krytyka szkolnictwa podnosi jednak ciągle wiele zarzutów i słabości, z których część zależy od pracy nauczyciela i kadry kierowniczej oświaty. Należą do nich: oderwanie szkoły od autentycznego życia, model "przekazywania" wiedzy, sformalizowanie stosunków międzyludzkich w szkole, niedorozwój funkcji wychowawczych, brak systemu pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi, autokratyzm, słabość poradnictwa szkolno-zawodowego i życiowego.

Zarzuty te i inne nie dotyczą wszystkich szkół i nauczycieli. Ocena pracy szkoły należy do czynności jednej z najtrudniejszych. Hasło "dobrej roboty" dotyczy również szkoły, w której świadomie powinny być podejmowane czynności z udziałem młodzieży, jej organizacji i samorządu, których zadowalającego rozwoju trudno doczekać się w niektórych szkołach. Psycholodzy i socjologowie podkreślają znaczenie układu młodzieży w podejmowaniu zadań, dyskusowaniu zamierzeń i ocenianiu rezultatów, wspólnej pracy zespołu wychowawców i wychowanków.

Nauczycielska twórczość i poszukiwania dróg skuteczności pracy szkoły są postawą wobec zjawisk i problemów oświatowych oraz modyfikowaniem rzeczywistości, tworzeniem nowych wartości materialnych, programowych, duchowych i organizacyjnych.

Jest to droga efektywnego kształtowania osobowości młodzieży, wprowadzania jej do aktywnego twórczego i samodzielnego uczestnictwa w życiu, do rozwijania zainteresowań, wartości moralno-społecznych i światopoglądowych oraz formułowania planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych wychowanków.

Praca dobrze przemyślana, efektywna i wciągająca innych uczestników do realizacji zadań może być drogą samorealizacji człowieka i powinna być podstawowym kryterium oceny jego wartości.

W życiu spotykamy się z różnymi motywacjami jako procesem wewnętrznym warunkującym dążenie do określonych celów. Motywacja dodatnia polega na angażowaniu czynności i energii, na dążeniu do re-

alizacji celów i pragnień. Motywacja ujemna polega na unikaniu zadań, ich minimalizacji i formalizowaniu.

Nauczyciel świadomy swoich motywacji, jak również motywacji kolegów nauczycieli i wychowanków, może oddziaływać na nie i osiągać dobre efekty. Może działać w kierunku zaspokojenia różnorodnych potrzeb młodzieży, nauczycieli i rodziców.

Wchodzimy tu w problematykę powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Młodzież jest przedmiotem oddziaływań szkoły i organizacji młodzieżowych, ale jest równocześnie czynnym podmiotem, aktywną siłą tworzącą w sposób żywiołowy własne kryteria oceny zjawisk oraz systemy wartości i swoistą młodzieżową kulturę.

Kultura pedagogiczna nauczycieli jest więc istotnym czynnikiem pomagającym młodemu znaleźć swoje miejsce w aktualnej i przyszłej rzeczywistości.

B. Suchodolski, Cz. Kupisiewicz, M. Kozakiewicz i inni pedagodzy podkreślają w swoich pracach, że istnieje potrzeba nie tylko przesunięcia uwagi przy modernizacji pracy szkoły, z pracy nauczyciela, z jego aktywności na ucznia-wychowanka, ale również z przeszłości na przyszłość. Ona bowiem stanowić będzie treść życia młodych pokoleń wymagać od nich umiejętności samokształcenia, twórczej postawy wobec pracy i życia.

Postulat "myślenia globalnego o przyszłości" i rozwijania ruchu nowatorstwa i innowacji pedagogicznych prowadzących do "postępu pedagogicznego" jako procesu optymalnych zmian w dziedzinie oświaty i wychowania - to dzisiaj ważne czynniki każdego efektywnego działania pedagogicznego.

W szkole dbać należy nie tylko o rozwój intelektualny, ale również o przekonania, postawy społeczne, nie unikając rozważań o złożonych problemach moralnych i filozoficznych, o sensie ludzkiego wysiłku i istnienia.

O moralno-etycznych zasadach zawodu nauczycielskiego i specyfice postępowania moralnego pisze J. Legowicz: "przejawia się: 1. w codziennej odpowiedzialności za młodych, dzielonej wprawdzie z rodziną i społeczeństwem, ale nauczycielowi szczególnie przypisywanej, 2. w odpowiedzialności przede wszystkim za jakość kształcenia i efektywność wychowania, 3. odpowiedzialności za etos intelektualny, społeczny i ideowy samego siebie, 4. odpowiedzialności docelowej, bezpośredniej za własną szkołę i pośredniej, zawsze w pewnej mierze na nauczycielu spoczywającej, za politykę oświatową i wychowawczą.

Pierwszą społeczno-moralną powinnością nauczyciela jest odpowiedzialność za podmiot kształcenia i wychowania¹³.

Biorąc pod uwagę różnorakie uwarunkowania pracy nauczyciela i szkoły, które mogą stanowić szansę i trudność równocześnie, przyjmuje się konieczność stosowania w pracy szkoły szerszej gamy metod i środków, które mają na celu przede wszystkim przygotowanie młodych do spotkania z przyszłością.

Cz. Kupisiewicz pisze następująco o pracy nauczycieli: "Pracując bowiem w ustawicznie zmieniających się warunkach, muszą ogniskować uwagę nie tylko na własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, lecz również uwzględniać i koordynować różnorakie »równoległe« w stosunku do tej działalności poczynania wychowawcze. /.../ przygotowując przy tym uczniów ... do życia, którego kształtu sami nie potrafią dokładnie sprecyzować"¹⁴.

Kultura pedagogiczna przejawia się równocześnie w pięciu płaszczyznach i działaniach nauczyciela:

1. w diagnozie /ocenie i analizie zachowań młodzieży/,
2. w projektowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej i zajęć pozalekcyjnych,
3. w sposobie i sprawiedliwym ocenianiu skuteczności własnych działań oraz przyczyn sukcesów i niepowodzeń,
4. w rozwoju samorządności młodzieży i demokratyzacji życia szkolnego, stosowaniu różnorodnych środków oddziaływania, z preferencją bodźców pozytywnych,
5. w kształtowaniu takich stosunków międzyludzkich, które zapewniają młodzieży poczucie bezpieczeństwa i opieki, a sobie rozbudowę własnych predyspozycji wychowawczych i talentu pedagogicznego.

W badaniach, które przeprowadziłem w 1986 r. wśród nauczycieli województwa krakowskiego i lubelskiego nt. najbardziej pożądanых cech osobowości i postawy nauczyciela oraz cech najbardziej negatywnych, nauczyciele różnych szkół wymieniali globalnie od 17 do 37 cech pozytywnych oraz od 20 do 41 negatywnych. Sami natomiast proszeni byli o wskazanie tylko po 3 cechy według nich najważniejsze. W kolejności według liczby oddanych głosów do najbardziej pożądanых cech osobowości i postaw zaliczyli:

- wiedza i przygotowanie zawodowe,
- sprawiedliwość i obiektywizm,
- przyjacielski, partnerski stosunek do młodzieży,
- dyscyplina, obowiązkowość, konsekwencja,

- życzliwość, szczerłość,
- pracowitość, sumiennosc,
- tolerancja,
- kultura osobista, takt,
- samodoskonalenie się.

Do cech najbardziej negatywnych nauczyciela badani zaliczyli w kolejności następujące:

- brak wiedzy, niekompetencja,
- niesprawiedliwość, brak obiektywizmu,
- brak zrozumienia i czasu dla uczniów,
- brak dyscypliny i odpowiedzialności,
- konfliktowość, złośliwość,
- brak konsekwencji w postępowaniu,
- brak kultury osobistej,
- nietolerancja,
- niezgodność czynu ze słowami,
- rutyna, brak samokrytycyzmu,
- przedmiotowe traktowanie ucznia.

Wymieniłem najważniejsze i dominujące w opinii nauczycieli cechy najbardziej pożądane i najbardziej negatywne. Wiele z tych badań wynika refleksji i wniosków do omawianej problematyki kultury pedagogicznej. Ważnym czynnikiem ułatwiającym kształtowanie osobowości młodzieży i podjęcie dialogu o ich planach edukacyjnych i życiowych jest znajomość aspiracji młodzieży. Piszą o tych problemach J. Bogusz i T. Lewowicki¹⁵.

W świetle badań naukowych zarysowuje się model nowoczesnej szkoły socjalistycznej, która powinna być terenem wielostronnej, zespołowej, zorganizowanej pracy, nauki i autentycznego wychowania, działania i życia uczniów. Zakończmy tą część rozważań przypomnieniem cech demokratycznego stylu kierowania zespołem. Ma to dla interakcji nauczyciel uczeń - wychowanek ważne znaczenie. H. Muszyński wyróżnia 11 cech takiego stylu odnosząc je do nauczycieli. Można je odnieść również do dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, zamieniając słowa: "wychowanków" na "nauczycieli" i "wychowawca" na "dyrektor". Oto one:

- dopuszczać wychowanków do udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących zespołu;
- własne propozycje podsuwać zespołowi na prawach członka, a nie "władcy";

- dążyć do tego, aby pewne działania i ich organizacja przebiegały z inicjatywy zespołu i jego członków;
- włączyć ogół członków zespołu do sprawowania czynności kontrolnych;
- dążyć do tego, aby jednostki odpowiadały za swoje czyny przed zespołem, a nie tylko przed wychowawcą;
- dawać zespołowi do zrozumienia, że sam uważa się też za jego członka i uczestniczyć w jego zajęciach na zasadzie zwykłego członkostwa;
- nawiązywać osobiste kontakty z członkami zespołu na różnych płaszczyznach;
- dążyć do rozłożenia odpowiedzialności za sprawy zespołu na cały zespół;
- włączyć zespół do oceny własnych /zespołu/ osiągnięć i błędów, jak również postępowania wszystkich członków włącznie z wychowawcą;
- nawiązać lojalną współpracę z przywódcami zespołu;
- starać się być zespołowi przydatnym i pomocnym w realizacji wspólnie ustalonych celów ¹⁶.

NAUCZYCIEL ↔ KADRA KIEROWNICZA OŚWIATY

Drugi zasadniczy układ dla kultury pedagogicznej to nauczyciel ↔ kadra kierownicza oświaty. Nauczyciel działa, by zaspokoić swoje potrzeby podstawowe, bytowe, psychiczne, społeczne i estetyczne.

U podstaw tego działania leżą różnorodne motywy - bodźce. Uświadomienie sobie istnienia różnorodnych motywów i bodźców przez dyrektorów, pracowników systemu doskonalenia nauczycieli i nadzoru pedagogicznego jest niezbędnym i podstawowym warunkiem oddziaływania na nauczycieli i wykorzystania ich predyspozycji, dążeń i celów życiowych.

Takie motywy jak: motyw twórczego działania, umiejętność wskazywania celów, samodzielności działania i osiągnięć, porządku, ufności, współautorstwa, uznania i osiągnięć czy poprawnych stosunków międzyludzkich odgrywają decydującą rolę w kierowaniu ludźmi. Stosowanie bodźców pozwala ludziom być przedmiotem i podmiotem działań, traktować pracę jako dobro społeczne i osobisty cel.

Zorganizowane działania powinny być kierowane. Obok bodźców działania, ważną rolę odgrywa informacja i zlecenie zadań oraz po-

dejmowanie decyzji. Występowanie różnych punktów widzenia, powstawanie sprzeczności należy traktować jako zjawiska normalne.

Właściwe spełnianie przez szkołę wszystkich funkcji uzależnione jest w poważnym stopniu od systemu kierowania, rozciągającego się na nauczycieli, uczniów i rodziców. Wykorzystanie różnych kwalifikacji, doświadczeń i informacji pracowników szkoły pozwoli uczynić z nich zespoły aktywne, zgłaszające różnorodne inicjatywy, pomysły i usprawnienia. Szkoła, jak każda organizacja, ma strukturę formalną i nieformalną. Znajomość tych struktur i wykorzystanie ich w realizacji programowych zadań szkoły wymaga od kadry kierowniczej wiedzy i sztuki kierowania. Sama władza nie czyni nikogo automatycznie dyrektorem. Autorytet stanowiska powinien być umacniany autorytetem osobistym i z nim zespolony. Oświatowa kadra kierownicza powinna reprezentować:

- wysoką ideowość i świadomość polityczną,
- kompetentność, wiedzę fachową i umiejętności organizatorskie,
- umiejętność pracy z ludźmi, takt pedagogiczny,
- gospodarski stosunek do dobra społecznego i społecznych form życia,
- umiejętność oceny i wychowującej kontroli.

Obowiązki dyrektora zapisane w "Karcie Nauczyciela", w "Regulaminie pracy rady pedagogicznej" i w innych dokumentach MOiW oraz KOiW są tak szerokie, że bez właściwego współdziałania i życzliwości grona nie są możliwe do spełnienia. Twórcze kierownictwo powinno sprzyjać postępowi pedagogicznemu w szkole oraz służyć rozwojowi współpracowników. Zarozumiałość, egocentryzm, nieufność do ludzi, upór, gadulstwo o pracy, zabijają chęć do pracy u nauczycieli, wytwarzają świat pozorowania pracy, a nawet dwulicowości i frustracji. Szkoła wymaga kultury organizacyjnej i pedagogicznej. Trudno je rozdzielić. O tej pierwszej można przeczytać w pracy pt. "Kultura organizacyjna w oświacie" pod red. M. Pęcherskiego i J. Tudreja¹⁷. Autorzy odnoszą pojęcie kultury organizacyjnej do: ludzi, wytworów ich pracy, np. struktur organizacyjnych oraz relacji uczeń - nauczyciel. Postulują szerszy świadomy udział ludzi w funkcjonowaniu szkoły i realizowaniu przez nią jej celów społecznych. Dostrzegają proces "zderzania się" innowacyjnych rozwiązań z tradycyjną kulturą organizacyjną w oświacie.

Obowiązki dyrektora są bardzo szerokie i wymagają wiedzy fachowej, pedagogicznej, metodycznej, z zakresu organizacji pracy

i kierowania, prawnej i ekonomicznej. Można wyróżnić wśród dyrektorów różne typy osobowości i stylów kierowania. Do najczęściej spotykanych można zaliczyć dwa następujące:

- urzędniczy, dydaktyczny, wychowawczy, organizatorsko-gospodarczy;
- autokratyczny, nieingerujący, demokratyczny - integratywny.

W życiu te różne typy dyrektorów łączą się w różne kombinacje. Warunkiem skuteczności kierowania jest poparcie ze strony kierowanej grupy dla realizacji celów, poleceń i decyzji, ale również i stosowanych środków i metod.

Współpraca i współżycie w układzie kierownik \leftrightarrow zespół nauczycielski jest przedmiotem wielu badań, które potwierdzają wysokie wymagania stawiane kadrze kierowniczej oraz zrozumienie złożoności i trudności pełnienia tych stanowisk.

Nauczyciele za najbardziej pożądane cechy u dyrektorów uznają: pracowitość, sumienność, doświadczenie pedagogiczne i metodyczne, zdolności organizacyjne, oddanie szkole i młodzieży, zapobiegliwość i gospodarność.

W stosunku dyrektorów do nauczycieli oczekują przede wszystkim: taktowności i koleżeńskości, sprawiedliwości, życzliwości, konsekwencji i wymagalności, spokoju i pogody, chęci udzielania pomocy nauczycielom. Układ - relację nauczyciel \leftrightarrow kadra kierownicza oświaty tworzą obydwie strony. Bywa, że niektórzy nauczyciele swoim postępowaniem wpływają negatywnie na styl kierowania i metody pracy kadry kierowniczej.

Ich funkcje i zadania informacyjne, kształcące, praktyczno-zawodowe, społeczne i wychowawcze wzajemnie się przenikają i warunkują. Demokratyzacja życia szkolnego i wdrażanie idei samorządności to ważny kierunek wykorzystania rezerw w oświacie.

W zawodzie nauczycielskim szczególną rolę spełniają osobowości podnoszące, charakteryzujące się nastawieniem na zaspokojenie potrzeb innych ludzi i osobowości wymienne, odznaczające się chęcią wymiany z innymi świadczeń i usług, tworzące klimat wzajemnego zaufania. Niełatwo dziś być uczniem, nauczycielem, dyrektorem. Tym bardziej więc potrzebna jest dziś kultura pedagogiczna w szkole i społeczeństwie.

P r z y p i s y

¹ Raport UNESCO pt. "Uczyć się, aby być". Warszawa 1975 r. PWN, s. 299.

- 2 Op. cit. s. 330-331.
- 3 Słownik pedagogiki pracy. Wrocław - Warszawa - Kraków, 1986 r. Ossolineum, MOiW, Instytut Kształcenia Zawodowego, s. 144.
- 4 Słownik psychologiczny pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1979. Wiedza Powszechna, s. 128.
- 5 W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984. PWN, s. 152.
- 6 J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1965. PWN, s. 46.
- 7 Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela. Warszawa 1986. WSiP. s. 65.
- 8 Op. cit. s. 66-67.
- 9 Uczyć się, aby być, s. 172-173.
- 10 J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1975. PIW, s. 97.
- 11 W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979. KiW, s. 279-285.
- 12 B. Kwiatkowska-Kowal, S. Słomkiewicz: Problemy i kierunki modernizacji, kształcenia nauczycieli w świetle badań nad absolwentami uniwersytetów i WSP /w:/ Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Warszawa 1984. IKN. s. 39.
- 13 J. Legowicz: Życie dla życia. Warszawa 1984, Wiedza Powszechna, s. 245-246.
- 14 Cz. Kupisiewicz: Uwarunkowania i kierunki przebudowy dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli w krajach uprzemysłowionych. /w:/ Modernizacja kształcenia nauczycieli. Warszawa 1984. IKN s. 29-30.
- 15 J. Bogusz: Młodzież o rzeczywistości społecznej. /w:/ Polska młodzież, Warszawa 1986. Biuletyn Instytutu BPM nr I.
- T. Lewowicki: Dynamika aspiracji /w:/ Polska młodzież, s. 62-64.
- 16 H. Muszyński: Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976. PWN. s. 336.
- 17 Kultura organizacyjna w oświacie pod red. M. Pęcherskiego i J. Tudreja. Wrocław 1985. Ossolineum, s. 124.

Maciej Tanaś
Uniwersytet Warszawski

O KRYTERIACH OCENY PEDAGOGICZNEJ
UŻYTECZNOŚCI KOMPUTERÓW

Powszechna edukacja informatyczna staje się w Polsce faktem. Niesie ona z jednej strony ożywienie dyskusji nad kształtem szkoły jutra czy rolą w niej informatyki, z drugiej zaś stanowi odczuwane silnie przez wielu nauczycieli zagrożenie "nowinką techniczną", o której poczytne tygodniki donoszą w tonie zapalczywej negacji lub zachwytu, ale wyjątkowo rzadko albo wcale nie informują o warunkach pedagogicznej przydatności komputera, sprzętu peryferyjnego /urządzeń współpracujących z komputerem, lecz nie stanowiących jego integralnej części/ czy wreszcie dydaktycznej atrakcyjności programów edukacyjnych. Stan frustracji nauczyciela pogłębia jeszcze bałagan słownikowy. Język bowiem szeregu artykułów pełen jest fachowych bądź żargonowych określeń, których nikt prawie nie stara się wyjaśniać czy precyzować. Często rzeczywisty brak odpowiedników polskich powoduje, iż słowem angielskim, niemieckim i innym przydaje się w mowie potocznej końcówki polskie. W efekcie uczniowie i niestety wielokroć ich nauczyciele posługują się żargonem informatycznym: "Przy kraszu softlerowym, czy dedlocku, program albo sam się zaabenduje, albo też trzeba go wykanancelować. W tej sytuacji rekowery bazy polega na cofaniu się po biforrekordach z logu do ostatniego checkpointu albo dampu i wstawianiu..."¹.

Niechęć i obawy nauczycieli budzi również zróżnicowanie typów komputerów i liczba współpracujących z nimi urządzeń. Stąd też konieczność refleksji nad przydatnością w procesie kształcenia różlicznego sprzętu komputerowego /hardware/, oprogramowania /software/, jako też wyjaśnienia znaczeń podstawowych terminów informatycznych, które spotyka czytelnik w literaturze fachowej.

Ocena pedagogicznej przydatności komputera zależna jest nade wszystko od pożądanego zakresu jego zastosowania. Innymi bowiem kryteriami kierować się będzie nauczyciel pragnący traktować swój komputer jako jeszcze jeden środek dydaktyczny, innymi zaś ten, który jest zwolennikiem tezy, że powszechność i znaczenie komputeryzacji wymaga od szkoły wyposażenia ucznia w niezbędne umiejętności i wiedzę o komputerze, odmiennymi wreszcie ten, któ-

ry uważa, że w szkole należy przede wszystkim uczyć informatyki, a komputer jest po prostu przydatnym do tego narzędziem. Oczywiście najczęściej występuje swoisty konglomerat małe sprecyzowanych celów i oczekiwań. Kolejne zaś stanowiska mogą różnić się wewnątrz co do znaczenia przywiązywanego do komputera: od nagacji, poprzez realną ocenę, do nieuzasadnionego optymizmu. Niekiedy różnice są bardzo subtelne, jak chociażby te, które rozpały zwolenników wprowadzenia do szkół informatyki. Niektórzy z nich pragnęliby nauczać po prostu informatyki, inni kształtować intuicję i myślenie czy wręcz kulturę informatyczną, jeszcze inni uczyć umiejętności niezbędnych do obsługi komputera i podstaw wiedzy informatycznej. Żądano także algorytmizacji wybranych tematów w zakresie różnych przedmiotów nauczania i wprowadzenia do nich modeli informatycznych. Postulowano nawet rozbitcie kształcenia na dwa zasadnicze etapy: nieskomputeryzowany i skomputeryzowany². Przypisywana komputerowi rola zmieniała się w zależności od punktu widzenia - od sceptycyzmu co do konieczności jego zastosowania we wstępnym, pierwszym okresie, aż do warunkowania prawa do nauczania podstaw informatyki nie tylko niezbędnością komputera, ale i określonymi ściśle parametrami technicznymi sprzętu³.

Ocena przydatności szkolnej komputera związana jest także z:

- 1/ informacją o sprzęcie,
- 2/ ceną kompletnego zestawu i poszczególnych elementów,
- 3/ dostępnością na rynku polskim i powszechnością użycia,
- 4/ ilością i jakością oprogramowania.

Otóż o ile znaleźć można w prasie codziennej, tygodnikach i miesięcznikach, wiele danych o nowościach, brak corocznych chociażby ocen pedagogicznych /a nie tylko technicznych/ aktualnie produkowanego sprzętu. Tymczasem znaczne jakościowe i cenowe skoki, charakterystyczne dla lat osiemdziesiątych, powodują zagubienie informacyjne nauczyciela⁴.

Autorzy wspomnianego /patrz przypis 3/ programu nauczania "Elementów Informatyki" sformułowali w 1985 roku minimalne warunki techniczne, które powinien spełniać komputer szkolny:

- pamięć wewnętrzna 48 kb,
- niezawodna i dostatecznie wytrzymała klawiatura,
- ekran graficzny lub możliwość przyłączenia kolorowego telewizora,
- pamięć zewnętrzna na nośnikach magnetycznych lub możliwość przyłączenia magnetofonu kasetowego,

- drukarka,
- zapasowe nośniki magnetyczne /kasetki lub miękkie dyski/.

Tak ujęte kryterium techniczne wymaga uzupełnienia o kilka dodatkowych spostrzeżeń, wskazujących na uwarunkowanie czasowe, wynikające z gwałtownego rozwoju mikroelektroniki /także nano- i bioelektroniki/. Nie tak dawno przecież, gdyż w latach 1943-46 skonstruowano w Szkole Inżynierii Elektronicznej Moor'a na Uniwersytecie Stanowym Pensylwania pierwszy, w pełni elektroniczny komputer ENIAC /Electronic Numerical Integrator and Calculator/. Urządzenie to zajmowało pokój 7 x 13 m i składało się m.in. z 18000 lamp elektronowych. Charakteryzowała je też mała pojemność pamięci oraz uciążliwy sposób zmiany programów. Właściwie zasady budowy współczesnego komputera stworzył J. von Neumann, profesor matematyki Instytutu Studiów Zaawansowanych w Princeton, proponując składanie danych i programu w pamięci EDVAC /unowocześnieonego ENIAC'a/, eliminując przy tym kłopotliwe programowanie. Zastosował także system dwójkowy w miejsce dziesiętnego. Prace von Neumanna, Eckerta i Manchly nad komputerami typu EDVAC i IAS /Institute for Advanced Studies Computer/, a także dwóch ostatnich nad UNIVAC /Universal Automatic Computer/ stanowiły progi konstrukcyjne rozwijającej się elektroniki. Różnica między wprowadzonymi przez firmę IBM komputerami 701 /w 1952 r./ i 650 /w 1953 r./ prototypami współczesnych IBM PC/XT czy AT, jest kolosalna i zawiera się między innymi w szybkości i niezawodności operacji, mocy obliczeniowej, pojemności pamięci, łatwości wprowadzania i przetwarzania danych, różnorodności urządzeń współpracujących z komputerem, bogactwie oprogramowania, poborze energii i oczywiście cenie. Właśnie koszt i zakres możliwych zastosowań sprzętu komputerowego decydują o powszechności jego użycia. Zdaniem ekspertów po maszynach cyfrowych, mechanicznych i elektromechanicznych - tworzących generację 0, i dalej bazujących na technice lampowej, potem tranzystorowej, układach scalonych oraz tzw. układach wielkiej integracji /LSI - Large Skale Integration - powyżej 100 elementów logicznych na 1 mm^2 oraz Very LSI - powyżej 2000 na 1 mm^2 /, stosowanych w 4 generacji⁵, coraz bardziej realną staje się generacja 5. Komputery takie powinny pojawiać się w latach dziewięćdziesiątych i po wstępnych zastosowaniach naukowych i militarnych, wkroczą zapewne szeroką falą w rzeczywistość przemysłową i inne dziedziny życia świata XXI w.

Nie miejsce tu na rozważania dotyczące zasad budowy komputerów piątej generacji. Zainteresowanych odsyłam do prasy specjalistycznej⁶. Celem powyższych uwag było jedynie wykazanie ograniczonej czasowej wymogów technicznych stosowanych wobec zmieniających się jakościowo komputerów. Oczywiście nikt nie będzie stosował w szkole polskiej ani superkomputerów /procesory o znacznie większej mocy obliczeniowej od największych współcześnie komputerów uniwersalnych/ ani systemów inteligentnych 5 generacji. Nie zmienia to jednak faktu, że obserwowany rozwój komputeryzacji owocuje corocznie: kolejnymi typami komputerów, urządzeniami ułatwiającymi wybitnie obustronny kontakt człowieka z maszyną, nowym oprogramowaniem itd. - wymaga więc permanentnej aktualizacji kryteriów technicznych.

Także tu możliwe są zresztą dwa stanowiska. Z pewnością znajdują się zwolennicy wyposażania szkół w sprzęt najnowocześniejszy, jako że uzasadnionym wydaje się zapoznawanie uczniów z tymi właśnie komputerami i oprogramowaniem, którymi posługiwać się będą w swej przyszłej pracy zawodowej. Choć pozornie wydaje się to niemożliwe, realną szansę stwarza współpraca szkół z firmami komputerowymi, a także szeroko stosowany sposób w zachodniemieckim szkolnictwie zawodowym, z którym zapoznali mnie znani pedagodzy pp. Brigitte i Georg Bottner z Bergkamen, RFN. Istotą tego pomysłu jest wypożyczenie z zakładów pracy lub bezpośrednio od producentów - sprzętu komputerowego i szkolenie na nim w krótkim terminie /ok. 2 tygodni/ tych uczniów, którzy poznali już podstawy informatyki i biegle posługują się typowym, tanim komputerem szkolnym.

Oczywiście można także uznać, że sformułowane przez Zespół PTI pod kier. St. Waligórskiego warunki techniczne, jakim powinien odpowiadać komputer szkolny, są jedynymi możliwymi do przyjęcia w obecnej, złej sytuacji ekonomicznej szkoły polskiej. Chciałbym przypomnieć, że są to kryteria minimalne i już dziś wiadomo, że wnieść można kilka zastrzeżeń. Otóż po pierwsze tania, kasetowa pamięć zewnętrzna w niewielkim stopniu nadaje się do użytku szkolnego, a to ze względu na liczne pomyłki i znaczny czas wyszukiwania i wczytywania programów. Zachodzi zatem konieczność stosowania dysków miękkih⁷.

Po drugie - należałoby może podjąć produkcję okularów ochronnych, pochłaniających promieniowanie nadfioletowe i polaryzujących światło ekranu. Szkodliwość wielogodzinnego, bliskiego ślęczenia przed monitorem /odbiornikiem TV/ wymaga poważnych badań medycznych nad skutkami dla rozwijającego się organizmu dziecka. "Nie

szkodzić" - brzmi przecież podstawowa zasada etyczna pedagoga. Nie wypada też bagatelizować obaw społecznych związanych z komputeryzacją oświaty.

Trzecie zastrzeżenie wiąże się z pojemnością pamięci wewnętrznej i konstrukcją komputera. Wyznaczana ona być musi możliwością wykorzystania dostępnego oprogramowania edukacyjnego. Świadomie napisałem - dostępnego. Koszt bowiem i czas tworzenia programów wymagają rozważenia czy słusznym rozwiązaniem jest produkcja nietypowego komputera i wieloletnie oczekiwanie na atrakcyjne programy dydaktyczne, czy też szybkie wkroczenie w erę komputeryzacji szkoły, bazujące na dostępnym oprogramowaniu. Warto tu wskazać na bogate doświadczenia z oprogramowaniem edukacyjnym w USA i Wielkiej Brytanii. Jeśli nawet powinniśmy, czy też pragniemy tworzyć własne programy, to nie we wszystkich dziedzinach wiedzy. Zaczynając od zera, nie pomni doświadczeń innych, popełnilibyśmy istotny błąd.

Mniejsze już znaczenie ma uwaga, że wspomniany projekt "Elementów Informatyki" nie przewiduje urządzeń wyraźnie przydatnych w dialogu z komputerem, tj. np. pióra świetlnego /light pen/, czyli czujnika fotoelektrycznego kształtu pióra, regenerującego impuls elektryczny, jeśli w jego polu widzenia znajduje się świecący element. Służy ono kreśleniu na ekranie linii, rysunku, centrowaniu i wygładzaniu okręgów itd. Podobnie rzecz się ma z manipulatorem w kształcie drążka zwanym joystickiem. Jest to mechaniczno-elektryczny przetwornik z uchwytem o co najmniej 2 stopniach swobody, służący plasowaniu elementów na ekranie monitora. Koncepcja Zespołu PTI nie uwzględnia również myszki /mouse/, będącej mechaniczno-elektrycznym przekształtnikiem o działaniu manipulatora kulowego /control ball, track ball, tracker ball/ bądź pary manipulatorów tarczowych /thumb, wheel/, kształtu myszy. Przesuwając nią po dowolnej powierzchni można plasować element na ekranie⁸.

Sensownym także wydaje się tworzenie eksperymentalnych sieci komputerowych, których idea zrodziła się w latach 1965-1970⁹. Skoro o łączności mowa, warto wspomnieć o zasadności uzupełnienia podstawowego zestawu szkolnego modemem /skrót od modulator -demoulator/. Urządzenie to zapewnia komunikację między komputerami przez zamianę cyfrowego sygnału z komputera na sygnał dźwiękowy i ponownie cyfrowy dla komputera z drugiej strony linii telefonicznej. Jeden typ modemów, zwany acoustic coupler, wysyła i odbiera sygnały bezpośrednio przez mikrofon i mikrotelefon słuchawki. Dru-

gi, tzw. direct - connect modem, czyni to wprost za pośrednictwem przewodu przyłączanego do telefonu.

Powyższe zastrzeżenia oczywiście nie negują prekursorskiego charakteru opracowania dokonanego przez Zespół St. Waligórskiego ani oczywistych zalet merytorycznych koncepcji, które wypełnia głęboką lukę w alfabetyzacji informatycznej młodzieży polskiej.

Odrębny problem stanowi ustalenie kryteriów pedagogicznej atrakcyjności oprogramowania. Dla wielu szkół wystarczające będą proznozy:

- 1/ językowe /zwłaszcza LOGO, BASIC, PASCAL/,
- 2/ edytory tekstów,
- 3/ ekspertowe,
- 4/ pakiety matematyczne, statystyczne,
- 5/ inne, np. typu GEM, graficzne, muzyczne, gry itd.

Niektórzy pedagodzy szukać jednak będą oprogramowania projektowanego z myślą o wspomaganie tradycyjnego procesu kształcenia. Istnieje bowiem cały szereg zagadnień matematycznych, fizycznych, chemicznych, biologicznych, technicznych, ekonomicznych i in., gdzie zastosowanie komputera jako środka dydaktycznego stwarza nauczycielom niepowtarzalne szanse wzrostu efektywności kształcenia. Wystarczy wspomnieć o różnicowaniu reprezentacji poznawczych pod wpływem bezpośredniej komunikacji z przedmiotami niedostępnymi naturalnej percepcji /np. przebiegu reakcji jądrowej/. Także bogate, pozytywne doświadczenia CAI /Computer Assisted Instruction/, CMI /Computer Managed Instruction/ i CBT /Computer Based Testing/ wskazują na zasadność takich poszukiwań¹⁰.

Z pedagogicznego punktu widzenia znacząca jest trafność, merytoryczna atrakcyjność i skuteczność danego programu edukacyjnego. Pierwsze kryterium dotyczy zakresu treści, stanowiącego merytoryczną podstawę programu. Drugie związane jest z formą programu /np. pasywny, aktywny, interaktywny, itd./ i jego dostępnością, rozumianą jako możliwość użycia go w kształceniu dzieci w określonym wieku, poziomie wiedzy, zainteresowań itp. Trzecie zawiera się w stopniu realizacji założonych celów kształcących i poznawczych.

Ponieważ zastosowanie pewnych programów komputerowych może spowodować także negatywne skutki, wydaje się konieczna każdorazowa ocena przydatności szkolnej wprowadzanego programu¹¹. Idzie więc o to, by narodziły się specjalistyczne zespoły tworzące programy komputerowe na użytek szkoły, diagnozujące ich wartość na drodze empirycznej, zbierające materiał szczególnie cenny dla procesu

kształcenia oraz spełniające funkcję informacyjną wobec całej rzeszy zainteresowanych. Nieporozumieniem bowiem byłoby żądanie od każdego nauczyciela z osobna, by czynił to samodzielnie. Tak jak pomyłką byłoby kategoryczne wymaganie, by posługiwał się li tylko programami z urzędowej listy. Z pewnością będzie wielu pasjonatów, którzy spróbują sami sztuki programowania /nie istnieje potrzeba by czynili to wszyscy/, powstawać również będą liczne opracowania poza szkołą.

Refleksja nad kryteriami oceny pedagogicznej przydatności komputera nieodmiennie prowadzi do wniosku, że od technicznych parametrów sprzętu, ważniejszą dla nauczyciela jest zaduma nad merytoryczną i formalną oceną edukacyjnych programów komputerowych. Powyższe uwagi w niewielkim stopniu poruszają tę kwestię. Temat przekracza jednak ramy jednego artykułu.

P r z y p i s y

¹ Przykład zaczerpnięty z: A. Voellnagel: Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych. Warszawa 1985, Wyd. NBT; s. 150 za: M. Kotłowski: O żargonie informatyki. "Życie i Nowoczesność" 1978, 6.4; s. 3.

² Zob. zwłaszcza E. Czyże: Przygotowania do nauczania informatyki. "Matematyka" 1983, nr 6 oraz M. Bereziański, E. Czyże, W. Zawadowski: Informatyka w szkole dziesięciolecie. "Informatyka" 1980, nr 6, a także tychże autorów: O informatyzowaniu nauczania. "Informatyka" 1980, nr 5.

³ Stanowisko takie reprezentowali m.in. St. Waligórski, J. Dunin-Borkowski, D. i Wł. Majewscy, Z. Odrowąż-Sypniewski, M. Tomaszewska, A. Walat, W. Wierzbicki i A. Wiśniewski - autorzy propozycji programu uzupełniającego przedmiotu nauczania "Elementy Informatyki" dla liceum ogólnokształcącego o profilu podstawowym i matematyczno-fizycznym zaaprobowanego przez Min. Ośw. i Wychowania.

⁴ Wiedzę o komputerach nauczyciele czerpią zwykle z "Komputera", "Przeglądu Technicznego", "Bajtka", rzadziej z "Mikroklanu", dodatku "Żołnierza Wolności" pn. "Informatyka. Komputery. Systemy", "Informatyki" i in.

⁵ Z. Kierzkowski: Elementy informatyki. Warszawa-Poznań 1978, PWN; s. 19.

⁶ Zob. m.in. J. Ryżko: Prognoza dla informatyki do końca wieku. "Informatyka" 1984, nr 11; s. 25-28. Bazę artykułu stanowiły raporty dla rządu USA opublikowane w końcu 1982 i połowie 1983 r. Zob. też M. Bienko: Fotony w komputerze. "Informatyka" 1984, nr 6; s. 26-28 i in.

⁷ Minidysk /floppy disc, diskette/ - wykonany jest z giętkiego tworzywa sztucznego, pokrytego warstwą magnetyczną. Zapewnia szybszy i bardziej niezawodny dostęp do zapisanych na nim programów i innych informacji niż prosta taśma magnetofonowa. Jest jednak wolniejszy i mniej pojemny niż dysk twardy /Hard disc/.

⁸ O piórze świetlnym, joysticku, myszce i in. tego typu urządze-

niach zob. szerzej w: Słownik pojęć i terminów z dziedziny grafiki komputerowej. "Informatyka" 1985, nr 2, 3, 4, 8.

⁹ W.M. Turski: Propedeutyka informatyki. Warszawa 1985, PWN; s. 217-223.

¹⁰ Por. M. Tanas: Komputeryzacja kształcenia - stan faktyczny. "Ruch Pedagogiczny" 1986, nr 3, tam też bibliografia. O CMI i CBT szerzej w: P. Coburn, P. Kelman, N. Roberts i in.: Practical guide to computers in education. Addison - Wesley Publishing Company, Inc., USA 1982.

¹¹ Badania w tym zakresie prowadzi m.in. Zespół Komputeryzacji Kształcenia i Koło Naukowe Pedagogów na Wydz. Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Daniela Rusakowska
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

MOŻLIWOŚCI AKTYWIZOWANIA UCZNIÓW NA LEKCJI

Za aktywizujące można uznać te oddziaływania pedagogiczne, które przyczyniają się do czynnego udziału uczniów w lekcji. Aktywizowanie jest więc ściśle związane z pojęciem aktywności i może oznaczać m.in.:

- inicjowanie aktywności,
- stymulowanie rozwoju aktywności,
- poszerzanie "pola" aktywności,
- zwiększanie stopnia aktywności,
- rozwijanie różnych form aktywności.

Niezadowolenie z wyników pracy wychowawczej i związany z tym nurt krytyki szkoły powodują, że w badaniach pedagogicznych coraz częściej podejmowane są problemy dotyczące czynników ograniczających aktywność ucznia w szkole. Rozważania koncentrują się wokół następujących grup czynników:

- formalno-organizacyjnych,
- programowo-treściowych,
- związanych z zachowaniami nauczyciela.

Mówiąc o czynnikach formalno-organizacyjnych podkreśla się m.in. niefunkcjonalność podziału na klasy i przedmioty nauczania; system klasowo-lekcyjny zmusza wszystkich do jednakowego tempa pracy, nie sprzyja kształtowaniu się indywidualności, uczy dostosowania się do systemu zewnętrznej kontroli¹. Nie stwarza więc warunków do rozwoju aktywności, której źródłem są zainteresowania, potrzeby poznawcze.

Czynniki programowo-treściowe ograniczające aktywność uczniów wynikają głównie stąd, że celem działalności szkoły staje się przede wszystkim przekazanie jak największej wiadomości z różnych dziedzin oparte na reprodukcji wiedzy biernej, faktograficznej². Nie ma więc miejsca na aktywność poznawczą, główną wagę przywiązuje się do realizacji programu nauczania, ucznia traktuje się dorożędnie, a perspektywa oceny staje się jedynym bodźcem zachęcającym do pracy³.

Analizując czynniki związane z zachowaniami nauczyciela podkreśla się m.in. to, że nadmiernie dysponuje on słowem, apeluje tym samym głównie do pamięci uczniów; uczeń poddawany wpływowi werbalnym nauczyciela zachowuje się biernie, ogranicza się do słuchania⁴. Nie ma możliwości ujawniania własnych potrzeb, dążeń, wykazania inicjatywy.

Czynniki wpływające na aktywność uczniów, a spowodowane zachowaniami nauczyciela na lekcji były przedmiotem omawianych tu badań, przeprowadzonych w roku szkolnym 1984/85. Główną metodą była obserwacja 85 lekcji w sześciu szkołach podstawowych, obejmująca różne przedmioty nauczania w klasach I-VIII. Uzupełniające znaczenie miały także dane z wypracowań swobodnych uczniów.

Analiza zebranego materiału ma głównie charakter jakościowy. Nie zamierzano bowiem gromadzić ilościowych danych, by na ich podstawie formułować wnioski i uogólnienia, lecz głównym celem badań było zaobserwowanie niektórych, wybranych zjawisk, rozpoznawanie mechanizmów wpływających na aktywność uczniów na lekcji. Skoncentrowano się na wyodrębnieniu czynników stymulujących, wyszukiwaniu możliwości, ukazywaniu tych oddziaływań nauczycieli, które są przykładem odchodzenia od stereotypów i prowadzą do nieszablonowych rozwiązań. Warto jednak wspomnieć także o czynnikach hamujących aktywność ucznia; jakkolwiek badane szkoły różnią się między sobą pod wieloma względami, to podobieństwa polegają na tym, że takie same /bądź podobne/ czynniki ograniczają aktywność ucznia, utrudniają mu czynny udział w lekcji. Oto niektóre z nich.

O c e n i a n i e u c z n i ó w. Pomimo różnych postulatów, a także podejmowanych prób doskonalenia metod oceniania /m.in. poprzez stosowanie kryteriów i norm oceny/⁵, w szkołach dominuje ocenianie tradycyjne. Brak zasad proceduralnych oraz szczegółowych kryteriów powodują, że nauczyciele posługują się oceną dość dowolnie, według własnego uznania. W trakcie badań zaobserwowano następujące przejawy niewłaściwego oceniania: "pobudzanie" uczniów do zwiększonego wysiłku poprzez zaniżanie ocen, faworyzowanie najlepszych, posługiwanie się oceną jako środkiem kary i represji /np. za zachowania nie związane z lekcją/. W założeniach - kontrola i ocena szkolna mają stymulować ucznia do wysiłku, maksymalnie aktywizować wszystkich⁶, przedstawione braki oceniania obniżają jednak motywację, skłaniają do lekceważenia zadań, nie sprzyjają kształtowaniu postawy szczerości i otwartości.

Dane o ocenianiu i jego skutkach pochodzą od uczniów, trudno jest je uzyskać w toku obserwacji. W czasie obserwacji bowiem uczniowie rzadko byli oceniani. Wyraźnie widać, że nauczyciele nie chcą demonstrować swoich sposobów oceniania, a zwłaszcza unikają stawiania ocen niedostatecznych w obecności obserwatora.

Ocena szkolna sprzyja powstawaniu i narastaniu konfliktów między uczniami i nauczycielami, może być źródłem braku wzajemnego zaufania⁸. Usprawnianiem oceniania są w dużym stopniu zainteresowani sami uczniowie, którzy w wypracowaniach swobodnych wysuwają szereg różnych postulatów. Proponują m.in., aby nie oceniać ich nieustannie, a tylko co pewien czas /np. raz w semestrze/, nie piętnować publicznie tych, którym się nie powiodło, protestują przeciwko karaniu dwóją, ocenianiu za drobnostki. Uważają, że oceny nie powinny być wykorzystywane jako czynnik opiniotwórczy /uczniowie, którzy otrzymują dwóję są na ogół przez dłuższy czas "źle widziani" przez nauczycieli/. Formułują niekiedy opinie skrajne, uważają, że oceny szkolne są niepotrzebne, ponieważ wpływają nerwicująco na uczniów, zakłócają atmosferę na lekcji, a także stosunki między uczniami i nauczycielami, nie zachęcają więc do aktywnego i spontanicznego udziału w lekcji.

Dominująca rola nauczyciela na lekcji. Zasada, że w systemie klasowo-lekcyjnym nauczyciel spełnia kierowniczą rolę jest rozumiana i stosowana jednostronnie. We wszystkich badanych szkołach przejawiało się to głównie w tym, że nauczyciele dominowali nad uczniami zachowaniami werbalnymi /pytania, polecenia, instrukcje, wyjaśnianie, podpowiadanie, komentowanie, opowiadanie itp./. Pobudzenia słowne nauczyciela wymagają od ucznia minimalnej aktywności umysłowej⁸, ich udział w zajęciach ogranicza się do odpowiedzi na pytania nauczyciela, nie mają możliwości "wykazania się", wcale nie są włączeni do lekcji, bądź uczestniczą w niej tylko pozornie. Nie mają także możliwości stawiania pytań, bez czego nie jest możliwa rzeczywista aktywizacja⁹.

Stosunek nauczycieli do uczniów. Informacje na ten temat, pochodzące z dwóch źródeł: obserwacji lekcji i wypracowań swobodnych, różnią się między sobą. W wyniku obserwacji stwierdzono m.in., że nauczyciele są na ogół dla uczniów życzliwi, szczególnie serdecznie odnoszą się do uczniów słabych: stosują oddziaływania stymulujące /zachęcanie, pochwały/, wspomagają ich w pokonywaniu trudności /doradzają, dodatkowo wyjaśniają, organizują pomoc koleżeńską/. Sprawia to wrażenie, że na lekcji

wszyscy są traktowani jednakowo, że nie ma różnic wynikających z podziału uczniów na zdolnych i słabych, a nauczyciele na bieżąco interesują się sposobem pracy uczniów, uwzględniają ich możliwości, starają się zapobiec trudnościom, przejawiają zachowania, które określa się niekiedy jako wychowawcze właściwości nauczyciela¹⁰. Tylko w bardzo nielicznych przypadkach kłopoty uczniów wywołały zniecierpliwienie, irytację nauczycieli.

Wypowiedzi uczniów ujawniły jednak, że nauczyciele są życzliwi, spokojni i opanowani głównie w obecności osób z zewnątrz. W sytuacjach codziennych często są opryskliwi, niewyrozumiali, łatwo niecierpliwia się. Zdarzają się także brutalne zachowania polegające na stosowaniu kar fizycznych.

Wiele postulatów uczniowskich dotyczy zmiany tych właśnie zachowań nauczycieli. Domagają się, aby nauczyciele "podchodzili do ucznia, jak do człowieka", podkreślają, że stosunek nauczycieli do uczniów ma wpływ na ich samopoczucie w szkole, na stosunek do przedmiotu, motywację do pracy.

Z rozważań dotyczących czynników hamujących aktywność ucznia na lekcji wynika więc, że dość często są one spowodowane niewłaściwym postępowaniem nauczycieli, związanym m.in. ze sposobem oceniania, stosunkiem do uczniów, stylem pracy na lekcji. Badania ujawniły także rażące przejawy zaniedbań, lekceważenia zadań /nieprzygotowanie się nauczycieli do lekcji, spóźnienia/. Ma to również ujemny wpływ na poziom aktywności uczniów i ich stosunek do szkolnych zadań.

Jak już wspomniałam, wyodrębnienie i analiza czynników ograniczających aktywność ucznia na lekcji nie były głównym celem badań, dlatego też zostały one omówione pokrótce i wycinkowo.

Analizując czynniki ułatwiające rozwój aktywności uczniów należy podkreślić przede wszystkim to, że na niektórych zajęciach odwrócone zostały proporcje między zachowaniami werbalnymi nauczyciela i uczniów na lekcji. Przedmiotem bardziej szczegółowych analiz będą te lekcje, na których zaobserwowano tendencje do równowagi /6 lekcji/, a także przewagę uczniów /4 lekcji/.

Tendencje do równowagi przejawiają się m.in. w tym, że nauczyciel oddziałuje wprawdzie za pomocą słowa /zadaje pytania, wydaje polecenia/, ale zachowuje umiar, utrzymuje się w "rygorach czasowych", jego wypowiedzi są krótkie, nie ingeruje niepotrzebnie w to, co mówią uczniowie, pozwala im wypowiadać się do końca. Jego oddziaływania słowne pobudzają uczniów do dłuższych wypowiedzi,

Na szczególną uwagę zasługują te lekcje, na których aktywność werbalna nauczyciela była sprowadzona do minimum, została przesunięta na drugi plan. Jego rola polegała na animowaniu, zachęcaniu uczniów do poszukiwań, stwarzaniu warunków /organizacyjnych, psychospołecznych/ do działania, zachęcaniu do wysuwania inicjatyw. Dzięki temu uczniowie mogli być aktywni, mieli wpływ na formę, a także przebieg lekcji /jedna lekcja była od samego początku planowana i realizowana przez uczniów/. Nie byli krępowani wymaganiami nauczyciela, uczestniczyli w zajęciach chętnie, zachowywali się spontanicznie i swobodnie.

Przejawiało się to m.in. w zadawaniu nauczycielowi pytań typu: "Co to znaczy?", "Na czym to polega?". Występowały one częściej w klasach niższych, sprzyjały rozbudzeniu i podtrzymywaniu zainteresowania zajęciami oraz wyzwalaly aktywność.

Spontaniczne wypowiedzi charakteryzowały się także tym, że uczniowie mówili "od siebie", w sposób nieskrępowany, wyrażali własne opinie i odczucia. Na jednej lekcji uczeń wyraził pogląd odmienny od innych, odbiegający od "tonu" lekcji, na innej zaś - uczennica zgłosiła swoje zastrzeżenia i wątpliwości /"Na lekcji ujmujemy to inaczej, niż w książce"./ Ponadto - uczniowie sprzeczekali się, dyskutowali, podawali odpowiedzi wykraczające poza pytania nauczyciela. Takie zachowania były często "wywoływane" przez nauczyciela, prowadziły do zwiększania udziału uczniów w lekcji.

Poszerzanie możliwości udziału uczniów w zajęciach sprzyja twórczej pracy. Analizując lekcje z tego punktu widzenia wprowadzono następujące rozróżnienie dotyczące możliwości twórczego działania uczniów:

- brak możliwości /75 lekcji/,
- małe możliwości /9 lekcji/,
- duże możliwości /6 lekcji/.

Brak możliwości oznacza, że lekcje miały bardzo schematyczny przebieg, głównym zadaniem uczniów było znalezienie odpowiedzi na pytania nauczyciela, wykonywanie jego poleceń, praca pod dyktando. Ograniczało to samodzielność uczniów i możliwości twórczej pracy; działania twórcze zależą bowiem w dużym stopniu od zakresu samodzielności polegającej m.in. na podejmowaniu decyzji, rozstrzygnięciu o tym, co i w jaki sposób wykonać¹¹.

Małe możliwości twórczej pracy przejawiały się w tym, że uczniowie mogli być samodzielni tylko w pewnych fragmentach lekcji. Najczęściej łączyło się to z tzw. różnicowaniem zadań. Niekiedy

twórczo pracowali tylko niektórzy, najlepsi uczniowie /np. tworzyli samodzielnie teksty/, a pozostali wykonywali prace odtwórcze. Wskaźnikiem małych możliwości twórczego działania uczniów na lekcji są także zachowania nauczyciela; tylko częściowo rezygnuje ze swoich uprawnień do wydawania poleceń, tylko niekiedy zwiększa zakres samodzielności uczniów.

Duże możliwości twórczego działania oznaczały, że uczniowie mogli zastosować własne sposoby pracy, wykorzystać inwencję, ujawniać możliwości. Łączyło się to z dużym wysiłkiem intelektualnym, a zarazem, było dla uczniów atrakcyjne, pobudzało wyobraźnię, wyzwało chęć do pracy, ułatwiało zrozumienie materiału. Należy podkreślić, że uczniowie chętnie korzystają z możliwości pracy samodzielnej i łatwo koncentrują się na indywidualnych zadaniach. Zachowują się swobodnie dzięki temu, że nie są nieustannie nadzorowani przez nauczyciela. Przeżywają dużą satysfakcję z osiągniętych efektów, które chętnie prezentują wobec klasy /ułożenie tekstu, rozwiązanie zadania/.

Stwarzanie możliwości twórczej pracy oznacza także, że program i podręczniki nie są jedynymi źródłami wiedzy, że duże zastosowanie znajdują doświadczenia pozaszkolne uczniów /to co widzieli, przeżyli, czego nauczyli się od rodziców, na wycieczce szkolnej itp./ . Sprzyja to integracji wiedzy, łączeniu teorii z praktyką, wykorzystaniu wiadomości zdobytych wcześniej przy wykonywaniu zadań bieżących.

Na sześciu lekcjach uczniowie mogli "wykazać się" wiedzą pozaszkolną: prezentowali informacje zaczerpnięte z encyklopedii, prasy, przeprowadzonych rozmów z dorosłymi, omawiali przeżycia z wycieczki, z udziału w konkursie, dzielili się własnymi doświadczeniami. Towarzyszyło temu ożywienie uczniów, duża aktywność na zajęciach.

Zwiększaniu aktywności uczniów sprzyjały także zmiany w organizacji zajęć. Lekcja jako jednostka organizacyjna procesu nauczania ma bowiem zazwyczaj nadmiernie sformalizowaną strukturę, co jest czynnikiem ograniczającym rozwój inicjatywy i samodzielności.

Na ośmiu lekcjach wystąpiły "luzy organizacyjne", sprzyjające swobodzie zachowań uczniów. Niekiedy możliwe było wyjście z ławek, poruszanie się po klasie, porozumiewanie się między sobą. Należy podkreślić, że takie rozwiązania, wychodzące poza lekcyjny utarty szablon, sprzyjały intensywniejszemu wysiłkowi, lepszemu wykorzystaniu czasu lekcji, stwarzały także uczniom możliwość samoregulacji własną działalnością.

Najwyraźniej wystąpiło to na tych lekcjach, na których wprowadzono pracę zróżnicowaną /dla trzech różnych "poziomów" uczniów/. Wprawdzie o rodzaju i przydziale zadań decydował wstępnie nauczyciel, ale ostatecznie uczniowie sami planowali sposób ich wykonania i pracowali według indywidualnego tempa.

W świetle przedstawionych wyników badań można bardziej uściślić pojęcie aktywizowania. Aktywizowanie dotyczy tych oddziaływań pedagogicznych /ujmowanych jako organizowanie możliwości, stwarzanie warunków/¹², które poszerzają zakres swobody uczniów, ułatwiają im samodzielność, ujawnianie inicjatywy, twórczych postaw, sprzyjają spontaniczności zachowań. Wpływają zarówno na zakres, jak i na rozwój różnych form aktywności /poznawczej, twórczej, działaniowej, werbalnej/.

Ze względu na ograniczony zakres i zasięg badań, przedstawiony materiał empiryczny nie jest wyczerpujący, nie ukazuje wszystkich problemów dotyczących aktywizowania, sygnalizuje tylko niektóre związane z tym zjawiska. Pomimo to wydaje się być wystarczający dla zilustrowania tezy, że głównym sprawcą aktywności uczniów na lekcji jest nauczyciel. Wprawdzie zaobserwowane przykłady aktywizowania uczniów są nieliczne i niekiedy mają mały zasięg i nikłe skutki /np. określone w tekście jako "małe możliwości pracy twórczej"/ to jednak przekonują, że możliwe jest wprowadzanie zmian.

Nie oznacza to tym samym, że tzw. obiektywne warunki do aktywizowania uczniów są optymalne. Występują liczne ograniczenia wynikające z instytucjonalnego charakteru szkoły, spowodowane jej strukturą formalną, zadaniami wyznaczonymi przez programy itp. Zmniejszają one możliwości aktywizowania uczniów, nie eliminują ich jednak całkowicie. Problem nie polega więc na braku możliwości, ale na sposobie ich wykorzystania. Jakkolwiek przykłady zaobserwowane w toku badań świadczą o tym, że aktywizowanie uczniów zajmuje niewiele miejsca w systemie oddziaływań pedagogicznych na lekcji /w przybliżeniu można powiedzieć, że wypełnia około 10% czasu przeznaczanego na lekcję/, to jednak wystarczająco mocno sygnalizują potrzebę, ukazują możliwości przekształcania pracy wychowawczej, przewyższania ograniczeń. Podkreślają także rolę nauczyciela w aktywizowaniu uczniów, a tym samym stwarzaniu korzystnych warunków dla rozwoju procesów samowychowawczych w szkole.

Przypisy

- 1 B. Suchodolski: Model wykształconego Polaka /program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym - w perspektywie/. W: Model wykształconego Polaka. Materiały sesji naukowej. Pod red. B. Suchodolskiego. Wrocław, Ossolineum 1980 s. 33.
- 2 Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980. Warszawa, WSiP 1982, s. 13.
- 3 M. Łobocki: Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, Warszawa: WSiP 1975, s. 57,58.
- 4 J. Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji. Warszawa, WSiP 1984 s. 41.
- 5 S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. Warszawa: PZWS 1966 s. 61.
- 6 Ibidem., s. 14.
- 7 S. Racinowski: Ocenianie uczniów. Warszawa: PZWS 1959 s. 115, 116.
- 8 J. Poplucz: Optymalizacja... op.cit., s. 41.
- 9 R. Radwiłowicz: O pytaniach uczniowskich ogólnie. W: Pytania uczniów a treść nauczania. Warszawa: PWSZ, 1969, s. 37.
- 10 J. Stefanowicz: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. Warszawa: WSiP 1976, s. 42.
- 11 J. Rudniański: Specyficzna sytuacja szkoły jako instytucji wychowawczej. W: Model wykształconego Polaka... op.cit., s. 553.
- 12 J. Poplucz: Optymalizacja... op.cit., s. 13.

Genowefa Pańtak
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

NAUKA SZKOLNA W DOBOWYM BUDŻECIE CZASU
MŁODZIEŻY SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH
/WYNIKI BADAŃ/

1. UWAGI WSTĘPNE

W ciągu doby, jako rytmicznie powtarzającym się okresie, każdy człowiek wykonuje różnego rodzaju czynności, które wypełniają cały dzień i noc przeznaczoną na sen i wypoczynek.

Oczywiste jest, że określone czynności i czas ich trwania są zróżnicowane w zależności od kategorii ludności, jej wieku, zawodu, miejsca zamieszkania, pory roku itp.

Tym niemniej doba jest podstawowym okresem, wyznaczającym biologiczny rytm życia człowieka, zawierającym pewne stałe kategorie czynności wykonywane przez każdą jednostkę.

Przedmiotem naszego zainteresowania jest budżet czasu młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych, a w nim czas przeznaczony na naukę, w relacji do innych zajęć obowiązkowych i czasu wolnego.

Badanie dobowego budżetu czasu młodzieży zrealizowano w trzech typach szkół /licea ogólnokształcące, technika zawodowe i zasadnicze szkoły zawodowe/, w różnych regionach kraju. Badanie miało charakter jednorazowy, realizowane było w okresie od 15 kwietnia do 15 czerwca 1985 roku, na populacji 1490 uczniów.¹

Wskazanie czasokresu badania budżetu czasu ma istotne znaczenie, ze względu na jego zmienność w zależności od pory roku. Zwykle też precyzyjne ustalenie czasu trwania określonych czynności wymaga kilkakrotnego badania tej samej populacji w ciągu roku.

Ze względu na to, że nasze badanie miało charakter jednorazowy, to uzyskane informacje są najbardziej wiarygodne, dla tego czasokresu, tj. okresu wiosennego.

Badanie budżetu czasu uczniów, jest sprawą dość złożoną, potrzebne bowiem są tu ściśle instrukcje wyjaśniające sposób postępowania, każdorazowe przeliczanie sumujące czas trwania dobowych czynności do 24 godzin. Dodatkowym utrudnieniem jest także zawodność pamięci odtwarzającej rodzaj wykonywanych czynności i czas ich trwania.

Z tego względu posłużyliśmy się metodą tzw. fotografii dnia, a więc zadaniem uczniów było odtworzenie czasu trwania czynności z dnia wczorajszego. W ten sposób uzyskaliśmy informacje o różnych dniach tygodnia. W przypadku, gdy dniem wczorajszym była niedziela, dodatkowym zadaniem uczniów było odtworzenie czynności wykonywanych w sobotę. Wiązało się to z pewnym ryzykiem, iż dwudniowa przerwa może być pewną przeszkodą w dokładnym odtworzeniu przebiegu dnia. Z drugiej strony jednak kierowaliśmy się przeświadczeniem, że sobota jest z pewnością innym dniem tygodnia niż pozostałe dni powszednie i łatwiej uczniowie przypomną sobie, czym się zajmowali. Tym bardziej, że w tych przypadkach sobota była dniem sąsiadującym z niedzielą, jako dniem wczorajszym.

Taki sposób postępowania badawczego dostarczał informacji o wszystkich dniach tygodnia, co dla całości problemu ma istotne znaczenie, gdyż poszczególne dni mogą się znacznie między sobą różnić, zwłaszcza dni świąteczne i powszednie.

W badaniach GUS wyodrębnia się w podziale czynności dnia cztery podstawowe kategorie zajęć:

1. Związane z zaspokajaniem potrzeb biologicznych organizmu,
2. Związane z wykonywaniem pracy zarobkowej,
3. Niezarobkowe - obowiązkowe,
4. Zajęcia czasu wolnego.

Podział ten uwzględnia wszystkie rodzaje czynności występujące w ciągu doby, jednak dla pełnej jasności należy wymienić, jakie szczegółowe czynności mieszczą się w zasadniczych kategoriach.

Przyjmując ten podział za podstawę naszej dalszej analizy należy dodać, iż do wymienionych czterech kategorii zaliczymy następujące czynności:

- ad.1. czynności higieniczne, sen i posiłki,
- ad.2. nauka: lekcje w szkole, odrabianie lekcji i nauka w domu, droga do szkoły i z powrotem,
- ad.3. pomoc w domu i w gospodarstwie, stałe zajęcia pozalekcyjne /nauka języków obcych, koła zainteresowań, nauka gry na instrumencie itp./,
- ad.4. czas wolny: czytelnictwo, kino, teatr, oglądanie telewizji, uprawianie sportu, spacer, hobby, wypoczynek bierny - nic nie robienie.

Dla naszych potrzeb podział ten jest użyteczny i w zasadzie poprawny, choć zdajemy sobie sprawę, że może budzić pewne kontrowersje. Na przykład czas przeznaczony na drogę do szkoły i powrót do domu nie jest czasem nauki, ale tak ściśle z tą czynnością związany, iż celowym wydaje się włączenie go, do jednej kategorii. Podobne wątpliwości może budzić kwestia stałych zajęć pozalekcyjnych włączona do zajęć obowiązkowych, zamiast do czasu wolnego. Wyrażamy tu jednak pogląd znany już w literaturze pedagogicznej, iż stałe zajęcia, wpisane sztywno w terminarz codziennych, czy cotygodniowych zajęć tracą walor relaksu, a stają się jeszcze jednym, nie zawsze lubianym obowiązkiem.²

Ze względu na to, że przedmiotem naszego zainteresowania jest obciążenie nauką szkolną ucznia w dzień powszedni, celowym wydaje się przedstawienie tej kategorii czynności w relacji do innych codziennych zajęć oraz czasu nauki w soboty i niedziele. Wydaje się bowiem, iż całokształt czynności wykonywanych w ciągu doby i analiza trzech różnych dni tygodnia /dzień powszedni, sobota, niedziela/, pozwolą dokładniej wskazać, jakie jest rzeczywiste obciążenie młodzieży nauką i innymi zajęciami obowiązkowymi, a jaki jest czas wolny.

2. CZAS NAUKI W SZKOLE

Istotną kategorię w dobowym budżecie czasu uczenia zajmują czynności związane z nauką szkolną. Wliczamy do niej trzy podstawowe czynności, tj. lekcje w szkole, odrabianie lekcji w domu oraz drogę z domu do szkoły i z powrotem. Jest więc to cały zespół czynności wchodzących do stałych zajęć każdego ucznia.

Czas przeznaczony na naukę w szkole określony jest planem nauczania dla każdego typu szkoły.

Z informacji uzyskanych od dyrektorów szkół wynika, że w liceach ogólnokształcących tygodniowy plan nauczania wynosi 34 godziny, a w technikum i zasadniczych szkołach zawodowych jest większy przeciętnie o dwie godziny.

Według tych danych dzienne obciążenie uczniów nauką w szkole wynosi 6,8 godziny w liceach ogólnokształcących, oraz 7,2 godziny w szkołach zawodowych.

Dane te zgodne są z informacjami uzyskanymi od młodzieży, która podaje, iż przeciętny czas trwania lekcji wynosi codziennie ponad 7 godzin w średnich i zasadniczych szkołach zawodowych oraz 6 godzin i 20 minut w liceach ogólnokształcących. Oznacza to, iż w większości dni tygodnia lekcje trwają od godz. 8 do 14-tej, a nawet dłużej.

To znaczne wydłużenie czasu pobytu uczniów w szkole związane jest z tym, że w większości placówek plan nauczania rozłożony jest na pięć dni w tygodniu, a nie jak zakładano na sześć.

Zróznicowanie czasu trwania lekcji w zależności od typu szkoły przedstawia poniższe zestawienie.

T a b l i c a 1

Czas trwania lekcji a typ szkoły /dane w %/

Czas lekcji Typ szkoły	do 5,5 godz.	6-6,6 godz.	7-7,5 godz.	8-8,5 godz.	Brak danych
ZSZ /N=615/	10,0	27,0	39,3	20,8	2,9
Technikum /N=532/	7,0	31,0	36,5	25,0	0,5
IO /N=343/	25,9	46,9	19,8	3,8	3,6

Dane te wskazują, że najbardziej racjonalnie, z punktu widzenia higieny pracy umysłowej, sporządzony jest plan nauczania w liceach ogólnokształcących. Uczniowie wskazują bowiem, że w większości tego typu szkół lekcje trwają 5-6 do 6,5 godzin dziennie. Nie wiele ponad 20% uczniów z IO wskazuje na dłuższy czas trwania le-

kcji, tj. 7 do 8,5 godz. dziennie. Całkowicie odwrotna sytuacja występuje w szkołach zawodowych, gdzie ponad 60% uczniów podaje, iż lekcje w szkole trwają na ogół 7-8 godzin dziennie, a nawet więcej. Fakt, iż w tych samych szkołach występują dni z pięcio i ośmiogodzinnym planem nauczania wskazuje, że w niektóre dni tygodnia młodzież bywa niedociążona lekcjami, w inne zaś nadmiernie przeciążona. Korzystniejsze dla uczniów byłoby przesunięcie części zajęć z dni ośmiogodzinnych do pięciogodzinnych.

Być może nie zawsze jest to możliwe ze względu na realizację zajęć praktycznych, które w szkołach zawodowych stanowią niemałą część planu nauczania.

Tym niemniej należy zwrócić uwagę, iż przy takim rozkładzie zajęć lekcje szkolne nierzadko wyczerpują cały limit czasu przewidziany na pracę umysłową dla tej kategorii wiekowej młodzieży.

W polskiej literaturze fachowej podaje się bowiem, iż dopuszczalny wymiar godzin pracy umysłowej dla młodzieży w wieku 13-16 lat wynosi przeciętnie 8-9 godzin dziennie /badana młodzież najczęściej była w wieku 16-17 lat/. Polscy lekarze i specjaliści w zakresie higieny szkolnej uważają tę normę za poprawną, mimo iż w literaturze zagranicznej spotyka się stanowiska mówiące nawet o dziesięciogodzinnej normie pracy umysłowej dla ucznia.³

Dość przy tym należy, że ów czas pracy umysłowej obejmuje nie tylko lekcje w szkole, ale również naukę domową ucznia, a ta jak wiadomo dotyczy większości uczniów naszych szkół.

3. CZAS NAUKI W DOMU

Dla nauki domowej ucznia również określa się pewne normy, które dla młodzieży szkół średnich wahają się w granicach 2-3 godziny dziennie.⁴

T a b l i c a 2

Przeciętny czas trwania czynności związanych z nauką szkolną

Rodzaj czynności Dzień tygodnia	Lekcje w szkole	Nauka w domu	Droga do szkoły
Dzień powszedni	6,48	1,48	1,06
Sobota		1,52	
Niedziela		0,57	

Przejrzyjmy się zatem bliżej, jaki czas badana przez nas młodzież poświęca na naukę w domu, czyli tzw. odrabianie lekcji.

Średni czas odrabiania lekcji w dzień powszedni wynosi: 1 godzinę i 48 minut, w sobotę - 1 godzinę 52 minut oraz w niedzielę 57 minut. Podkreślić należy, iż zarówno sobota jak i niedziela, które są traktowane jako czas wolny od nauki wcale nie są pozbawione tego elementu. Można więc przypuszczać, że w te dni część uczniów uzupełnia zaległości w nauce z całego tygodnia i przygotowuje się do zajęć w nowym tygodniu.

T a b l i c a 3

Czas nauki domowej ucznia /dane w %/

Czas nauki Dzień tygodnia	do 1 godz.	1,5-2	2,5-3	3,5-4	4,5-5	5,5-6	Nie dotyczy	Brak danych
Dzień powszedni	25,0	35,1	17,2	5,4	2,3	0,6	10,5	3,9
Sobota	11,0	10,9	4,6	2,4	1,0	0,4	41,0	28,7
Niedziela	10,4	9,6	4,7	1,4	0,7	0,6	14,1	58,5

N=1490

Szczegółowa analiza danych w powyższej tabeli wskazuje, iż wydatkowany przez większość młodzieży czas na naukę domową mieści się w granicach normy, tj. do 3 godz. dziennie. Przekracza tę normę czasową około 8,3% uczniów w dzień powszedni, 3,8% w sobotę oraz 2,7% w niedzielę.

Dodać także należy, iż sobota jest tym dniem, w którym najwięcej uczniów - 41% rezygnuje z nauki domowej. W niedzielę wskaźnik ten wynosi - 14,1%, a w dzień powszedni - 10,5%. Dane te mogą skłaniać do wniosku, iż przeciętnie co dziesiąty uczeń każdego dnia rezygnuje z nauki domowej, czyli nie odrabia lekcji.

Dane przeciętne informują, o pewnej skali zjawiska, nie wskazują jednak zależności i przyczyn, w które każde z nich jest uwikłane.

Analizując szczegółowiej czas trwania nauki domowej ucznia należy wskazać na wyraźne jego zróżnicowanie w zależności od płci i typu szkoły, w której badani się uczą./Porównaj dane w tab. 4/.

W tabeli tej wyszczególniono tylko dwie cezurę czasu, tzn. do 3 godzin dziennie, ile przewiduje norma higieniczna i powyżej tej

T a b l i c a 4

Czas nauki domowej ucznia a płeć i typ szkoły /dzień powszedni/
Dane w %

Płeć, typ szkoły Czas trwania	Dziewczęta N=782	Chłopcy N=656	ZSZ N=615	Technika N=532	LO N=343
Do 3 godz.	79,1	77,4	83,8	83,2	64,5
Powyżej 3 godz.	12,3	3,9	2,2	6,9	22,2
Nie dotyczy	6,8	14,5	12,0	9,2	9,6
Brak danych	1,8	4,2	2,0	0,7	3,7

normy. Pozwala to wyraźnie wskazać, iż dziewczęta poświęcają na naukę domową znacznie więcej czasu niż chłopcy. Ponad normę czasową pracuje trzy razy więcej dziewcząt niż chłopców /12,3% - 3,9%. Wśród chłopców z kolei obserwuje się również dwukrotnie większy odsetek osób, które w ogóle nie uczą się w domu, w porównaniu z dziewczętami /14,5% : 6,8%/.

Jeszcze większe różnice obserwujemy między uczniami z różnych typów szkół. W szkołach zasadniczych tylko 2,2% uczniów poświęca na naukę w domu ponad 3 godziny czasu, a więc powyżej normy, w technikach odsetek ten wzrasta trzykrotnie i wynosi 6,9%, a w liceach ogólnokształcących dziesięciokrotnie, co oznacza, iż 22,2% uczniów tych szkół uczy się w domu powyżej normy czasowej.

Analizując te dane w kontekście średniego czasu, jaki uczniowie przeznaczają na naukę w domu /tj. 1 godzinę 48 minut/, można zauważyć jeszcze większe zróżnicowanie w obrębie płci i typu szkoły, niż w przypadku odniesienia do normy higienicznej. Dane te ilustruje tabela 5.

T a b l i c a 5

Czas nauki domowej ucznia w kontekście średniej czasu /dane w %/

Płeć, typ szkoły Czas nauki	Dziewczęta N=782	Chłopcy N=656	ZSZ N=615	Technika N=532	LO N=343
Poniżej średniej /0,5-1godz./	20,6	32,7	33,2	27,2	10,8
W granicach średniej /1,5-2godz./	37,1	33,1	35,9	38,3	28,6
Powyżej średniej /2,5-5 godz./	33,8	15,5	14,9	24,1	47,3

/Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ pominięto brak danych/

Powyzsze dane troche w inny sposob ilustruja to, co powiedziano juz wyzej, ze czas nauki domowej uczniow jest zdecydowanie dluzszy glownie dla dziewczat i mlodziezy z liceow ogolnoksztalcacych.

4. CZAS DOJAZDÓW DO SZKOŁY

Do zakresu codziennych obowiazkow zwiazanych z realizacja nauki szkolnej nalezy takze wlaczyz czas, który potrzebny jest uczniom na pokonanie drogi z domu do szkoły i z powrotem.

Dla wikszości badanych /68,2%/ czas ten nie jest zbyt dlugi i waha się w granicach 0,5 - 1 godziny dziennie /w obie strony, łącznie z oczekiwaniem na autobus/. Dodajmy, ze uczniowie uczęszczają do szkół ponadpodstawowych, które rzadziej są usytuowane w pobliżu ich miejsca zamieszkania niż szkoły podstawowe.

Czas potrzebny na pokonanie drogi z domu do szkoły różnicuje się w pewnym stopniu w zależności od typu miejscowości, w której znajduje się szkoła i typu szkoły, do której mlodzież uczęszcza. Dane te ilustrują dwie kolejne tabele.

T a b l i c a 6

Droga do szkoły a typ miejscowości /dane w %/

Czas dojazdu Typ miejscowości	Do 1 godz.	1,5-2 godz.	Powy- żej 2 godz.	Brak danych
Wielkie miasto N=259	64,4	27,4	7,8	0,4
Duże miasto N=214	76,8	15,4	4,7	5,1
Średnie miasto N=388	61,3	25,6	8,3	4,8
Małe miasto N=372	73,5	16,7	7,9	1,9
Wieś N=262	69,1	17,6	10,8	2,5

Dane te wskazują, ze krótki czas dojazdu do szkoły /do 1 godz./ ma najwięcej mlodzieży z dużych i małych miast /76,8% - 73,5%/. W gorszej sytuacji znajduje się mlodzież z wielkich aglomeracji miejskich i tzw. miast średnich, bowiem tu znacznie maleje odsetek uczniów mających krótki czas dojazdu do szkoły /64,4% i 61,3%/, a wzrasta odsetek uczniów mających średni /1,5 - 2 godz./ i dlugi /powyżej 2 godz./ czas dojazdu.

Średnio około jedna czwarta uczniów z tego typu miejscowości poświęca na drogę do szkoły od 1,5 do 2 godzin i około 8% uczniów więcej niż dwie godziny.

Wieś charakteryzuje się największym /10,8%/ odsetkiem młodzieży dojeżdżającej powyżej 2 godzin dziennie, ale równocześnie wysokim odsetkiem młodzieży /69,1%/ mającej krótki czas dojazdu. Może to oznaczać, iż w tych przypadkach, gdy szkoła ponadpodstawowa znajduje się na wsi, większość zamieszkałej tam młodzieży decyduje się na naukę w tej szkole, właśnie ze względu na bliskie jej położenie. Tym samym zmniejsza się odsetek uczniów wybierających szkoły poza miejscem swego zamieszkania, wymagające dłuższego dojazdu.

Należy dodać, iż czas dojazdu do szkoły zdeterminowany jest nie tylko odległością między domem a szkołą, ale również możliwościami i sprawnością komunikacji.

Wydaje się, iż te względy mogą w poważnym stopniu wpływać na wydłużanie czasu dojazdu młodzieży zamieszkałej w dużych aglomeracjach miejskich, gdzie w wielu przypadkach dojazd do szkoły w obrębie jednego miasta jest równie długi, jak przy dojazdach z jednej miejscowości do drugiej. Tym chyba można tłumaczyć fakt, iż występujące między miastem i wsią różnice nie są tak znaczne, jak można by się tego w rzeczywistości spodziewać.

Wyjaśnienia wymaga także zjawisko różnicowania się czasu dojazdu w zależności od typu szkoły, do której uczniowie uczęszczają.

T a b l i c a 7

Droga do szkoły a typ szkoły /dane w %/

Czas dojazdu Typ szkoły	Do 1 godz.	1,5-2 godz.	Powyżej 2 godz.	Brak danych
ZSZ /N=615/	62,6	23,9	9,6	3,9
Technika /N=532/	68,2	21,4	8,1	4,3
LO /N=343/	78,2	14,3	3,5	4,0

Dane te dość wyraźnie wskazują, że czas dojazdu do szkoły jest bardziej korzystny dla uczniów z liceów ogólnokształcących niż ze szkół zawodowych. W szkołach zawodowych bowiem odsetek uczniów dojeżdżających powyżej 2 godzin dziennie jest dwa, trzykrotnie większy w stosunku do tej samej kategorii uczniów z liceów ogólnokształcących. Równocześnie krótki czas dojazdu do szkoły /do 1 godziny/ posiada zdecydowanie więcej uczniów z LO niż ze szkół zawodowych, zwłaszcza zasadniczych /78,2% : 62,6%/.

Mimo występowania tych zależności, nie można powiedzieć, że typ

szkoły wywiera wpływ na czas dojazdu ucznia do szkoły. Jest to zgoła inne zjawisko, związane ze zróżnicowaną strukturą społeczną uczniów znajdujących się w określonych typach szkół.

Nasze badania potwierdziły wcześniejsze analizy innych autorów, które wskazywały, iż w liceach ogólnokształcących uczą się głównie dzieci miejskie, z rodzin inteligentkich i pracowników umysłowych, natomiast w zasadniczych szkołach zawodowych głównie dzieci chłopskie i robotnicze, pochodzące ze wsi i mniejszych miast.

Technika natomiast są szkołami o najbardziej wyrównanym składzie społecznym uczniów, gdzie występuje mniej więcej jednakowy odsetek dzieci robotników, chłopów i inteligencji.

Wśród uczniów techników i szkół zasadniczych najwięcej jest młodzieży dojeżdżającej i mieszkającej w internatach. Natomiast uczniowie liceów ogólnokształcących najczęściej mieszkają w miastach wspólnie z rodzicami, co wpływa na ich znacznie krótszy czas dojazdu do szkoły.

Uogólniając można stwierdzić, że wybór określonego typu szkoły uzależniony jest od wykształcenia rodziców, ich statusu społeczno-zawodowego i miejsca zamieszkania.

5. NAUKA SZKOLNA W RELACJI DO INNYCH CODZIENNYCH ZAJĘĆ

Dotychczasowe rozważania poświęcone obowiązkowym obciążeniom ucznia w ciągu doby pozwalają wskazać, iż mają one zasadnicze znaczenie dla kształtowania się ilości czasu wolnego w zależności od dnia tygodnia.

T a b l i c a 8

Przeciętny czas trwania czynności /w godzinach i minutach/ wykonywanych przez ucznia w ciągu doby

Rodzaj czynności	Dzień powszedni	Sobota	Niedziela
Biologiczne	8,56	9,58	10,27
Nauka	8,36	1,52	0,57
Pozostałe obowiązkowe [⊛]	3,28	5,52	3,17
Czas wolny	3,00	6,18	9,19

⊛ W tym przypadku do zajęć tych włączono także drogę do szkoły i z powrotem.

Problem ten szczegółowo ilustrują dwa poniższe zestawienia zawierające średni czas trwania występujących czynności oraz procentowy ich udział w dobowym budżecie czasu.

Wymienione rodzaje czynności obejmują swoim zakresem:
 biologiczne - sen, czynności higieniczne, posiłki;
 naukę - lekcje w szkole i nauka w domu;
 pozostałe obowiązkowe - droga do szkoły i z powrotem, praca w domu i w gospodarstwie, zajęcia nadobowiązkowe;
 czas wolny - czas pozostały.

T a b l i c a 9

Procentowe zestawienie czasu wydatkowane przez ucznia
 na podstawowe czynności w ciągu doby
 /za 100 przyjęto 24 godziny doby/

Czas trwania Rodzaj czynności	Dzień powszedni	Sobota	Niedziela
Biologiczne	37,3%	41,5%	43,7%
Nauka	35,8%	7,7%	3,8%
Pozostałe obowiązkowe	14,4%	24,4%	13,7%
Czas wolny	12,5%	26,4%	38,8%

Z zestawienia tego wynika, że w dzień powszedni najwięcej czasu zajmuje uczniom nauka i sen /podstawowy składnik tzw. czynności biologicznych/, a w sumie w ogóle czynności, które można określić mianem obowiązkowych. Na czas wolny pozostaje średnio 3 godziny tj. ok. 12% czasu w dobowym budżecie.

W sobotę i niedzielę proporcje między wymienionymi czynnościami znacznie się zmieniają tzn. zmniejsza się bardzo czas poświęcony na naukę, a wydłuża czas przeznaczony na sen, pracę w domu i tzw. czas wolny.

W odniesieniu do dnia powszedniego, w sobotę i w niedzielę sen wydłuża się o jedną godzinę lub nieco więcej, czas na prace domowe wzrasta półtora raza lub dwukrotnie, jak również czas wolny wzrasta dwu-trzykrotnie.

Należy także dodać, że znaczne zmniejszenie ilości czasu w soboty i niedziele przeznaczonego na naukę spowodowane jest brakiem lekcji w szkole. Nie zmniejsza się natomiast tak bardzo czas przeznaczony na naukę, który w dzień powszedni wynosi średnio ponad półtorej godziny, w sobotę prawie dwie godziny i w niedzielę niecałą godzinę.

PODSUMOWANIE

Rozpatrując przeciętny czas nauki szkolnej ucznia w szkole ponadpodstawowej w sensie tzw. "obciążenia nauką" należy stwierdzić, iż zawiera się on w granicach normy higienicznej. Znaczne dysproporcje występują między płcią i uczniami różnych typów szkół, wskazując na znaczne przekroczenia tej normy w przypadku dziewcząt i uczniów liceów ogólnokształcących.

Jakkolwiek generalnie nie obserwuje się nadmiernego przeciążenia nauką szkolną badanych uczniów, to jednak odwołując się do wymagań higieny pracy umysłowej niepokoić mogą te sytuacje, gdy cały limit czasu przeznaczony na pracę umysłową wykorzystany jest na lekcje szkolne. Wskazuje to tym samym na wyraźną dysproporcję między czasem nauki szkolnej i domowej ucznia. Być może słusznym było by zmniejszenie czasu nauki w szkole /zwłaszcza siódmych i ósmych lekcji/ na rzecz indywidualnej pracy ucznia w domu.

Wniosek ten, chociaż nierealny przy obecnych programach szkolnych, zasługuje na uwagę również z innego powodu. Badania ankietowe przeprowadzone na tej samej populacji uczniów wskazują, iż prawie trzy czwarte respondentów skarży się na przejściowe lub stałe trudności w nauce.

Niepokoi z jednej strony powszechność tych trudności /tylko 20% uczniów pisze, że nie ma trudności w nauce/, z drugiej zaś dość krótki czas przeznaczony na naukę w domu.

Ze względu na niewystarczające dane nie można jednoznacznie twierdzić, że jest to zasadnicza przyczyna wszystkich trudności w nauce. Tym niemniej skierowanie większej uwagi nauczycieli na pracę własną ucznia, właściwie ukierunkowaną, powinno poprawić sytuację w tym zakresie.

Trzeba też dodać, że oczekiwania uczniów związane z likwidacją niepowodzeń szkolnych kierują się wyraźnie w stronę nauczycieli. Od nich bowiem oczekują pomocy w przewyżnianiu trudności. A zatem konieczne jest tu wyraźne ukierunkowanie pracy przez nauczyciela przy wydatnym wysiłku samego ucznia.

P r z y p i s y

¹ W badaniu tym wykorzystano tę samą próbę, która została wylosowana do innych badań realizowanych m.in. przez autorkę /w ramach prac IRP/ nt. działalności opiekuńczo-wychowawczej szkół ponadpodstawowych.

- ² A. Jaczewski, Z. Korczak, A. Popielarska: Rozwój i zdrowie ucznia. Warszawa 1976 r., WSiP, s. 212.
- ³ A. Jaczewski: dz. cyt. s. 125.
- ⁴ B. Wilgocka-Okoń: Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły. Warszawa 1976, PWN, s. 54.

Mikołaj Winiarski
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

WSPÓLDZIAŁANIE SZKOŁY WIEJSKIEJ
Z PLACÓWKAMI KULTURALNO-OŚWIATOWYMI
I ORGANIZACJAMI SPOŁECZNYMI
W WYCHOWANIU ŚRODOWISKOWYM*

Wychowanie środowiskowe obejmuje wpływy i oddziaływania zamierzone /intencjonalne/ i nie zamierzone /poprzez uczestnictwo w życiu i działalności grup społecznych, placówek i instytucji/ zlokalizowane w rejonie zamieszkania /wieś, osiedle mieszkaniowe, małe miasto/. Funkcjonują tu zazwyczaj różnorodne środowiska społeczno-wychowawcze, tj. a/ naturalne /rodzina, grupy rówieśnicze, grupy sąsiedzkie/, b/ intencjonalne - oddziaływania bezpośredniego /szkoła podstawowa, placówki opiekuńczo-wychowawcze, placówki kulturalno-oświatowe, organizacje społeczne/ i pośredniego /zrzeszenia i zakłady produkcyjne, zakłady usługowe, instytucje administracji państwowej itd./.

Wychowanie środowiskowe charakteryzuje duża różnorodność wpływów i oddziaływań oraz często - dysfunkcjonalność. Stąd też kwestią kluczową jest harmonizowanie środowiskowych poczynań społeczno-wychowawczych, a także wyraźne ukierunkowanie ich na cele i zadania w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą. W tym kontekście nabiera szczególnego znaczenia problem rozwijania dodatkowego współdziałania w środowisku lokalnym.¹ Współpraca, współdziałanie dotyczą wzajemnych relacji dwóch lub więcej osób, grup społecznych, placówek i instytucji lub większych jednostek organizacyjnych. Chodzi tu o świadome, zorganizowane, wzajemne pomaganie sobie ze względu na realizację tożsamyh lub zgodnych celów².

Analizując proces współpracy środowiskowej wypada mieć na uwadze cele i zadania przyjęte i realizowane, charakter i występują-

ce układy współdziałania, zakres i zestaw form świadczeń i działań wspomagających oraz czynniki determinujące współdziałanie. Są to bowiem konstytutywne elementy złożonego i zespołowego działania, ważne także z pedagogicznego punktu widzenia.

Twierdzenia hipotetyczne, wnioski formułuje w tym artykule na podstawie środowiskowych badań monograficznych, przeprowadzonych na terenie woj. zielonogórskiego /w 5 gminach: Bobrowice, Kolsko, Siedlec, Torzym i Zabór/ w połowie lat osiemdziesiątych. W badaniach tych stosowano takie techniki jak: wywiad środowiskowy, obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentacji i ankieta.

1. CELE I ZADANIA WSPÓŁPRACY ŚRODOWISKOWEJ

W ujęciu modelowym współdziałanie w środowisku /patrz rys. 1/ ma koncentrować się wokół realizacji: a/ celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz b/ związanych z przekształceniem i ulepszeniem środowiska lokalnego i dalszego /jego czynników społeczno-kulturowych/; na realizację tych ostatnich szczególnie kładzie pedagogika społeczna. Wymienione grupy celów i zadań są ze sobą powiązane, stanowią układ sprzężony. Równomierne ich uwzględnianie w działalności środowiskowej stanowi warunek niezbędny rozwoju środowiska wychowawczego w rejonie zamieszkania.

Cele i zadania w zakresie kształcenia i wychowania ujmować można globalnie³ /bez uwzględniania konkretnego układu odniesienia/ lub też wężiej - z określonego punktu widzenia. Układami odniesienia mogą tu m.in. być: dana kategoria wieku dzieci i młodzieży, określony typ miejscowości, wieś lub osiedle, także jakaś grupa placówek i instytucji środowiskowych albo też jedna z nich. Analogicznie można postąpić w przypadku celów i zadań dotyczących przekształcania środowiska lokalnego i ponadlokalnego.

Podstawą przy określaniu celów i zadań w naszym przypadku były stwierdzenia, opinie sędziów kompetentnych oraz wnioskowanie indukcyjne uwzględniające jako przesłanki rzeczywisty zakres, przejawy i formy działalności środowiskowej. Cele i zadania przyjęte i realizowane w trakcie współdziałania w badanych gminach potraktujemy łącznie, wskazując przy tym pewne znaczące różnice. W ujęciu globalnym te cele i zadania dotyczyły przede wszystkim:

- rozszerzania i usprawniania procesu kształcenia przez wzbogacanie treści kształcenia, wprowadzanie nowych form w szczegól-

ności opartych na obserwacji i działaniu, podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych /w zakresie rolnictwa/ oraz pedagogicznych społeczności lokalnej;

- wzbogacania sytuacji wychowawczych w szkole i poza szkołą poprzez rozszerzanie wachlarza form interakcji wychowawczych, udział w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych wychowawców nieprofesjonalnych, rozszerzanie "terenu" oddziaływania wychowawczego, włączanie dzieci i młodzieży do form życia społeczno-kulturalnego społeczności lokalnej;

- rozwijania opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą na terenie szkoły, jak też w środowisku zamieszkania;

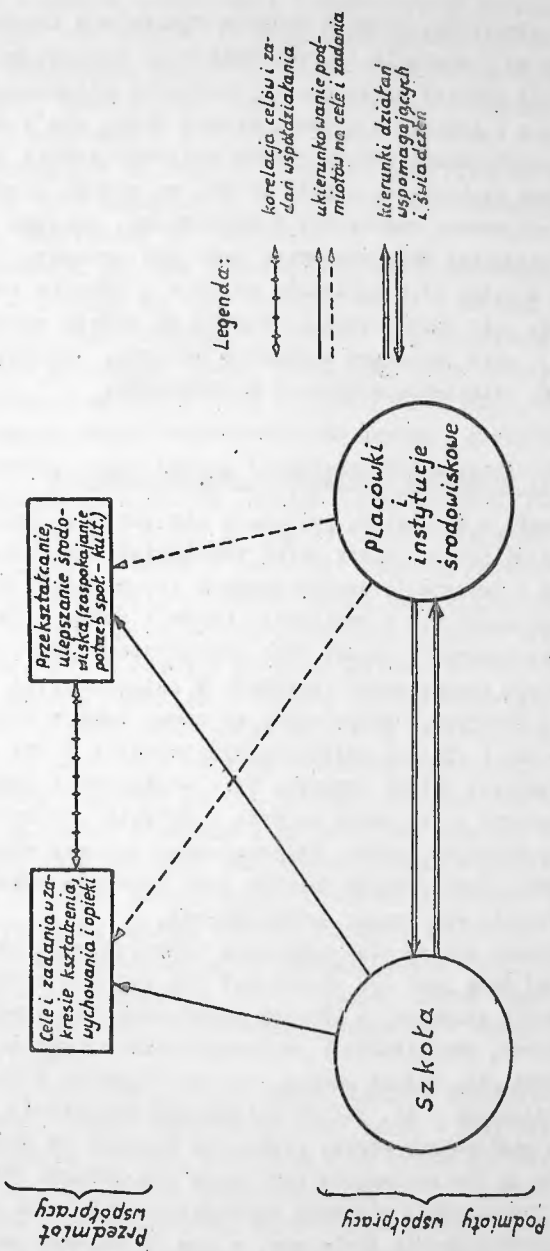
- zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży /dożywianie, odzież, formy pomocy materialnej i finansowej rodzinom ubogim oraz znajdującym się w sytuacjach losowych/ oraz ich ochrony zdrowia;

- zaspokajania potrzeb rekreacyjno-kreatywnych dzieci, młodzieży i dorosłych mieszkańców wsi oraz podnoszenia poziomu życia społeczno-kulturalnego społeczności wiejskiej /np. poprzez rozwijanie kultury regionalnej, przybliżanie form kultury i sztuki profesjonalnej i amatorskiej/;

- wzbogacania infrastruktury materialnej środowiska, bazy niezbędnej do rozwijania działalności dydaktyczno-wychowawczej i kulturalno-oświatowej.

Przedstawiona wyżej struktura celów i zadań nie znajduje jednakowego odzwierciedlenia w poszczególnych gminach. We wszystkich badanych gminach wyraźnie zaznacza się orientacja w działalności środowiskowej na cele i zadania w dziedzinie kształcenia /głównie szkolnego/. W trzech gminach /Bobrowice, Kolsko, Siedlec/ ma miejsce ukierunkowanie na wzbogacanie sytuacji wychowawczych w szkole i poza szkołą, a także organizowanie aktywności dzieci, młodzieży i dorosłych w czasie wolnym /zaspokajanie potrzeb rekreacyjno-kreatywnych/. W dwu gminach /Bobrowice, Siedlec/ akcentuje się tworzenie lepszych warunków do działalności dydaktyczno-wychowawczej i kulturalno-oświatowej. Tylko w jednej gminie /Siedlec/ występuje nastawienie na podtrzymywanie i rozwijanie kultury regionalnej. Można powiedzieć, iż tylko w gminach Siedlec i Torzym stawia się przed działalnością środowiskową szeroki wachlarz celów i zadań.

Rozpatrując strukturę celów i zadań współpracy środowiskowej w kontekście układów odniesienia można stwierdzić, że wyraźnie dominują te, które dotyczą procesu kształcenia, wychowania i opieki



Rys. 1. Model uspokajania w środowisku lokalnym

nad dziećmi i młodzieżą; tylko w stopniu minimalnym znajduje wyraz orientacja na ulepszanie i przekształcanie środowiska lokalnego, zaspokajanie potrzeb społeczno-kulturalnych mieszkańców wsi. Preferowane cele i zadania w głównej mierze wiążą się z realizacją procesu dydaktycznego szkoły - nade wszystko szkoły gminnej. Jest tak zapewne dlatego, że szkoła na wsi ma wysoki prestiż, jest najczęściej inicjatorem współpracy w środowisku, znaczna część społeczności wiejskiej zainteresowana jest jej sprawnym funkcjonowaniem. Tak wyraźne ukierunkowanie na cele i zadania realizowane przez szkołę może niekorzystnie wpływać na proces współpracy w środowisku, tj. może powodować zawężenie jej ram, jednokierunkowość świadczeń, osłabienie motywacji mieszkańców.

2. CHARAKTER I NATĘŻENIE WSPÓŁDZIAŁANIA

Współdziałanie w środowisku realizuje się poprzez tzw. układy /zestawy/ współdziałania. Przez układ współdziałania rozumiemy zbiór placówek i instytucji środowiskowych /co najmniej dwu/ wzajemnie wspomagających się w realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki oraz zaspokajania potrzeb społeczno-kulturalnych społeczności lokalnej. W zależności od liczebności placówek i instytucji zespolonych ze sobą, mogą w środowisku występować proste i złożone układy współdziałania; w obu przypadkach są to zazwyczaj układy otwarte, tj.: powiązane z innymi strukturami społecznymi przez swoje wejścia i wyjścia⁴. Przedmiotem naszej analizy uczynimy proste, dwupodmiotowe zestawy współdziałania. Występowanie tego rodzaju układów jest istotnym wskaźnikiem zakresu i natężenia współpracy środowiskowej.

Jak przedstawia się stopień nasycenia badanych gmin układami współdziałania? Jaka jest ich struktura? Jak wygląda częstotliwość występowania zestawów, w których podmiotami są: placówki kulturalno-oświatowe, organizacje i stowarzyszenia społeczne oraz różne typy szkół, tj. szkoła gminna, szkoła filialna z kl. I-VIII, szkoła punkt filialny z kl. I-III? Całościowe spojrzenie na badane gminy daje następujący obraz: występuje łącznie 36 układów współdziałania na 114 minimalnie możliwych /co stanowi 31,6%/ uwzględniając równocześnie placówki kulturalno-oświatowe oraz organizacje i stowarzyszenia społeczne, w tym 17 układów na 51 minimalnie możliwych /co stanowi 33,3%/ - jeśli chodzi o placówki kulturalno-oświatowe oraz 19 na 63 minimalnie możliwych /co sta-

nowi 30,2% w grupie organizacji i stowarzyszeń społecznych. Ogólnie można więc stwierdzić, że stopień natężenia współdziałania w badanych środowiskach gminnych, rozpatrywanych łącznie, jest stosunkowo niski, występujące bowiem układy współdziałania obejmują zaledwie 1/3 placówek i instytucji środowiskowych. Oznacza to, że 2/3 funkcjonujących na terenie badanych gmin placówek kulturalno-oświatowych oraz organizacji i stowarzyszeń społecznych w ogóle nie rozwija współpracy ze szkołami.

A jak sytuacja pod tym względem wygląda w poszczególnych gminach? Otóż występuje tu duże zróżnicowanie: w gminach Siedlec i Torzym odsetek funkcjonujących zestawów współdziałania w stosunku do minimalnie możliwych wynosi około 50%, zaś w gminach: Bobrowiec, Kolsko i Zabór - zaledwie 3,0% - 10,0% /1-2 układy/, co sygnalizuje bardzo wąski zakres współdziałania szkoły i placówek kulturalno-oświatowych, organizacji i stowarzyszeń społecznych.

Jeśli chodzi o strukturę układów współdziałania, uwzględniając podstawowe podmioty, rzecz przedstawia się następująco: w gminach Bobrowice, Kolsko i Zabór w ogóle nie istnieją zestawy współdziałania, w których współpartnerami szkoły są organizacje i stowarzyszenia społeczne, natomiast ma tu miejsce - choć w zakresie bardzo wąskim - współpraca szkół i placówek kulturalno-oświatowych. W pozostałych gminach /Siedlec i Torzym/ jako współpartnerzy szkół występują obie kategorie pozaszkolnych form instytucjonalnych, jednak w gminie Siedlec z wyraźną dominacją organizacji i stowarzyszeń społecznych, zaś w gminie Torzym - placówek kulturalno-oświatowych. Najczęściej w badanych gminach jako podmioty współdziałania figurują Koła Gospodyń Wiejskich /głównie w gminie Torzym/, biblioteki i punkty biblioteczne, placówki wychowania pozaszkolnego /kluby rolnika, Gminne Ośrodki Kultury, świetlice/. Niezwykle rzadko podejmują współpracę ze szkołami takie organizacje społeczne jak: ZBoWiD, Ochotnicza Straż Pożarna, Ludowy Zespół Sportowy; trzeba dodać, że stopień ich upowszechnienia w badanych środowiskach jest niski.

Warto też spojrzeć na analizowane zestawy współdziałania od strony typów /stopni organizacyjnych/ szkół w nich uczestniczących. W 14 przypadkach głównym podmiotem była szkoła gminna. Oznacza to, że szkoła ta przeciętnie współpracowała z 2 placówkami kulturalno-oświatowymi i organizacjami społecznymi. Szkoły filialne pełne /z klasami I-VIII/ występowały w roli podmiotów w 9 układach /szkół takich w badanych gminach jest 8/, a szkoły punkty filialne w 13

/było łącznie 10%. Łatwo zauważyć, że im szkoła jest niżej zorganizowana, tym rzadziej figuruje jako podmiot w układach współdziałania środowiskowego. Znajduje to swoje jaskrawe potwierdzenie w poszczególnych gminach: w 3 gminach /Bobrowice, Siedlec i Zabór/ szkoły punkty filialne w ogóle nie podejmowały współpracy z placówkami kulturalno-oświatowymi i organizacjami społecznymi. Analogicznie rzecz wyglądała w gminach Bobrowice i Zabór w odniesieniu do szkół filialnych.

Trzeba też zwrócić uwagę na charakter współpracy środowiskowej w badanych gminach. Chodzi tu nade wszystko o jej planowość oraz kierunkowość świadczeń i działań wspomagających. Najogólniej "współpraca planowa" oznacza taką współpracę, która oparta jest na planowaniu obejmującym następujące czynności: ustalenie kilku sposobów realizacji celów i zadań, określenie niezbędnych środków do działalności organizatorskiej, dokonanie szczegółowej analizy warunków do działalności środowiskowej, wybranie optymalnego sposobu urzeczywistnienia celów i zadań, opracowanie planów /zazwyczaj perspektywistycznego i operacyjnego/ ich realizacji⁵. Współpracę nie mającą powyższych atrybutów uznajemy za nieplanową.

W badanych gminach wyraźnie dominuje współpraca o charakterze nieplanowym: prawie 3/4 stanowią układy współdziałania o charakterze nieplanowym, a zaledwie 1/4 - oparte na planowaniu. Zaznaczają się tu istotne różnice między poszczególnymi gminami. W gminach Siedlec i Torzym współdziałanie ma bardziej charakter planowy niż w pozostałych; w gminach Kolsko i Zabór w ogóle nie stwierdzono układów współdziałania o charakterze planowym.

Charakteryzując zestawy współdziałania o charakterze planowym należy zauważyć, że jako podmioty częściej w nich występują placówki kulturalno-oświatowe niż organizacje i stowarzyszenia społeczne oraz pełne szkoły podstawowe /gminne i filialne/ niż szkoły niepełne, a w szczególności szkoły punkty filialne; nie stwierdziliśmy ani jednego przypadku, aby szkoły o niższym stopniu organizacyjnym rozwijały współpracę planową z placówkami kulturalno-oświatowymi oraz organizacjami i stowarzyszeniami społecznymi. Najczęściej funkcjonującym zestawem placówek środowiskowych rozwijających ze sobą współdziałanie planowe jest szkoła gminna lub filialna i biblioteka /punkt biblioteczny/. Nie pozostaje to w bezpośrednim związku ze stopniem upowszechniania tych placówek na obszarach badanych gmin; nie należą one bowiem do kategorii placówek najczęściej występujących.

Jeśli chodzi o współdziałanie pozbawione planowości w badanych gminach, należy stwierdzić, że zaznacza się tu tendencja odwrotna niż w przypadku współpracy planowej. Podmiotami dominującymi są tu organizacje i stowarzyszenia społeczne oraz szkoły o najniższym stopniu organizacyjnym /szkoły punkty filialne z kl. I-III/. Wyraźnie wysuwa się tu na czołową pozycję zestaw: szkoła punkt filialny ↔ Koło Gospodyń Wiejskich.

Uwzględniając to, co powiedzieliśmy wyżej o układach współdziałania planowego i nieplanowego, można sformułować następujące prawidłowości hipotetyczne: a/ jeśli w procesie współdziałania środowiskowego podmiotem jest szkoła o wyższym stopniu organizacyjnym, to przybiera ona bardziej charakter planowy, niż ma to miejsce w przypadku szkoły niepełnej; b/ im stopień organizacyjny placówki kulturalno-oświatowej uczestniczącej w procesie współpracy jest wyższy, tym częściej ma tu miejsce współdziałanie planowe, wartościowsze z punktu widzenia realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki oraz ulepszania, przekształcania środowiska lokalnego.

Przeprowadzone badania dostarczają też informacji na temat problemu "pełności" lub "częstkowości" współpracy środowiskowej. Mamy do czynienia z pełną współpracą wówczas, kiedy w relacjach interpodmiotowych występują świadczenia i działania wspomagające i mają one charakter dwustronny. Zaś współpraca częstkowa jest wtedy, kiedy mają miejsce tylko oddziaływania jednostronne, a więc mniej wartościowe z punktu widzenia prakseologicznego i pedagogicznego.

W badanych gminach razem wziętych układy współdziałania z relacjami o charakterze dwustronnym stanowią 1/3, zaś z oddziaływaniem jednostronnym - 2/3. Przeważa więc wyraźnie współpraca o charakterze częstkowym, jednokierunkowym. W gminach Siedlec i Torzym widoczne są dwukierunkowe oddziaływania i świadczenia w kilku relacjach interinstytucjonalnych, w gminach Bobrowice i Zabór - ledwie zaznacza się ten typ działania zespołowego, a w gminie Kolsko - w ogóle nie występuje.

Przyglądając się uważniej zestawom współdziałania z relacjami o charakterze dwustronnym można stwierdzić, że podmiotami w nich są częściej placówki kulturalno-oświatowe niż organizacje i stowarzyszenia społeczne, szkoły o wyższym typie organizacyjnym /szkoły gminne, szkoły filialne/ niż szkoły niepełne /najczęściej punkty filialne szkoły zbiorczej/. Można więc sformułować wniosek,

że im w układach współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi znajdują się szkoły o wyższym typie organizacyjnym, tym wzajemne relacje mają większą szansę stać się dwustronnymi /dwukierunkowymi/ niż w przypadku współdziałania szkół o niższym stopniu organizacyjnym z organizacjami i stowarzyszeniami społecznymi.

Strukturę podmiotową współpracy, w której znajdują tylko wyraz oddziaływania jednostronne, cechuje wyraźna przewaga organizacji i stowarzyszeń społecznych nad placówkami kulturalno-oświatowymi, szkół o niższym stopniu organizacyjnym nad szkołami pełnymi. Nawsuwa się więc ogólniejsze twierdzenie: w układach współdziałania, w których podmiotami są szkoły niepełne i organizacje, stowarzyszenia społeczne, świadczenia lub działania wspomagające mają zazwyczaj charakter jednostronny, jednokierunkowy; mamy tu bardziej do czynienia ze zjawiskiem pomocy społecznej niż autentycznym współdziałaniem.

Można też dostrzec, na podstawie rozkładu cech wskaźnikowych charakteru współpracy środowiskowej, że ma tu miejsce wyraźna zbieżność /korelacja/ jej dwóch analizowanych atrybutów - planowości i pełności. Im w danym środowisku gminnym wskaźnik układów współdziałania odznaczających się planowością jest wyższy, tym częściej ma miejsce działanie wzmacniające o charakterze dwustronnym. Następny wniosek brzmi: we wsiach gminnych i większych miastach, gdzie są zlokalizowane szkoły o wyższym stopniu organizacyjnym i większe placówki kulturalno-oświatowe, współpraca przybiera bardziej planowy i pełny charakter niż w pozostałych wsiach gminy. A więc efekty dydaktyczno-wychowawcze i społeczno-kulturalne współpracy środowiskowej będą znacznie wyższe w pierwszej kategorii jednostek osadniczych niż w drugiej. Biorąc to pod uwagę należy sformułować praktyczną dyrektywę: w programach upowszechniania oświaty i kultury w środowisku wiejskim, rozbudowy infrastruktury materialnej w tych dziedzinach należy zdecydowanie preferować mniejsze /często rozproszone i znacznie oddalone od centrum gminnego/ środowiska wiejskie. Aktualność i waga tej dyrektywy znacznie wykracza poza teren naszych badań środowiskowych. Dobrze to uzasadniają szeroko zakrojone badania terenowe P. Zabornego⁶.

3. ZAKRES I FORMY DZIAŁAŃ WSPOMAGAJĄCYCH

Istotną kwestią w procesie współpracy środowiskowej jest zakres i formy świadczeń i działań wspomagających. One przede wszystkim są sui generis nosicielami wartości społecznych i opiekuńczo-wychowawczych. Jako wskaźniki zakresu i natężenia współdziałania przyjąłmy: a/ stopień nasilenia i zróżnicowania form świadczeń i działań dopełniających; b/ zorientowanie ich na cele i zadania w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki; c/ kategorie i liczebność zaangażowanych przez nie osób; d/ stopień złożoności form działań i czas ich trwania; e/ charakter form działania /świadczenia rzeczowe, działania merytoryczne, organizacyjne/.

Aby obraz był bardziej przejrzysty, należy wyodrębnić kilka kategorii form świadczeń i działań wspomagających, ze względu na ich podmiot i ukierunkowanie. Chodzi tu nade wszystko o działania szkoły wspierające /merytoryczno-organizacyjne/ i świadczenia rzeczowe na rzecz placówek kulturalno-oświatowych, organizacji i stowarzyszeń społecznych oraz vice versa, a także działania sprzężone, zespolone. Zestawy form działań w tych zakresach - w ogólnym ujęciu - przedstawiają się następująco:

1/ działania szkół na rzecz placówek kulturalno-oświatowych, organizacji i stowarzyszeń społecznych

a/ wspomagające /merytoryczno-organizacyjne/:

- agitowanie uczniów do udziału w zajęciach pozaszkolnych;
- prowadzenie przez nauczycieli zajęć w placówkach;

b/ świadczenia rzeczowe:

- udostępnianie pomieszczeń i urządzeń szkolnych do działalności społeczno-kulturalnej /imprezy, uroczystości, zbiorowe formy życia społecznego/;

2/ działania placówek kulturalno-oświatowych, organizacji i stowarzyszeń społecznych na rzecz szkoły,

a/ wspomagające /merytoryczno-organizacyjne/:

- prowadzenie lekcji bibliotecznych dla uczniów,
- organizowanie konkursów czytelniczych, spotkań literackich w szkole,
- wyświetlanie bajek dzieciom młodszym, wyświetlanie filmów,
- pomoc przy organizowaniu imprez, uroczystości szkolnych,
- zorganizowanie w szkole Izby Pamięci Narodowej;

b/ świadczenia rzeczowe:

- wypożyczanie książek, podręczników na zajęcia szkolne,
- udostępnianie pomieszczeń i urządzeń,

- zakup sprzętu sportowego dla szkoły,
- dostarczanie materiałów historycznych do Izby Pamięci Narodowej,
- pomoc przy naprawie sprzętu szkolnego, remoncie budynku szkolnego;

3/ działania sprzężone, zespolone:

- prace społecznie użyteczne na rzecz szkoły, placówek, społeczności lokalnej,
- organizowanie imprez środowiskowych, uroczystości lokalnych,
- wspólne obchody rocznic historycznych, sprawowanie opieki nad zabytkami regionu,
- prowadzenie konkursów czytelniczych, kiermaszy w Dni Książki i Prasy,
- organizowanie dziecięco-młodzieżowych drużyn strażackich.

Można dostrzec wyraźne różnice między badanymi gminami pod względem zagęszczenia form świadczeń i działań wspomagających. Najbardziej ubogi zestaw tego rodzaju działań występuje w gminie Zabór: biblioteka prowadzi z uczniami tylko lekcje biblioteczne, zaś szkoła zachowuje całkowicie postawę bierną, nie podejmuje żadnych działań na rzecz placówek kulturalno-oświatowych i organizacji społecznych. Na średnim poziomie pod omawianym względem znajdują się gminy: Bobrowice, Kolsko i Torzym. Występują tu - choć w niewielkim natężeniu - formy poczynań szkoły na rzecz placówek kulturalno-oświatowych i organizacji społecznych i vice versa, oraz formy działań sprzężonych. Najbogatszy wachlarz form świadczeń i działań wzmacniających charakteryzuje gminę Siedlec. Wprawdzie wyraźnie dominują tu świadczenia placówek pozaszkolnych na rzecz szkoły, ale mają też miejsce inne kategorie form i to w wyższym stopniu natężenia niż w pozostałych gminach.

Uogólniając należy stwierdzić, że występuje stosunkowo małe zróżnicowanie i natężenie form świadczeń i działań wspomagających /przeciętnie w ramach jednego układu współdziałania 1-2 formy/. Rzadko obserwowaliśmy formy wprost ukierunkowane na realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczo-socjalnych szkoły, częściej natomiast na tworzenie i polepszanie jej warunków lokalowo-materiałnych. Szkoła w świetle tych badań prezentuje wyraźnie postawę konsumpcyjną: więcej i skuteczniej preferuje swoje potrzeby, żąda świadczeń ze strony środowiska, natomiast sama w minimalnym stopniu bierze udział w zaspokajaniu potrzeb społeczno-kulturalnych mieszkańców wsi. Trzeba jeszcze dodać, że dominują formy

świadczeń i działań wspierających o charakterze akcyjnym, doraźnym, proste pod względem swojej struktury, najczęściej nie wymagające wysokich specjalistycznych kwalifikacji od ich realizatorów, nie angażujące w szerokim zakresie wszystkich generacji społeczności wiejskiej, ale najczęściej tylko osoby pełniące funkcje w placówkach i instytucjach środowiskowych. Formy te nie odznaczają się oryginalnością, nie zawierają też kolorytu regionalnego. Można sądzić, że wartość wychowawcza tak prezentującej się działalności wspomagającej jest znikoma.

Zebrałe materiały badawcze pozwalają na sformułowanie następujących prawidłowości hipotetycznych: 1/ im proces współdziałania środowiskowego jest bardziej zorganizowany, planowy i pełny, tym występuje większe bogactwo i zróżnicowanie form świadczeń i działań wspierających odznaczających się dwukierunkowością, złożonością i wydłużonym czasem trwania; 2/ im niższy stopień zorganizowania współdziałania w środowisku, tym częściej występują proste formy świadczeń i działań wspomagających o charakterze akcyjnym, nie wymagające wysokich kwalifikacji i zaangażowania większej liczby mieszkańców wsi; 3/ czym współdziałanie przybiera bardziej postać planową i pełną, tym wyraźniej zaznacza się w jego formach, zewnętrznych manifestacjach, udział nie tylko dorosłych mieszkańców wsi, ale także dzieci i młodzieży, a więc wszystkich generacji; 4/ im szkoła podejmuje i prowadzi więcej form świadczeń i działań wspierających placówki kulturalno-oświatowe, organizacje i stowarzyszenia społeczne, tym ich działalność wobec niej wyraźnie nasila się i przyjmuje charakter wielostronny.

4. CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WSPÓLDZIAŁANIE

Jakie czynniki wywierają wpływ na współdziałanie szkoły i placówek kulturalno-oświatowych, organizacji oraz stowarzyszeń społecznych? Stwierdzenie tego nie jest rzeczą prostą, nie można tu bowiem przeprowadzić dowodu statystycznego. Z konieczności przyjęliśmy drogę postępowania opartą na wnioskowaniu bezpośrednim i pośrednim uwzględniając opinie i stwierdzenia tzw. osób zorientowanych, tj. sędziów kompetentnych, funkcyjnych placówek i instytucji środowiskowych, dobrze poinformowanych mieszkańców. Wzięliśmy także pod uwagę zależności dostrzeżone w tym zakresie w trakcie badań środowiskowych m.in. przez E. Trempałę⁷, I. Lepalczyk⁸, J. Niemca⁹, St. Michalskiego¹⁰, T. Pilcha¹¹, M. Szymańskiego¹², S. Rogalę¹³.

Nasze sądy przeważnie formułujemy na podstawie konstatacji zbieżności i rozbieżności zmiennych w oparciu o zgromadzony materiał empiryczny, bezpośrednie opinie i stwierdzenia osób uczestniczących, a także osób zorientowanych.

Można wyodrębnić dwie grupy czynników determinujących współdziałanie szkoły i placówek kulturalno-oświatowych, organizacji oraz stowarzyszeń społecznych. Są to czynniki o charakterze społeczno-psychologicznym i ekonomiczno-prakseologicznym. Do pierwszej grupy czynników należy m.in. zaliczyć takie jak: a/ stopień zrozumienia sensu społeczno-pedagogicznego współdziałania środowiskowego przez szkoły, placówki kulturalno-oświatowe, organizacje i stowarzyszenia społeczne funkcjonujące na terenie gminy; b/ reprezentowany przez nie i całą społeczność wiejską poziom świadomości celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą; c/ stopień znajomości przez placówki i instytucje środowiskowe potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i społeczno-kulturalnych mieszkańców gminy, a w szczególności tych wsi, w których są zlokalizowane; d/ stopień orientacji w zakresie wzajemnych potrzeb, oczekiwań i ukierunkowań w tej dziedzinie; e/ występowanie i stopień natężenia postaw prośrodowiskowych szkoły, placówek kulturalno-oświatowych, organizacji i stowarzyszeń społecznych /manifestujących się w aktywności, inicjatywności, innowacyjności/; f/ prestiż placówki kulturalno-oświatowej, organizacji i stowarzyszenia społecznego w oczach szkoły i vice versa; g/ występowanie i stopień nasilenia konfliktów, wzajemnych niechęci do siebie, obojętności wobec siebie ze strony szkoły i pozaszkolnych placówek, instytucji środowiskowych; h/ spostrzeganie i tworzenie obrazu szkoły i jej ukierunkowania w działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczo-socjalnej przez placówki i instytucje środowiskowe.

Oprócz ostatnich dwóch kategorii czynników, we wszystkich innych im bardziej jest ich stan pozytywny, tym bardziej sprzyja to rozszerzeniu zakresu i przebiegowi współdziałania środowiskowego. Najbardziej negatywne stany czynników warunkujących współdziałanie w środowisku stwierdziliśmy w gminach Bobrowice, Kolsko i Zabór, nieco korzystniejszy - w gminie Torzym, jeszcze bardziej pozytywny - w gminie Siedlec. W tej ostatniej gminie można było dostrzec głębsze rozumienie sensu współdziałania, celów i zadań procesu dydaktyczno-wychowawczego, większą znajomość potrzeb społeczno-kulturalnych, wzajemnych potrzeb i oczekiwań, pozytywne nastaw-

wienie do siebie placówek i instytucji środowiskowych, większą gotowość do współdziałania.

Trzeba jeszcze dodać, że jeśli placówki kulturalno-oświatowe i organizacje społeczne spostrzegają szkołę jako instytucję przede wszystkim nauczającą i do tego zorientowaną tylko na dzieci, to rzadko dostrzegają w niej współpartnera do realizacji potrzeb kulturalno-oświatowych młodzieży i dorosłych mieszkańców wsi. Sąd ten znajduje swoje potwierdzenie w wyrażanych opiniach placówek i instytucji środowiskowych na temat, kto w środowisku powinien zajmować się organizowaniem czasu wolnego społeczności lokalnej. Wśród badanych 19,5% jest zdania, że może to czynić szkoła, 43,9% wskazuje tylko pozaszkolne placówki i instytucje, zaś 36,8% uważa, że w równym stopniu powinny tu angażować się szkoły oraz placówki i instytucje środowiskowe; stanowisko takie najwyraźniej występuje w gminie Siedlec.

Na tym nie kończy się jednak analiza uwarunkowań współpracy w środowisku. Trzeba wymienić jeszcze czynniki obiektywne o charakterze ekonomiczno-prakseologicznym. Są to m.in. następujące czynniki:

- odległość przestrzenna pomiędzy szkołami a placówkami kulturalno-oświatowymi, organizacjami i stowarzyszeniami społecznymi /większa odległość poważnie utrudnia prowadzenie współpracy nawet o charakterze doraźnym, nie mówiąc już o współpracy wielostronnej i systematycznej/;
- stopień organizacyjny szkół oraz placówek kulturalno-oświatowych i organizacji, stowarzyszeń społecznych /niepełne szkoły, małe placówki pozaszkolne i kilkuosobowe koła organizacji społecznych nie są zazwyczaj atrakcyjne dla placówek i instytucji wyżej zorganizowanych/;
- liczebność i poziom wykształcenia oraz przygotowania zawodowego kadry pedagogicznej placówek kulturalno-oświatowych /w placówkach tych najczęściej jest zatrudniona 1 osoba z wykształceniem zaledwie podstawowym, nie jest ona w stanie sprostać rozszerzonym obowiązkom/;
- warunki lokalowe i materialne szkół /szkoły oprócz gminnych nie są zazwyczaj przepełnione, dysponują wolnymi pomieszczeniami w późniejszych godzinach popołudniowych; niektóre szkoły nie mają sal gimnastycznych i większych pomieszczeń, co utrudnia prowadzenie działalności rekreacyjno-kreatywnej w czasie pozalekcyjnym/;
- warunki lokalowe i materiałowe placówek kulturalno-oświatowych /najczęściej dysponują one jednym pomieszczeniem, skromnie

umeblowanym i wyposażonym w środki audiowizualne; nie sprzyja to prowadzeniu zespolonych form działalności środowiskowej/;

- orientacja w działalności placówek kulturalno-oświatowych i organizacji społecznych na zadania nie związane wprost z procesem dydaktyczno-wychowawczym szkoły, także generacje młodzieży i dorosłych, którymi jest mniej zainteresowana szkoła;

- organizacja pracy szkół i placówek kulturalno-oświatowych /placówki nie są czynne codziennie, najczęściej otwarte są wieczorem i w dni świąteczne; inaczej wygląda organizacja pracy szkół; występuje wyraźny brak harmonizacji/;

- przeciążenie znacznej części rodziców, mieszkańców wsi obowiązkami zawodowymi oraz przemęczenie pracą w rolnictwie, a także uciążliwymi dojazdami do pracy poza miejscem zamieszkania /w badanych gminach pracuje poza rolnictwem od 4% do 35% zatrudnionych w rolnictwie i poza rolnictwem od 8% do 27% zatrudnionych/.

Przedstawione czynniki zarówno o charakterze socjologiczno-psychologicznym, jak też ekonomiczno-organizacyjnym stanowią - choć nie wyczerpujący - syndrom determinant, uwarunkowań współpracy w środowisku. Dochodzimy też do kilku wniosków o charakterze hipotetycznym. Po pierwsze, trzeba stwierdzić, że im szkoła czy też placówka kulturalno-oświatowa jest niżej zorganizowana, dysponuje nieliczną kadrą pedagogiczną i skromnymi warunkami lokalowo-materialnymi, tym rzadziej uczestniczy w procesie współpracy środowiskowej, mniej angażuje się w realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych. Po drugie, jeśli szkoła lub placówka kulturalno-oświatowa reprezentuje wyraźnie postawę prośrodowiskową, rozumie istotę współpracy środowiskowej i ma pełną świadomość potrzeb kulturalno-oświatowych społeczności lokalnej, to przejawia większą gotowość i ukierunkowanie na podejmowanie w środowisku działalności zespolonej, także większą inwencję w tym zakresie. Po trzecie, czym zaznacza się wyższy prestiż danej szkoły czy też placówki kulturalno-oświatowej, organizacji społecznej w środowisku, tym występuje większa gotowość innych placówek i instytucji środowiskowych do podejmowania z nią współpracy. Wreszcie, po czwarte, niski poziom wykształcenia ogólnego i przygotowania pedagogicznego, ubogi zasób doświadczeń w zakresie działalności środowiskowej kierowników placówek kulturalno-oświatowych i funkcyjnych organizacji społecznych wyraźnie koreluje ze słabą dążnością ich placówek i stowarzyszeń do podejmowania współpracy w środowisku.

P r z y p i s y

■ Na podstawie badań przeprowadzonych w ramach prac IBP.

1 Współdziałanie dodatne jest wtedy, kiedy podmioty wzajemnie sobie pomagają, zaś współdziałanie ujemne - wtedy, kiedy sobie przeszkadzają. Zob. J.M. Lang: Współdziałanie administracji ze społeczeństwem. Warszawa 1985, Książka i Wiedza, s. 59.

2 Por. J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1972. PWN, s. 118.

3 Czynią tak m.in. B. Suchodolski /Zob. Podstawy wychowania socjalistycznego. Warszawa 1967, KiW/, K. Sońnicki /Istota i cele wychowania. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia/, H. Muszyński /Ideal i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS/.

4 Por. H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 283.

5 Szczegółowiej problem analizuję w artykule: Zarys procedury kształtowania systemu wychowania w środowisku. "Badania Oświatowe", 1979 nr 2.

6 Zob. Warunki upowszechniania kultury na wsi. Siedlce 1985, Wyd. WSRP.

7 Zob. Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły. Bydgoszcz 1969, BTN; Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły. Warszawa 1976, WSiP.

8 Zob. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka: Działalność społeczno-wychowawcza w środowisku lokalnym - diagnoza i program doskonalenia, /W:/ Studia Pedagogiczne. T. XLVII. Pod red. S. Kowalskiego i S. Wawrzyńki, Wrocław 1984, Ossolineum.

9 Zob. Osiągnięcia uczniów i szkoły. Warszawa 1977. PWN.

10 Zob. Szkoła rolnicza w środowisku. Warszawa 1979, WSiP.

11 Zob. Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego. Warszawa 1977, PWN.

12 Zob. Modernizacja systemu szkolnego na wsi, Warszawa 1978, PWN.

13 Zob. Psychologiczne determinanty współdziałania rodziców i nauczycieli. Opole 1983, Wyd. Instytut Śląski.

Anna Wilkomirska
Uniwersytet Warszawski

POSTAWY WYCHOWAWCZE I ICH ODBIÓR
PRZEZ WYCHOWANKÓW DOMÓW DZIECKA

Jednym z podstawowych zagadnień nauk pedagogicznych jest analiza procesu wychowania. Wśród różnorodnych problemów dotyczących tej kwestii, ważne miejsce zajmuje pytanie o czynniki determinujące wartość realizację tego procesu.

Swoje zainteresowania koncentruję na badaniu relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Charakter tej relacji i jej poziom komunikacyjny na pewno warunkują przebieg i skuteczność procesu wychowania. Podstawy wychowawcze wydają się być tutaj zmienną dosyć istotną. Jeśli potraktujemy je jako zmienną niezależną otwiera się nam szeroka perspektywa badawcza dotycząca m.in. kształtowania mechanizmów osobowościowych.

Problem wpływu oddziaływań wychowawczych na tworzenie się osobowości od dawna znajduje się w centrum zainteresowania psychologów i pedagogów. Ważne jest także, jak te oddziaływania spostrzegają wychowankowie. Konieczność uwzględnienia tej percepcji w postępowaniu badawczym podkreślało wielu autorów¹. Przeprowadzone badania wykazały również, że dopiero analiza danych pochodzących od wychowanka pozwoliła na uchwycenie istotnych statystycznie korelacji pomiędzy oddziaływaniami wychowawczymi a zachowaniami dziecka. Ciekawy i ważny wydaje się zatem problem stopnia zgodności oraz kierunku rozbieżności między danymi dotyczącymi działań pedagogicznych pochodzącymi od wychowawców i wychowywanych.

Moje badania obejmowały problematykę postaw wychowawczych z uwzględnieniem percepcji wychowanków oraz ich wpływu na kształtowanie się takich mechanizmów osobowościowych, jak samoocena i standardy osobiste.

Tutaj chciałabym przedstawić jedynie fragment opracowania przeprowadzonych badań dotyczący "obrazu siebie jako wychowawcy" oraz porównać go z obrazem, jaki wytworzyli sobie wychowankowie w toku interakcji wychowawczej.

Badania przeprowadzone były w warszawskich domach dziecka. Jest to teren trudny i niepopularny dla tej problematyki badawczej ze względu na konieczność liczenia się z dużą liczbą zmiennych pośredniczących. Sądzę jednak, że penetracja empiryczna tego typu placówek wychowania pozarodzinnego jest nieodzowna z uwagi na ich funkcję społeczną oraz skomplikowane problemy wychowawcze, jakie występują na tym terenie.

Postawy wychowawcze badałam za pomocą samodzielnie skonstruowanego kwestionariusza dla wychowawców domów dziecka, składającego się z 47 twierdzeń, do których wychowawca mógł się ustosunkować w dwojaki sposób - określając siebie "taki jestem" bądź "taki nie jestem".

Postawy analizowane w czterech podstawowych wymiarach:

1. Stosunek emocjonalny do wychowanków,
2. Poziom i charakter kontroli zachowań wychowanka,
3. Poziom i rodzaj wymagań wobec wychowanka,
4. Rodzaje i częstotliwość stosowanych nagród i kar.

Opinie młodzieży /w wieku 13-17 lat/ badałam kwestionariuszem "Mój wychowawca", zawierającym twierdzenia kontrolne do pytań z narzędzia dla wychowawców.

Analizę statystyczną oparto o porównanie danych każdej relacji wychowawca - wychowanek. Łącznie opracowano 223 przypadki.

Wstępna prezentacja wyników wygląda następująco: wychowankowie rozważając treść wszystkich twierdzeń w największym stopniu zwrócili uwagę na stosowanie pozytywnych wzmocnień - 83,6%, zainteresowanie problemami wychowanka - 78,2% oraz wysoki poziom kontroli - 78,1%.

Wychowawcy zaś akcentowali szczególnie: zainteresowanie przyszłością wychowanków - 96,3%, stosowanie wzmocnień pozytywnych - 96,2%, fakt cieszenia się zaufaniem u wychowanków - 92,5%, życzliwość i gotowość do udzielania pomocy 77,5%.

Pierwsze, wyraźne różnice zarysowały się w ocenie takich elementów jak:

- wzajemne zaufanie /wychowawcy 92,5%, wychowankowie 77,8%/,
- zainteresowanie przyszłością wychowanków, czyli to, jakimi powinni być w dojrzałym wieku oraz jaką pozycję społeczno-zawodową mogą osiągnąć - /wychowawcy 96,3%, wychowankowie 31,4%/,
- wysoki poziom kontroli /wychowawcy 59,1%, wychowankowie 31,4%/.

Obydwie grupy podkreślały dominowanie nagród nad karami, przy czym wychowawcy nieco częściej.

Wyniki badań wskazują, iż wychowawcy przedstawiają siebie w trochę lepszym świetle niż dzieci ich, /zjawisko to w większym nasileniu występuje w badaniach nad postawami rodzicielskimi²/. Tendencja ta wynika najprawdopodobniej z dążenia człowieka do utrzymania pozytywnego mniemania o sobie, także w zakresie pełnienia roli zawodowej. W tym wypadku skłonność ta, może być nawet wzmocniona powszechnym wśród wychowawców przekonaniem o niskim prestiżu społecznym wykonywanego przez nich zawodu, któremu przeciwstawia się z reguły walor posłannictwa. Z drugiej strony można oczekiwać, że wszystkie dzieci, a tym bardziej wychowankowie domów dziecka, przeceniać będą postawy pozytywne związane z ciepłem emocjonalnym. Wynika to ze zweryfikowanych już prawidłowości proce-

su spostrzegania, w którym preferowane jest wszystko, co zaspakaja potrzeby człowieka, a odrzucane to, co je deprawuje³.

Spójność odpowiedzi w zakresie poszczególnych wymiarów postawy badano za pomocą współczynnika Koppa. Ogólnie, opinie wychowawców były bardziej konsekwentne i spójne niż wypowiedzi wychowanków.

Brak konsekwencji związany jest głównie z danymi dotyczącymi poziomu i charakteru kontroli oraz wymagań, a także negatywnych reakcji emocjonalnych na nieakceptowane zachowania dzieci.

Analiza skupień na podstawie współczynnika Koppa wykazała, że najwyższy współczynnik $k=0,657$ charakteryzuje wypowiedzi określające pozytywny stosunek emocjonalny do wychowanka. Niższy, ale również istotny współczynnik wskazał na spójność opinii tych wychowawców, którzy stawiają wychowankom bardzo niskie wymagania przy wysokim poziomie kontroli. Z danych tych wynika, że najbardziej sprecyzowany obraz własnej postawy wychowawczej dotyczy stosunku emocjonalnego, lecz tylko wtedy, gdy jest on pozytywny. Świadczyć by to mogło o wysokim poziomie sympatii i życzliwości dla wychowanków oraz występowaniu wszelkich wynikających stąd zachowań wychowawców, jak na przykład gotowość do udzielania pomocy w trudnych sytuacjach. Może to być jednak także związane z propagowanym od jakiegoś czasu w naukach pedagogicznych modelem wychowania, w którym podstawowe znaczenie odgrywa ciepło emocjonalne. Obligatoryjność tego wzorca może podnosić stopień deklaracyjności pedagogów w tym zakresie.

Fakt, że wysoką spójność miały opinie dotyczące niskiego poziomu wymagań /w zasadzie nie wykraczającego poza wypełnianie zwykłych obowiązków/ świadczyć może, iż pewna grupa wychowawców oddziaływania swoje ogranicza do dozoru podstawowych funkcji, jak sprzątanie, mycie, jedzenie czy odrabianie lekcji.

Wychowankowie mają inny obraz swoich opiekunów.

Jak to zresztą wynika z poprzednich danych podkreślają pewne elementy pozytywnego ustosunkowania wychowawców do nich nie wymieniając jednak innych /w przeciwieństwie do opinii pedagogów/, np. gotowości do podtrzymywania częstych kontaktów.

Najbardziej konsekwentni i pozbawieni niepewności, dokładnie odwrotnie niż ich opiekunowie, są w opiniach negatywnych. Generalnie spostrzegają własnych wychowawców jako bardziej chłodnych i obojętnych niż to oceniają sami pedagodzy.

Może to wynikać z faktu, że oddziaływania nieprzyjemne i jako takie trudne do akceptacji /np. kary czy okazywanie braku zainte-

resowania/ są odczuwane bardziej dotkliwie i dlatego umożliwiają jednoznaczna, negatywną ocenę.

Wyda się też, że wychowankowie nie spostrzegają swoich opiekunów przez pryzmat ich roli zawodowej, co jak wspomniałam może podnosić poziom deklaracyjności w opiniach badanych wychowawców.

Kolejnym czynnikiem obniżającym oceny dzieci jest prawdopodobnie silna, często od lat deprywowana potrzeba ciepła, którą to wychowawcy zaspakajają w dość ograniczony sposób. Dysproporcja pomiędzy poziomem oczekiwań a rzeczywistością domu dziecka powoduje negatywną ocenę opiekunów.

Znamienne jest to, że wychowankowie wyróżnili zachowania, które nie współwystępują z żadnymi innymi kategoriami oddziaływań. Chodzi o brak zainteresowania osobą i problemami wychowanka oraz brak chęci do częstych kontaktów z nim. Różnice procentowe są tu wyraźne - wychowawcy 76,5%, dzieci 38,6%. Rozbieżność ta, związana jest prawdopodobnie ze wspomnianą już wcześniej silną potrzebą ciepłych i osobistych kontaktów. Niewystarczająca ich ilość sprawia, iż młodzież uważa je za przypadkowe bądź wynikające z roli zawodowej.

W następnym etapie analizy badano poziom korelacji w zakresie wymiarów postawy za pomocą współczynnika Pearsona.

U wychowawców pozytywny stosunek emocjonalny koreluje wysoko $r = 0,614$ ze stosowaniem technik perswazyjnych wobec niepożądanych zachowań dziecka, ze wzmocnieniami nagradzającymi $r = 0,612$ i z karami $r = 0,612$. Jak widać ciepłi i życzliwi opiekunowie operują wszystkimi rodzajami wzmocnień i metod i żadnej z nich nie można uznać za dominującą.

Częste stosowanie kar koreluje z zakazowo-nakazowym systemem komunikacji i wysokim poziomem kontroli $r = 0,561$.

Brak istotnych występowań pomiędzy poziomem wymagań, a pozostałymi wymiarami postawy.

W opiniach wychowanków pozytywny stosunek emocjonalny korelował z niestosowaniem kar $r = 0,619$ i bardzo wysoko $r = 0,715$ z prawem do samodzielnego podejmowania decyzji.

Następnie w celu dokładnego porównania wypowiedzi obydwu badanych grup obliczono średnie różnic /opinii/ w zakresie analizowanych wymiarów postawy wychowawczej. Dla uproszczenia będą operować wartościami bezwzględnych średnich. Im bardziej średnia różnica zbliża się do zera, tym większy jest stopień zgodności ocen w obydwu badanych grupach.

Ta część opracowania przedstawiona zostanie trochę dokładniej, łącznie z różnicami dotyczącymi poszczególnych elementów czterech głównych wymiarów postawy wychowawczej.

Zachowania charakterystyczne dla postawy wychowawczej	Średnie różnic w opiniach obu grup
Wspólna analiza negatywnych zachowań	0,63
Sympatia i życzliwość	0,48
Krzyk	0,38
Gotowość do udzielania pomocy	0,23
Niski poziom wymagań	0,18
Rozwijanie zainteresowań wychowanków	0,12
Prawo do podejmowania samodzielnych decyzji	0,12
Bicie	0,11
Nagradzanie	0,09
Wysoki poziom kontroli	0,09
Zainteresowanie aktualnymi problemami wychowanków	0,05
Podtrzymywanie częstych kontaktów /poza-służbowych/	0,05
Surowość, dokładne przestrzeganie dyscypliny	0,04
Dominacja kar	0,02
Dominacja nakazów, poleceń, zakazów	0,01

Wartości przedstawione w tabeli określają poziom zgodności i przeciwstawności opinii wychowawców i wychowanków. Ważny jest także kierunek rozbieżności, dlatego niektóre średnie omówię szerzej.

Pewne zdziwienie może budzić wysoka rozbieżność w ocenie takiej cechy jak sympatia i życzliwość. Brak zgodności wynika tutaj z powściągliwych deklaracji opiekunów. Około 43% pedagogów określa siebie jako mniej życzliwych i o niższym poziomie sympatii niż widzą to wychowankowie. Przeciwstawność ocen może być efektem określonego pojmowania swojej roli zawodowej, gdzie życzliwość dla dzieci jest traktowana jako powinność nie zaś spontaniczne uczucie, /trzeba pamiętać, że przy całościowej analizie stosunku emocjonalnego jako podstawowego wymiaru postawy, gdzie pod uwagę brane były także inne elementy, jak np. zaufanie czy chęć do podtrzymywania częstych kontaktów, opinie wychowanków były bardziej negatywne niż oceny wychowawców/.

Dzieci z domów dziecka raczej rzadko spotykają się z przejawami sympatii czy życzliwości, co przy silnej deprywacji potrzeby

ciepła i miłości może prowadzić do przeceniania pozytywnych emocjonalnych nastawień opiekunów, zwłaszcza w momencie konieczności zwerbalizowania swoich ocen.

Najwyższa rozbieżność opinii dotyczy stosowania metody wspólnej analizy negatywnych zachowań wychowanka /rozmowa indywidualna/. Wychowawcy twierdzą, że wykorzystują tę metodę osobistego kontaktu z podopiecznymi. Wypowiedzi większości wychowanków dowodzą jednak, że tak nie jest. Około 65% młodzieży podkreśla, że następstwem niepożądanego zachowania jest kara, a nie rozmowa analizująca przyczyny i okoliczności złego postępowania.

Opiekunowie uważają zaś, że kara jest jakby niezależną od perswazji reakcją na przewinienie. Ustne wymówki natomiast często traktują jako rozmowę z podopiecznym, a tym samym jak twierdzą, stosują omawianą metodę.

Niski poziom rozbieżności występuje w odniesieniu do elementu pozytywnego stosunku emocjonalnego, jakim jest gotowość do podtrzymywania częstych przyjacielskich kontaktów. Niestety, zgodność ta jest efektem wspólnej dla obydwu grup badanych opinii, że takie kontakty są bardzo rzadkie.

Najmniejsza przeciwstawność ocen $\bar{x}_R = 0,01$ dotyczy nakazowo-zakazowego charakteru wzajemnych stosunków oraz minimalnie wyższą częstego stosowania kar.

Wydaje się więc, że nieprzyjemne, ostre, a przy tym wyraziste oddziaływania są jednoznacznie oceniane i przez "nadawców" i przez "odbiorców". Odwrotnie jak przy analizie subtelnego wymiaru sympatii, który posiada jakby wiele odcieni.

Przy rozpatrywaniu kierunków badanych rozbieżności można również stwierdzić, że wychowawcy uważają się za bardziej wymagających niż oceniają to ich podopieczni.

Z kolei młodzież podkreśla, że w dotkliwy sposób odczuwa silną kontrolę, do której wychowawcy raczej niechętnie się przyznają.

Ta wstępna analiza umożliwia wyznaczenie toku dalszego opracowywania uzyskanego w wyniku badań materiału.

Następnym krokiem będzie próba konstrukcji typologii postaw wychowawczych opartej o opinie wychowawców o samym sobie i typologii wyznaczonej percepcją wychowanków. Hipotetycznie można założyć istnienie rozbieżności pomiędzy obydwoma typologiami.

W dalszej kolejności będą starała się ustalić, jak typy postaw i charakter oraz poziom ewentualnych rozbieżności wpływają na kształtowanie się wybranych mechanizmów osobowościowych u wychowanków domów dziecka - samoocen i standardów osobistych.

P r z y p i s y

¹ Omawianą zależność opisywali badacze środowiska rodzinnego: Dubin R., Dubin N.: Children's social perceptions, A review of research. Child Development 1965, nr 3, s 809 - 838.

L.W. Hoffman, R. Lippitt: Mierzenie zmiennych życia rodzinnego, w: P.H. Mussen /red./: Podręcznik metod badania dziecka, Warszawa 1970.

Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.

A. Kwak: Percepcja postaw rodzicielskich przez dzieci i ich rodziców, w: L. Wołoszynowa /red./: Środowisko-wychowawcze, uwarunkowania kształtowania się osobowości i działania dzieci i młodzieży. Warszawa 1981.

² A. Kwak: Stosunki międzyosobowe w rodzinach młodzieży z wysoką i niską samoakceptacją. Nie publikowana praca doktorska, U.W. Warszawa 1979.

³ J. Reykowski: Emocje i motywacja, w: T. Tomaszewski /red./ Psychologia, Warszawa 1976.

J.S. Bruner, C.C. Goodman: Wartość i potrzeba jako czynniki organizujące spostrzeganie, w: J.S. Bruner: Poza dostarczone informacje. Warszawa 1978.

Wiesław W. Szczepny
Instytut Programów Szkolnych
Warszawa

STATUS METODOLOGICZNY TELEOLOGII:
IMPLIKACJE TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE
DLA OGÓLNEJ TEORII WYCHOWANIA

1. POSTAWIENIE PROBLEMU

Przyjmuje się, że podstawowym warunkiem skuteczności i ekonomiczności wszelkich działań ludzkich jest możliwie dokładne określenie celu¹. To jednak nie zawsze wystarcza. Cel bowiem precyzyjnie określony może zostać zrealizowany, ale użyte cele i środki społeczeństwa otrzymanych rezultatów będzie jednak i tak zależał przede wszystkim od tego, czy został wskazany właściwy cel. Dlatego też zagadnienie stawiania celów ma tak doniosłe znaczenie dla ogólnej teorii wychowania. Doniosłość ta wynika z faktu, że postawienie niewłaściwych celów wychowania i ich realizacja przynosi społeczeństwu niczym niepowetowane szkody, na naprawienie których czasami trzeba czekać przez wiele lat. Tymczasem ciągle jeszcze nie dopracowano się na gruncie dyscyplin pedagogicznych takich wytycznych dla procesu wychowania, które mogłyby kierunkować działalność praktyków i zapewnić jej racjonalną organizację².

Ponadto, brak precyzyjnie zarysowanych celów wychowania uniemożliwia wszelkie naukowe podejście do organizowania procesów wychowania i kontroli ich efektywności. Stąd też wyprowadza się konkluzję, że nie można mówić ani o wykorzystaniu wiedzy pedagogicznej dla podniesienia skuteczności wychowania, ani tym bardziej rozwoju tej wiedzy bez jasnego zarysowania celów wychowania³.

Zaprezentowane przykładowo stanowisko można uznać, do pewnego stopnia, za przesadne i jednostronne. Nie zmienia to wszakże faktu, że teleologia w jej obecnym kształcie nie dostarcza jasnych i możliwie jednoznacznych kryteriów uzasadniających w sposób naukowy stawiane cele wychowania i to zarówno w odniesieniu do celów

kierunkowych, jak i etapowych. Kryterium psychologiczne w odniesieniu do pierwszych, z racji wielości koncepcji psychologicznych, przy najlepszej woli trudno uznać za jednoznaczne, stosowanie zaś zasady klasyfikacji rozwojowej do wyodrębniania celów etapowych, ze względu na istnienie mnogości propozycji teoretycznych, często istotnie różniących się w kwestiach podstawowych między sobą, za kryterium dostatecznie jasne.

W tym miejscu może ktoś zauważyć, iż mimo tych niewątpliwych trudności teoretycznych cele wychowania są stawiane, o czym dobitnie świadczy istnienie oficjalnych dokumentów wskazujących cele wychowania⁴, a procesy wychowawcze są przeprowadzane na codzień chociażby w praktyce szkolnej. Taka uwaga jest jak najbardziej słuszna i dotyka złożonego problemu stosunku teorii wychowania do praktyki wychowawczej. Wskazuje bowiem na istnienie sytuacji /dodajmy zazwyczaj prostych i powtarzających się/, w których działań celowych nie opieramy na żadnej teorii naukowej, a mimo to są to często działania efektywne i ekonomiczne.

Nawet jeśli takie postępowanie /wymuszone brakiem teorii/ w wielu sytuacjach wychowawczych prowadzi do rezultatów zadawalających, to problemu, który w niniejszym opracowaniu chcemy postawić i naszkicować propozycję jego rozwiązania, nie rozstrzyga. A naukowe rozwiązywanie problemów w zakresie stawiania celów wychowania przyniosłoby korzyść, nie tylko teorii wychowania, ale udoskonaliliby praktykę w dobre, gdy tradycyjne /w najlepszym tego słowa znaczeniu/ metody wychowawcze zawiodą wobec kalejdoskopowo zmieniającej się rzeczywistości społecznej, wymagającej "ustawicznej reformy" w całej działalności oświatowej. Ulepszanie bowiem rezultatów tej działalności w stosunku do rezultatów wychowawczych uzyskanych przypadkowo - to nie są jeszcze żadne osiągnięcia reformatorskie w skali całego systemu oświaty w nowoczesnym społeczeństwie; corazbardziej się integrującym i w związku z tym wymagającym, aby jego potrzeby także w zakresie edukacji były zaspokajane w sposób integralny.

Po tym szkicowo przedstawionym kontekście problemowym możemy przystąpić do wstępnego sformułowania problemu. Przedtem jednak dodamy jeszcze jeden, istotny naszym zdaniem, element natury metodologicznej tak scharakteryzowanego kontekstu rozważań. Otóż istnieje stanowisko, podzielane przez wielu naukowców, iż: "Musimy ś r o d k a m i p o z a n a u k o w y m i r o z s t r z y g n ą ć d o c z e g o d ą ż y m y. Skoro tylko decyzja ta

została podjęta, nauka może nas pouczyć, w jaki sposób można to osiągnąć - w jakim kierunku należy iść i jakie są najlepsze środki, które najszybciej doprowadzą nas do celu⁵. Nie oznacza to, iż nauka nie interesuje się celami ludzkimi. Nie można bowiem zaprzeczyć, że nawet ci, którzy sądzą, iż stawianie celów leży poza obrębem nauki, nader żywo interesują się celami człowieka, jego nadziejami, motywacjami. Uważając, że cele, do których dążą ludzie należy uwzględniać, gdyż należą do dziedziny faktów, z którymi należy się liczyć przy formułowaniu naukowych prognoz. Niemniej jednak, formułowanie celów leży poza sferą dociekań stricte naukowych. Powyższe stanowisko zostało uzasadnione w oparciu o pogląd, że najbardziej charakterystyczną i istotną cechą nauki jest metoda, i że to ona decyduje: co nauką jest, a co nie jest nauką oraz o przekonanie, że istnieje jedna podstawowa metoda wspólna wszystkim naukom⁶. Tak kwestia stawiania celów wygląda z punktu widzenia metody naukowej i jedności nauk rozumianej jako tendencja, proces, a nie stan faktyczny.

Jeżeli natomiast na zagadnienie formułowania celów i oceny ich trafności spojrzymy z punktu widzenia faktycznie istniejącej wielkości dyscyplin naukowych, z tendencją do powstawania coraz to węższych specjalizacji, to interesująca nas sprawa w odniesieniu do nauk praktycznych /w tym także i teologii wychowania/ przedstawia się następująco. Twierdzenia nauk praktycznych łączą element oceny z elementem opisu, nauki te bowiem nie zajmują się słusznością lub niesłusznością ocen zawartych w formułowanych przez nie twierdzeniach⁷. Oceny te, jak niektórzy utrzymują: "...zostały tym naukom zadane i problemem nauk praktycznych jest znalezienie odpowiednich środków w celu zrealizowania stanu rzeczy opisanego przez te oceny, w żadnym zaś wypadku dyskusji z tymi ocenami. Nauki praktyczne mogą być oparte na dowolnej siatce wartości, niezależnie od tego, jakie byłyby te wartości. Stanowisko to, oczywiście, nie wyklucza, wręcz przeciwnie, domaga się nawet oceny celów przedstawionych do realizacji naukom praktycznym, jak również oceny środków przez te nauki proponowanych, jednakże ta ocena celów przyjmowanych przez nauki praktyczne ma charakter wychodzący poza ramy nauk praktycznych"⁸. Jednym zdaniem sumując powyższe stanowiska można powiedzieć, że zarówno stawianie celów, jak i oceny ich trafności sytuują się poza sferą rozważań naukowych.

W sposób więc jak najbardziej naturalny i merytorycznie uzasadniony rodzi się pytanie: skąd biorą się cele wychowania i oceny ich

trafności, skoro nie leży to w gestii nauki? Rozumianej zarówno w aspekcie funkcjonalnym /czynności uczonych/, jak i aspekcie przedmiotowym /wytwór tych czynności/.

Pytanie to stanowimy centralnym problemem dalszych rozważań i proponujemy je rozpatrywać w świetle następującego dylematu dotyczącego statusu metodologicznego teleologii wychowania:

1. Jeżeli stanowienie celów wychowania wykracza poza ramy nauki to teleologia nie jest nauką, o ile zajmuje się stawianiem celów wychowania i oceną ich trafności, a proponowane przez nią rozwiązania w tym zakresie, jako nie mające uzasadnienia naukowego, nie posiadają mocy wiążącej dla ogólnej teorii wychowania, a dla praktyki wychowawczej są li tylko arbitralnymi zaleceniami /czasem trafnymi, czasem zaś w różnym stopniu chybnymi/. Wyjaśnijmy, że nie interesuje nas w niniejszym opracowaniu sankcjonowanie tych zaleceń decyzjami administracyjnymi zarządzającymi oświatą, bo chociaż decyzje te mają moc wiążącą dla praktyków, to dla ogólnej teorii wychowania jako takiej, nie stanowią uzasadnienia naukowego i tym samym nie mogą funkcjonować w charakterze dowodów trafności stawianych celów wychowania. A co najwyżej mogą być przedmiotem naukowych badań mechanizmów i czynników determinujących takie właśnie, a nie inne decyzje, czy ich zmiany traktowane jako zarządzanie i kierowanie systemem oświaty, czy wreszcie jako kolejne reformy tegoż systemu.

Dodajmy jeszcze dla uniknięcia nieporozumień, że przedmiotem naszych rozważań nie będzie też konkretyzacja celów wychowania dokonywana z punktu widzenia parcelacji nauki na różne przedmioty nauczania, ani też ze względu na rozmaite formy wychowania, jak np. wychowanie estetyczne, muzyczne, fizyczne, itp., jak również z racji wyodrębniania specyficznych przedmiotów badania: wychowanie resocjalizujące, wychowanie dorosłych, żeby wymienić przykładowo. Podkreślimy zatem, że nas będzie interesowała tylko ogólna teoria procesu wychowania w zasygnalizowanym już w tytule kontekście problemowym.

2. Jeżeli teleologia jest nauką, to skąd czerpie cele wychowania czyniąc je przedmiotem swych badań, skoro stanowienie celów i uzasadnienie ich trafności wykracza poza ramy nauk i może być oparte w przypadku nauk praktycznych na dowolnej siatce wartości. Jaką tedy wartość mają uzyskiwane rozwiązania dla ogólnej teorii wychowania, a tym samym dla zwiększania efektywności pracy pedagogicznej, że nie wspomniemy o konstruowaniu programów nauczania i wychowania?

Przejdziemy teraz do zaprezentowania systemowej koncepcji /wyrażenia tego ze względów stylistycznych będziemy zamiennie używali z wyrażeniem "systemowy punkt widzenia"/stanowienia celów wychowania.

2. SYSTEMOWY PUNKT WIDZENIA NA STATUS METODOLOGICZNY TELEOLOGII WYCHOWANIA

Przez systemowy punkt widzenia, na użytek dalszych rozważań, proponujemy rozumieć zespół założeń, definicji, twierdzeń oraz procedur postępowania badawczego, w których kluczową rolę odgrywa pojęcie: system.

Wielość określeń tego terminu skłania nas do przytoczenia za M. Mazurem następującego komentarza: "Rzecz jasna, nie słowo "system" jest tu istotne, lecz zbiór "elementów rzeczywistych i zachodzących między nimi oddziaływań". Gdyby zamiast słowa "system" dobrano jakiegokolwiek inne, nie miałoby to najmniejszego znaczenia na użyteczność omawianego pojęcia"⁹.

Zgodnie z potocznym rozumieniem osiągnąć postawiony cel znaczy wytworzyć pewien nowy stan rzeczy. Korzystając z terminologii zaproponowanej przez M. Mazura¹⁰, w dalszych rozważaniach, cel będziemy określać jako "system późniejszy". Ten nowy stan rzeczy musi powstać zawsze z przekształcenia stanu rzeczy dotychczas istniejącego, który będziemy nazywać "systemem wcześniejszym". Sposób przekształcenia stanu dotychczasowego w nowy będziemy określać jako "transformację".

Z systemowego punktu widzenia proces osiągania celu można traktować jako nadsystem, w skład którego wchodzi dwa systemy: wcześniejszy i późniejszy oraz występująca między nimi relacja, która jest transformacją jednego z tych systemów w drugi. Wynika stąd, zdawałoby się na pierwszy rzut oka, wniosek banalny, iż osiąganie celów jest procesem polegającym na transformacji jednych stanów rzeczywistych w inne stany. Owa banalność rozwieje się, gdy spojrzymy na powyższą konkluzję w świetle następujących założeń.

Z 1. Wszelkie procesy stanowienia celów można rozpatrywać z punktu widzenia procesów podejmowania decyzji.

Z 2. Procesy decyzyjne można ujmować jako procesy sterowania, tj. wywoływania określonych zmian strukturalnych.

Z 3. Z punktu widzenia sterowania można wyróżnić trzy rodzaje decyzji: decyzje postulacyjne, decyzje optymalizacyjne oraz wykonawcze /realizacyjne/.

Z założenia trzeciego wynika, że osiągnięcie celów traktowane jako nadsystem jest równoznaczne z podejmowaniem decyzji wyboru systemu późniejszego /postulacja/, decyzji wyboru transformacji /optymalizacja/ i decyzji wyboru systemu wcześniejszego /realizacja/. Mówiąc innymi słowami, na proces osiągnięcia celów muszą się składać trzy następujące decyzje:

- postulacja, tj. decyzja dotycząca celu,
- optymalizacja, tj. decyzja dotycząca sposobu,
- realizacja, tj. decyzja dotycząca środków /zasobów/.

W związku z poruszonym tu zagadnieniem statusu metodologicznego teologii zauważymy, iż nauka jako działalność polegająca na rozwiązywaniu problemów poznawczych oraz decyzyjnych stanowi swoistą jedność. Owa jedność polega na tym, iż decydowanie jest nieodłącznie związane z poznawaniem, a poznawanie z decydowaniem. Aby bowiem coś poznać, trzeba w tym celu coś robić, a więc decydować. I na odwrót, aby coś osiągnąć, trzeba do tego posiadać informacje, a więc poznać¹¹.

Jeżeli z kolei przystaniemy na założenie, iż wychowanie stanowi szczególnie przypadek sterowania, to z konieczności musimy zgodzić się, że problematyka wychowania jako przedmiot działalności naukowej /aspekt funkcjonalny/ obejmuje zarówno problemy poznawcze, jak i decyzyjne, a w tym i decyzje postulacyjne, czyli określanie zmian, jakie w systemie wychowywanym ma spowodować system wychowujący.

Wynika stąd, że teleologia wychowania może być nauką, gdyż postulacja w strukturze nowoczesnej nauki, w odróżnieniu od tradycyjnej, stanowi jej integralny element, a stawianie celów stało się nawet przedmiotem odrębnych decyzji nazywanych właśnie postulacją. Z tego jednak, że teleologia może być nauką, nie wynika bynajmniej, iż od tej pory, niejako automatycznie, wszelkie rozważania zawarte w ramach teleologii wychowania zyskują miano rozwiązań naukowych. A sama teleologia zyskuje status pełnoprawnej nauki. Taką bowiem nauką teleologię wychowania należałoby dopiero stworzyć, korzystając z dorobku tych nauk, które na tyle zmieniły obraz nauki, iż w jej strukturze problematyka stawiania celów stała się integralnym elementem działalności naukowej. Czyż więc zajmowała się tradycyjnie uprawiana teleologia wychowania, której odmawiano miana naukowej działalności?

Mówiąc w wielkim skrócie zajmowała się ideałami wychowania, szczególnie wiele miejsca poświęcając ich historii, wyprowadzała z nich cele wychowania, próbowała je uzasadniać w oparciu o rozma-

ite koncepcje psychologiczne, socjologiczne, filozoficzne, czy też doktrynalne¹². Jednak przede wszystkim traktowała o warunkach jakie powinien spełniać ideał wychowania, aby stać się prawomocny dla pedagogicznej "praxis"¹³. A ponieważ nie posiadała odpowiedniej metody uznanej za naukową, przeto proponowane przez nią rozwiązania, nie mając walorów naukowych, były ściśle uzależnione od charakteru i potrzeb panującej ideologii społecznej.

Z tych to m.in. powodów teleologia wychowania socjalistycznego, pragnąc zachowywać status nauki, przeobraziła się w historię teleologii wychowania, o której utrzymuje się, że /.../, chociaż "ma już swoją historię, to jednak publikowane wyniki jej rekonstrukcji nie spełniają wszystkich warunków wynikających z kryteriów prawomocności i prawdy. Te warunki - jak się wydaje - zostaną spełnione, jeżeli historia teleologii wychowania:

1. Dopracuje się własnej metodologii opartej w całej rożciągłości na materializmie dialektycznym i historycznym.

2. Źródła ideałów i celów wychowania będzie uwzględniać w sposób komplementarny, a nie tylko ze stanowiska systemu wartości panującej ideologii społecznej.

3. W rekonstrukcji ideałów i celów wychowania wydobędzie wszystkie kierunki, jak również cały zbeletryzowany nurt teleologii wychowania.

4. Sformułuje i uzasadni warunki prawomocności ideałów wychowania.

Przez spełnienie tych czterech warunków historia teleologii wychowania będzie rzeczywiście pełnić funkcje poznawczą, dydaktyczną, opiniotwórczą i prognostyczną. Stanie się nie tylko "nauczycielką życia", lecz w równej mierze siłą współsprawczą w pracach konceptualistycznych oraz edukacji opartej na pożądanym ideale wychowania"¹⁴.

Podzielając, w zasadzie, wyrażone w cytowanym tekście nadzieje wobec roli, jaką może odegrać historia teleologii wychowania, w niniejszym opracowaniu zajmijemy się - wedle terminologii autora przytoczonych poglądów - aspektem konceptualnym. Wyróżniony aspekt teleologii proponujemy nazywać teleonomią wychowania¹⁵. W dalszych rozważaniach zajmijemy się warunkami, jakie musi spełnić teleonomia wychowania, aby proponowane przez nią rozwiązania posiadały walor naukowy. Przedstawimy teraz tok postępowania optymalizacyjnego jako punkt wyjścia naukowego rozwiązywania problemów postulacyjnych w zakresie teorii i praktyki wychowania.

3. TOK POSTĘPOWANIA OPTYMALIZACYJNEGO JAKO PODSTAWA TELEONOMII WYCHOWANIA

Postawiony cel można w wielu przypadkach zrealizować używając różnych środków. Jeżeli tylko zależy nam na osiągnięciu celu bez stawiania żadnych dodatkowych wymagań, to nieistotne jest, jakiego użyjemy środka prowadzącego do realizacji tego celu.

Jeżeli jednak cel ma być zrealizowany w sposób najbardziej racjonalny, tj. w sposób najlepszy ze znanych, to przestaje być obojętne, który z dostępnych środków zostanie użyty.

Tok postępowania polegający na poszukiwaniu najbardziej racjonalnego sposobu osiągania celu współcześnie przyjęło nazywać się "optymalizacją"¹⁶.

Dodajmy jeszcze, używając tego współczesnego języka nauki, że układ optymalny nie musi powstać wyłącznie jako rezultat procesu optymalizacji, to jest racjonalnej działalności człowieka. Taki układ optymalny może powstać wskutek działania praw natury. Na przykład, życie /przynajmniej w znanych nam formach/ może istnieć tylko w ściśle określonym zakresie temperatur, w zbyt niskich lub zbyt wysokich ginie każdy organizm. Chociaż dla różnych organizmów optymalny przedział temperatur jest różny, to jednak wskutek działania praw natury powstał i istnieje na Ziemi obszar optymalnych warunków termicznych do życia, który może być uważany za obszar "optimum"¹⁷. Co innego wszakże układ optymalny, który może powstać pod wpływem określonych praw fizycznych, a co innego proces optymalizacji jako świadoma działalność człowieka. Niemniej jednak mamy tu do czynienia z interesującą z filozoficznego punktu widzenia ilustracją dialektycznej jedności bytu /układy optymalne/, poznania /wiedza o tych układach/ oraz praktyki /tworzenie układów optymalnych/, która lepiej pozwala zrozumieć otaczającą nas rzeczywistość i racjonalniej ją przekształcać dla zaspokojenia potrzeb ludzkich.

Jest więc widoczne, że do przeprowadzenia toku postępowania optymalizacyjnego potrzeba wielu informacji o warunkach, w których miałyby się odbywać realizacja postawionego celu. Bez ich uwzględnienia decyzje mogą okazać się nietrafne. Wynika stąd, że optymalizacja wymaga rozwiązania zadania zwanego "problemem optymalizacyjnym"¹⁸. Z reguły jednak ludzie którzy nie rozaptrują swojej działalności z punktu widzenia procesów podejmowania decyzji, nie zdają sobie sprawy z faktu, że zanim przy-

stąpi się do rozwiązywania problemu optymalizacyjnego trzeba najpierw sam problem odpowiednio sformułować. W praktyce oznacza to, że najpierw ktoś musi ustalić, co ma być celem optymalizacji, określić warunki ograniczające możliwości rozwiązującego problemu oraz podać w jakim zakresie rozwiązujący ma swobodę wyboru środków.

Dokonanie takiego podziału to także podejmowanie decyzji, z tą jednak różnicą, że są to "decyzje przeddecyzyjne", poprzedzające rozwiązanie danego problemu optymalizacyjnego¹⁹. Należy podkreślić, że jest to istotna okoliczność, jako że trafność rozwiązania problemu optymalizacyjnego zależy przede wszystkim od tych wstępnych decyzji, a mniej od dokładności operacji matematycznych wykonywanych w trakcie rozwiązywania problemu.

Ogólnie można powiedzieć, że przed przystąpieniem do rozwiązywania problemu optymalizacyjnego należy wykonać następujące czynności²⁰:

- zestawić listę wszelkich czynników mogących odgrywać istotną rolę w danym problemie;
- dokonać trafnego podziału tych czynników na wielkości kryterialne, wielkości decyzyjne i parametry.

Wyjaśnijmy, że przez parametry należy rozumieć zbiór warunków, na które rozwiązujący nie ma wpływu. Przez czynniki decyzyjne należy rozumieć zbiór środków pozostających do wyboru, tj. wielkości, na które rozwiązujący może wpływać. Wartości wielkości decyzyjnej, przy której wartość wielkości kryterialnej jest ekstremalna, nazywa się "wartością optymalną". Wielkość kryterialna to zbiór możliwych wyników, wśród których szuka się ekstremalnego, tj. najkorzystniejszego bądź najmniej niekorzystnego z możliwych przy zadanych warunkach.

W tym miejscu może powstać wątpliwość, czy tak rozumiana "wartość optymalna" jest pojęciem dostatecznie precyzyjnie określonym. Przecież do prawie każdego problemu możemy dobrać takie kryteria, aby rozwiązanie można było przedstawić jako optymalne. Powyższa trudność zniknie, jeżeli uświadomimy sobie, iż pojęcie "wartości optymalnej" jest względne. Dlatego oceniając rozwiązanie przedstawione jako optymalne należy przeanalizować, jaki cel ma być osiągnięty i czy są po temu odpowiednie sposoby i środki, a dopiero potem wnioskujemy, czy rozwiązanie jest optymalne ze względu na ten cel. Jeżeli w zadaniu występuje kilka celów, to musimy ustalić, który z nich należy traktować jako nadrzędny.

Tak więc na pytanie: czy istnieje rozwiązanie "lepsze" od optymalnego w zadanych warunkach? - Odpowiedzieć należy: nie, bo wtedy ono byłoby właśnie optymalne. W praktyce nader często zdarza się, że nie znamy lepszych rozwiązań, mimo że one istnieją i przyjmujemy je za optymalne zapominając dodać, że chodzi nam o znane. Nie zmienia to faktu, że rozwiązanie optymalne to rozwiązanie najlepsze z możliwych przy określonych warunkach.

Dodajmy jeszcze, że z metodologicznego punktu widzenia wielkości decyzyjne możemy traktować jako zmienne niezależne, wielkości kryterialne jako zmienne zależne, a parametry jako zmienne modyfikujące, tj. wpływające na realizację celu same pozostając poza wpływem rozwiązującego problem optymalizacyjny.

Zastosujmy teraz tak scharakteryzowany tok postępowania do postawienia problemu optymalizacyjnego w zakresie wychowania. Podkreślmy, że chodzi nam przede wszystkim o wykazanie praktycznej użyteczności takiego podejścia oraz wskazanie typowych trudności poznawczych i decyzyjnych, jakie można napotkać w toku postępowania optymalizacyjnego, a nie o krytykę konkretnego programu wychowania. Rzecz jasna, że uwagę skupimy na trudnościach dotyczących decyzji postulacyjnych, a więc mówiąc w terminologii tu zaproponowanej: decyzji wyboru zmiennych kryterialnych w problemie optymalizacji wychowania.

Zgodnie z dokonanymi ustaleniami oficjalny dokument "Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół" proponujemy traktować jako "listę wszelkich czynników mogących odgrywać istotną rolę w procesie wychowania". Przystępując zatem do rozpatrzenia procesu wychowania jako przedmiotu decyzji optymalizacyjnych należy zapytać: czy zawarta w nim lista zawiera wszelkie czynniki mogące odgrywać **i s t o t n ą** rolę w wychowaniu?

Jednoznacznej odpowiedzi na to jedno z podstawowych pytań, na obecnym etapie teoretycznego rozwoju myśli pedagogicznej, udzielić niepodobna. I to nie dlatego, że rzeczywistość wychowawcza jest wieloaspektowa i tak bardzo złożona, ale przede wszystkim dlatego, że brak jest "dobrej" teorii wychowania, tj. takiej, na podstawie której można by rozstrzygnąć, co dla procesu wychowania jest czynnikiem istotnym, a co przygodnym. Mówiąc nieco inaczej, nie posiadamy jeszcze dostatecznie uprawdopodobnionej wiedzy, które z branych pod uwagę transformacji wywierają rzeczywiście większy wpływ na wychowanie, a które mniejszy. Znane bowiem pedagogice teorie wychowania rozmaicie te kwestie rozstrzygają.

Cz. Czupów i S. Jedlewski tak charakteryzują omawianą przez nas sytuację panującą w pedagogice: "Pomimo że nie ma obecnie i być może długo jeszcze nie będzie jednolitej teorii wychowania, to jednak dysponujemy wieloma teoriami, które z punktu widzenia pedagogiki można określić jako teorie cząstkowe, gdyż pozwalają dokonywać wyjaśnień i przewidywać odnośnie określonych oddziaływań wychowawczych"²¹.

Jednym z możliwych praktycznie stosowanym sposobem uporania się z istniejącą trudnością, chociaż nie najlepszym, jest odwołanie się do badań empirycznych na temat wychowania. Jest to sposób nie najlepszy dlatego, że owa wiedza empiryczna zawiera tak zróżnicowane poglądy i opinie a często wzajemnie wykluczające się hipotezy, że praktycznie zawsze można skomponować taki ich zestaw, aby uzasadnić, iż prezentowana lista zawiera kompletny wykaz istotnych czynników dotyczących wychowania.

Przeciwstawianie w takim przypadku wiedzy W_1 innej jakiejś wiedzy W_2 dla uzasadnienia, iż zaproponowana lista czynników jest niekompletna ze względu na wiedzę W_2 , bo nie uwzględnia jeszcze jakichś istotnych - z punktu widzenia W_2 - istotnych elementów z reguły nie prowadzi do konstruktywnych rozstrzygnięć i kończy się zazwyczaj na przywołaniu uznanych autorytetów. W nauce jednak liczą się jedynie dowody, a nie autorytety, o których zawsze można zasadnie utrzymywać, że dla jednych są uznanymi autorytetami, a dla drugich nie. Pozostawmy więc z konieczności tę kwestię jako otwartą, jednakże ze świadomością istniejących trudności, i przejdźmy do następnego etapu, jakim jest dokonanie podziału na czynniki kryterialne /cele/, parametry i zmienne decyzyjne.

W cytowanym dokumencie czytamy: "Celem wychowania realizowanego w szkole, rodzinie i środowisku społecznym powinno być ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości każdej jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania do czynnego udziału w życiu socjalistycznej Polski"²².

Z przytoczonego tekstu wynika, że mamy do czynienia z dwiema zmiennymi kryterialnymi. Na użytek dalszych rozważań oznaczymy zmienną "wszechstronny rozwój osobowości" przez Y_1 a "czynny udział w życiu socjalistycznej Polski" przez Y_2 . Widoczne tym samym staje się, że mamy do czynienia z dwoma celami, a nie z jednym - jakby można wnosić ze stylizacji językowej zastosowanej w dokumencie. Taka jest pierwsza korzyść ze stosowania zaproponowanej tu aparatury pojęciowej, ale nie jedyna.

Wyodrębnienie bowiem dwóch celów wychowania w sposób naturalny. rodzi pytanie, na które teleonomia winna dać odpowiedź. Chodzi tu o rozstrzygnięcie, w jakim związku ze sobą pozostają wyróżnione cele wychowania. Korzystając z terminologii zaproponowanej przez J. Jaronia teleonomia musi rozstrzygnąć kwestię, która z poniżej wymienionych relacji zachodzi: podporządkowania celów, określająca w pewnym porównawczym sensie ich cennosc, tolerancja czy kolizja; nazwy tych relacji do pewnego stopnia tłumaczą intuicje z nimi związane na gruncie mowy potocznej²³.

Konkludując zapytajmy, czy mamy do czynienia z relacją podporządkowania celów, co zdaje się sugerować literalny sens tekstu, i że celem nadrzędnym jest "wszechstronny rozwój osobowości? Dodajmy, że można przyjąć także zasadnie, iż "czynny udział w życiu socjalistycznej Polski" - to cel nadrzędny. Można też założyć hipotetycznie, iż wyodrębnione cele są w kolizji, żeby sprawę potraktować skrajnie albo utrzymywać, że między nimi zachodzi relacja tolerancji. Dokonaliśmy tego wyliczenia możliwości interpretacyjnych, aby wykazać, że rozstrzygnięcie w sposób naukowy, który z podanych wariantów relacji jest słuszny na gruncie teleologii tradycyjnej nie jest łatwe, jeżeli w ogóle jest możliwe. Nie chcemy w tej sprawie snuć żadnych prognoz. Pragniemy jedynie zwrócić uwagę na następujące trudności, jakie należałoby pokonać w sposób, który nie budziłby zasadnych zastrzeżeń.

Istnieje pogląd, że kategoria "osobowość" ma w teorii wychowania ograniczoną przydatność²⁴. Wesprzemy ten pogląd przytoczeniem następującej argumentacji:

Jeżeli spośród wszelkich systemów wyodrębnimy systemy autonomiczne, tj. mające zdolność do sterowania się oraz zdolność do przeciwdziałania utracie sterowania się, to można d o w i e ś ć, że człowiek jest jednym ze szczególnych przypadków systemów autonomicznych²⁵. Na podstawie więc analizy właściwości sterowniczych systemu autonomicznego, jak najbardziej zasadnie można dedukcyjnie wnosić o przyczynach ludzkiego zachowania.

Wśród właściwości sterowniczych systemu autonomicznego rozróżnia się właściwości e l a s t y c z n e, na które można wpływać, oraz właściwości s z t y w n e, nie poddające się ani oddziaływaniom informacyjnym /perswazjom/, ani energetycznym /represjom/. Zespół sztywnych właściwości sterowniczych stanowiących determinanty wewnętrzne zachowania nazywa się c h a r a k t e r e m.

W zastosowaniu do człowieka wychowywanego wynika stąd, że doprowadzenie do zgodności między elastycznymi właściwościami osoby wychowywanej, a jej sytuacją życiową możliwe jest na dwóch drogach: przez dostosowanie wychowywanego do sytuacji albo dostosowanie sytuacji życiowej do wychowywanej jednostki. Natomiast w odniesieniu do charakteru wychowywanego istnieje tylko jedna możliwość: dostosowanie sytuacji wychowawczych do sztywnych właściwości sterowniczych człowieka.

Wyjaśnia to błędność dość powszechnego mniemania, jakoby możliwe było ukształtowanie psychiki ludzkiej w pożądany sposób za pomocą odpowiednich zabiegów wychowawczych. Jest to możliwe tylko do właściwości elastycznych osób wychowywanych /np. przez udostępnienie mu odpowiedniego wykształcenia/, natomiast nie jest możliwe w odniesieniu do sztywnych właściwości sterowniczych, czyli do charakteru osoby wychowywanej²⁶. Do zamętu w tych sprawach w znacznym stopniu przyczynia się także wieloznaczna terminologia widoczna w wyrażeniu "kształtowanie osobowości", w którym dokładnie nie wiadomo, czy chodzi o sztywne właściwości psychiki, czy o elastyczne, czy wreszcie o jedno i drugie? Dlatego zdanie, w którym owo wyrażenie figuruje, raz może być jawnie fałszywe, raz w znacznej mierze prawdziwe bądź nieokreślone, czyli o którym nie można orzec ani prawdy, ani fałszu.

Powoduje to, że wyrażenie "wszechstronny rozwój osobowości" użyte bez dodatkowych wyjaśnień, zanim zostanie przekształcone w cel wychowania musi być każdorazowo dookreślone w ramach jakiejś teorii, chociażby próbnej /hipotezy/, osobowości. Inaczej nie jest możliwe rozstrzygnięcie czy zastosowanie takiej transformacji, jak "upowszechnianie wartości" doprowadzi do przekształcenia /wychowania/ systemu "człowiek z osobowością nierozwiniętą wszechstronnie" w system późniejszy "człowiek z wszechstronnie rozwiniętą osobowością". A to zdaje się sugerować dokument programowy stwierdzający: "Dla realizacji tego celu w pracy wychowawczej należy upowszechniać następujące wartości: ...²⁷" i tu zostaje wymieniony obszerny katalog wartości, które należy upowszechniać w procesie wychowania. Nie będziemy tu ich wymieniać, nadmienimy tylko, iż z punktu widzenia toku postępowania celowościowego owe wartości - zgodnie z wolą projektodawców i rozkazodawców - należy traktować jako zmienne parametryczne, tj. takie, na które rozwiązujący problem optymalizacyjny nie ma wpływu, tak samo jak i wychowują-

cy. Obaj nie mogą tego katalogu wartości nie realizować, chociaż sam katalog może być przez rozkazodawców zmodyfikowany.

Nie będziemy w tym opracowaniu dyskutować: czy internalizacja tych wartości przekształci ucznia w dorosłego obywatela posiadającego "wszechstronnie rozwiniętą osobowość" sprawiającą, iż będzie on w sposób czynny uczestniczył w życiu socjalistycznej Polski? Ani zastanawiać się, czy kiedykolwiek udało się wychować człowieka posiadającego i realizującego wszystkie wartości wymienione w dokumencie. Odpowiedzi na te pytania mogą przynieść jedynie "pogłębione, dalsze badania empiryczne o charakterze porównawczym". Ograniczymy się tu do następującej refleksji. Wydaje się, że projektodawcy implicite zakładają m.in., iż uczniowie albo nie posiadają zinternalizowanych wartości wymienionych w dokumencie, albo posiadają niektóre z nich i to w postaci "zależkowej". Po tej niewątpliwie upraszczającej refleksji ogólnej, zagadnienie bowiem ze względu na swoją wagę wymaga głębokiego namysłu, jednak nie całkiem chybionej, bo przecież gdyby uczniowie mieli głęboko zinternalizowane owe wartości i to w stopniu maksymalnie rozwiniętym, nie byłoby potrzebne ich upowszechnianie poprzez trud wychowawczy, i raczej świat należałoby poddać gruntownej przemianie, aby tacy wzorowi obywatele nie zginęli w nim, zanim zaczęliby po opuszczeniu szkoły brać czynny udział w życiu społecznym, takim jakie ono jesezcze jest w swoich rzeczywistych codziennych przejawach.

Po tej refleksyjnej uwadze, kontynuując główny wątek rozważań, stwierdzić wypadnie, że owe wartości, które należy upowszechniać poprzez wychowanie, stanowią w myśl dokumentu "główne kierunki i zadania ..." parametry, czyli elementy z woli rozkazodawcy pozostające poza możliwością wpływania na nie przez rozwiązującego problem optymalizacyjny.

Skoro więc przez projektodawcę zostały podjęte decyzje co do celów wychowania, sposobów ich osiągania oraz parametrów, to nauczycielowi pozostaje tylko, o ile przystanie na taki podział czynników odgrywających istotną rolę w wychowaniu, poszukać odpowiednich treści kształcenia. Wyniki swoich dociekań badawczych może przedstawić w formie programu wychowania, który po uzyskaniu akceptacji czynników zarządzających oświatą może stać się także dokumentem obowiązującym wychowawców i nauczycieli. Wychowawcom z kolei pozostałyby tylko decyzje realizacyjne, z niewielkim marginesem swobody na innowacje pedagogiczne, i to ściśle wyznaczonym

przez parametry, czyli warunki, na które muszą się zgodzić, jeśli chcą pozostać w zgodzie z wolą prawodawcy zarządzającego oświatą.

W tym kontekście być może należałoby się zastanowić nad głośno ciągle jeszcze dyskutowanym problemem "podmiotowości" ucznia, jeżeli pragnąc zasłużyć sobie na miano "wzorowego" uczeń ów musi akceptować: cele wychowania, sposoby wychowania, środki wychowania i wartości przewidziane przez wychowujących? Brak miejsca powoduje jednak, iż kwestię tę podnosimy tylko raz jeszcze, chociaż w nieco innym kontekście niż dotychczas spotykanym w literaturze pedagogicznej i zajmującej się "podmiotowością ucznia" z punktu widzenia psychologii, socjologii wychowania czy prawa.

Zdając sobie sprawę, iż wiele zagadnień należałoby jeszcze poruszyć, wiele wyjaśnić i sprecyzować przejdziemy do krótkiego podsumowania oraz zarysowania proponowanego rozwiązania problemu statusu metodologicznego teleologii wychowania, a także wskazania problemów otwartych do dalszych badań ze szczególnym uwzględnieniem implikacji dla ogólnej teorii wychowania.

4. PROPOZYCJA ROZWIĄZANIA PROBLEMU STATUSU METODOLOGICZNEGO TELEOLOGII WYCHOWANIA

Rozwój współczesnej nauki, a szczególnie ogólnej teorii systemów cybernetyki /nie bez racji nazywanej teleologią racjonalną, teleologiczną nauką²⁸/, na tyle zmienił strukturę wiedzy naukowej, że już dziś nie można stawiania celów lokować poza obrębem dociekań naukowych. Nauka bowiem jako działalność polegająca na rozwiązywaniu problemów poznawczych i decyzyjnych jest jedna. A zasadność tak pojmowanej nauki musi być rozpatrywana z punktu widzenia zaspokajania potrzeb rozwijającego się społeczeństwa. Do jednych zaś z najważniejszych potrzeb, chociaż ciągle jeszcze nie przez wszystkich należycie uwzględnianą, jest doskonalenie systemu oświaty. Doskonalenie z kolei jakiegokolwiek systemu polega na zaprojektowaniu i stworzeniu obszaru optimum dla jego funkcjonowania. Zaprojektowanie takiego optimum jest niemożliwe bez trafnie postawionych celów, tj. stanów rzeczy, które muszą, podkreślmy **m u s z ą**, a nie mogą lub powinny, być zrealizowane. Cele te muszą więc być uzasadnione w sposób naukowy, a nie wyznaczone arbitralnie na mocy decyzji administracyjnych.

Teleonomia wychowania jako subdyscyplina teleologii pedagogicznej to nic innego jak rozwiązywanie problemów postulacyjnych w za-

kresie wychowania z podaniem dowodów ich trafności. Ze zrozumieniem tego, że decyzje optymalizacyjne i postulacyjne wymagają podania dowodów ich słuszności na gruncie nauk pedagogicznych spotkać się niełatwo. Brak jest bowiem jeszcze odpowiedniej teorii programów wychowania. Stworzenie takiej teorii to jedna z najpilniejszych potrzeb nowoczesnej pedagogiki traktowanej jako działalność naukowa polegająca na rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych z zakresu kształcenia i wychowania. Stwierdzenie to nie może być traktowane jako wyraz odosobnionego stanowiska. Coraz wyraźniej słychać nawoływanie, aby: "Pedagodzy zajmujący się zagadnieniami kształcenia powinni poświęcać więcej uwagi tym propozycjom pojawiającym się w pracach socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych, które traktują o zmianach funkcji instytucji edukacyjnych we współczesnych społeczeństwach i o zmianach potrzeb społecznych. Szczególnie potrzebne wydaje się podjęcie problematyki aksjologicznej i kwestii z zakresu teleologii pedagogicznej"²⁹.

Zagadnieniu aksjologii systemowej jako podstawy teleonomii wychowania mamy zamiar poświęcić następny artykuł. Na zakończenie natomiast tego szkicowo przedstawionego rozwiązania problemu statusu metodologicznego teleologii wychowania przedstawimy postulaty, jakie powinna spełnić teleonomia, aby mogła dostarczyć teoriom pedagogicznym odpowiednich kryteriów optymalizacji procesów kształcenia i wychowania, a także wytycznych dla konstruowania programów wychowania i planowania polityki oświatowej.

5. ZAKOŃCZENIE

Pedagogika współczesna może być traktowana /w aspekcie przedmiotowym/ jako zespół propozycji teoretycznych i zaleceń praktycznych w zakresie szeroko rozumianej edukacji. Nie posiadamy bowiem do chwili obecnej jednej, ogólnej teorii edukacji. Istniejące teorie są jedynie pewnymi, mimo wszystko dość ubogimi, elementami z kompletnego systemu, który jest celem podejmowanych zabiegów naukowych. Teorie pedagogiczne, co zawsze warto mieć na uwadze, raczej nie odnoszą się bezpośrednio do rzeczywistości wychowawczej, lecz tylko do prostszych od niej modeli. Toteż każda teoria pedagogiczna może być stosowana jedynie w tym zakresie, w którym model przez nią proponowany jest w mniejszym lub większym stopniu odzwierciedleniem rzeczywistości wychowawczej.

Z metodologicznego punktu widzenia teoria pedagogiczna jest te-

orią o charakterze empirycznym. Nie jest rzeczą możliwą ściśle i zarazem adekwatne określenie pojęcia teorii empirycznej. Z tej racji najważniejszą drogą postępowania wydaje się wymienianie zespołu postulatów, które powinna ona spełniać. Można przyjąć, że zespół zdań, aby uzyskać status empirycznej teorii pedagogicznej powinien spełniać następujące postulaty³⁰:

1^o być sformułowany w odpowiednio precyzyjnym i adekwatnym dla rzeczywistości edukacyjnej języku,

2^o wyróżniać zespół zdań uznawanych jako twierdzenia teorii,

3^o zespół ten powinien powstać w wyniku zastosowania zabiegów dowodowych stosowanych w teorii w celu uzasadniania jednych zdań na podstawie innych,

4^o być wynikiem właściwych dla teorii pedagogicznych postępowań badawczych,

5^o dotyczyć układów złożonych z wychowawczych faktów empirycznych opisywanych przez teorię.

Wymienione postulaty nie są bynajmniej nawoływaniem do słusznie odrzuconych przez pedagogikę przebrzmiałych idei scjentyistycznych, ale do skorzystania z radykalnych zmian, jakie zaszły w strukturze współczesnej nauki pod wpływem powstania zupełnie nowych dyscyplin nie znanych tradycyjnej metodologii nauk.

P r z y p i s y

1 H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, s. 9.

2 Tamże.

3 Tamże, s. 10.

4 *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*. Warszawa 1983, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, s. 5 i nast.

5 J.G. Kemeny: *Nauka w oczach filozofa*, tłum. z ang. S. Amsterdamski. Warszawa 1967, s. 237.

6 J.G. Kemeny, dz. cyt., s. 178 i nast.

7 Por. Cz. Czapów, S. Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, s. 156-157.

8 A. Podgórecki: *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1962, s. 3.

9 M. Mazur: *Modelowanie cybernetyczne i jego przydatność w modelowaniu procesu dydaktycznego*, w: *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*. Warszawa 1978, s. 43.

10 M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976.

11 M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*, dz. cyt., s. 106.

12. Zob. S. Łempicki: *Polskie tradycje wychowawcze*, w: *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, cz. 2; Ł. Kurdybacha: *Staropolski ideał wychowawczy*. Lwów 1938; F. Araszkiewicz: *Ideały wychowawcze* Dru-

giej Rzeczypospolitej. Warszawa 1978; W. Pomykało: Kształtowanie ideału wychowawczego PRL w latach 1944-1976. Warszawa 1976.

13 F.W. Araszkievicz: Polski ideał wychowania /problemy metodologiczne i merytoryczne/, w: Słupskie Prace Humanistyczne Nr 5b, s. 20.

14 F.W. Araszkievicz: Polski ideał wychowania /.../, dz. cyt., s. 21.

15 Termin "teleonomia" został zaczerpnięty z pracy Z. Cackowskiego: Filozofia marksistowska. Wybrane problemy. Warszawa 1986.

16 M. Mazur: Świadome działanie jako rozwiązywanie problemu optymalizacyjnego, w: Nauczyciel i Wychowanie Nr 6/62/1969, s. 30.

17 E. Kački, T. Niewierowicz: W kręgu optymalizacji. Warszawa 1978, s. 12.

18 M. Mazur: Świadome działanie..., dz. cyt., s. 30 i nast.

19 Tamże, s. 31.

20 Tamże.

21 Cz. Czapów, S. Jedlewski: Pedagogika resocjalizacyjna, dz. cyt., s. 147.

22 Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół, dz. cyt., s. 5.

23 J. Jaroń: Przestrzeń celów systemu, w: Nauka. Technika. Systemy. red. W. Gasparowskiego i D. Miller/. Warszawa 1981, s. 133.

24 J. Trempała: Poznawczo-rozwojowe przesłanki wychowania równoległego w psychologicznej koncepcji człowieka. Potrzeba edukacji nieformalnej, w: Edukacja Nr 3/11/1985, s. 118.

25 M. Mazur: Cybernetyka i charakter, dz. cyt., s. 163 i nast.

26 Tamże.

27 Główne kierunki i zadania..., dz. cyt., s. 5.

28 N.I. Żukov: Filozofskie osnovy kibernetiki. Mińsk 1976, s.103.

29 T. Lewowicki: Koncepcje doboru treści kształcenia - szkic typologii, w: Nowa Szkoła Nr 10/1986/, s. 563.

30 R. Wójcicki: Metodologia formalna nauk empirycznych. Podstawowe pojęcia i zagadnienia. Wrocław 1974, s. 19-20.

Teresa Borowska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Opole

AKTUALNE CELE WYCHOWANIA NA ŚWIECIE ORAZ W POLSCE

Wprawdzie współczesne rozumienie wychowania nie ogranicza go tylko do działalności celowej, jednakże tej ostatniej przypisuje się znaczną rolę, gdy chodzi o dokonywanie zmian w osobowości człowieka. Cele wychowania są także niezbędne przy dokonywaniu

pomiaru wyników tego procesu; przystępując bowiem do oceny osiągniętych rezultatów wychowawczych wywołanych tak przez działalność zamierzoną, jak i przez elementy otoczenia społecznego, musimy wziąć pod uwagę pewne określone stany rzeczy, które zamierzaliśmy osiągnąć.

RZECZYWISTOŚĆ POLITYCZNO-KULTUROWA
ŹRÓDŁEM STANOWIENIA CELÓW WYCHOWANIA
POSZCZEGÓLNYCH PAŃSTW WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Kwestia dotycząca celów wychowania nie ogranicza się tylko do dziedziny filozofii wychowania, lecz ma także wymiar polityczny. Patrzenie na cele wychowania przez pryzmat ideologii i imperatywów politycznych znalazło swój wyraz między innymi w wielu referatach wygłaszanych przez specjalistów-konsultantów na jednym z zebrań organizowanych przez Międzynarodowe Biuro Wychowania /IBE/ w Genewie. Oczywiście każdy kraj inaczej widział ten stan rzeczy; cele wychowania są bowiem zakorzenione w konkretnych narodowych i społecznych kontekstach. Tym niemniej można było mówić o celach wychowania wysuwanych przez grupę państw socjalistycznych, celach wychowania państw Europy Zachodniej i Ameryki Północnej oraz celach Krajów Trzeciego Świata. Takie wyróżnienie celów wpływa wyraźnie z rzeczywistości politycznej mającej miejsce we współczesnym świecie. Każda z wymienionych tu trzech grup państw poprzez ustalenie odpowiednich celów wychowania pragnie wymodelować inny typ jednostki. I tak jeśli w Związku Radzieckim chodzi o wychowanie człowieka należącego do społeczeństwa bezklasowego, człowieka który byłby humanistą poszukującym szczęścia dla wszystkich ludzi na ziemi, prawdziwym internacjonalistą kochającym własny naród i jednocześnie okazującym dla innych narodów szacunek², to w obszarze państw Europy Zachodniej i Ameryki Północnej chodzi o jednostkę awansującą społecznie, przejawiającą patriotyczną lojalność i szacunek do przedstawicieli państwa /ten ostatni wzorzec zawiera elementy przywileju opartego na przecenianiu bogactwa i sukcesach finansowych/³.

Inny typ jednostki pragną wymodelować Kraje Trzeciego Świata. Protestują one przeciwko agresywnej inwazji w stylu amerykańskim, naśladownictwu niszczącemu wszelkie myślenie twórcze i ich swoisty styl życia. Kraje te odczuwają problem swej odmienności znacznie silniej niż inne. "Nasz wkład do tego, co uniwersalne - po-

wiada A. Buhdiba - polega po części na naszym zachowaniu tego, co jest najcenniejsze w naszych kulturach⁴. Kraje te przypisują wychowaniu nowe cele, które sprowadzają się głównie do obalenia rasizmu we wszelkich jego przejawach, nauczania poszanowania praw człowieka, zwalczania wyzysku siły ludzkiej oraz zachęcaniu do miłości do przyrody. To podobieństwo w celach całej grupy Krajów Trzeciego Świata nie wyklucza bynajmniej pewnych elementów partykularyzmu, jakie zawierają cele wychowania każdego z tych państw. I tak z afrykańskiego ideału samowystarczalności człowieka wynikają cele wychowania: przystosowanie jednostki do środowiska, wyrobienie u niej chęci do pracy oraz troski o rozwój swej osobowości⁵. Ekspersi z Azji sprowadzają natomiast cele wychowania do zespolenia narodowego, przyuczenia jednostki do życia i społeczeństwa oraz przygotowanie jej do wydajności i efektywności⁶. Z kolei w celach wychowania wysuwanych przez państwa arabskie akcent pada na stworzenie człowieka będącego panem samego siebie, który podnosząc się nad poziom własnej przeszłości wykuwa sobie własny los⁷.

UNIWERSALNOŚĆ I POWSZECHNOŚĆ W CELACH WYCHOWANIA WSZYSTKICH KRAJÓW ŚWIATA

Przedstawione tu pokrótce cele wychowania wszystkich wymienionych grup państw wypływają z ich rzeczywistości politycznej i kulturowej. Rozwój współczesnej cywilizacji rodzi jednak przed wychowaniem konieczność międzynarodowej wspólnoty, a co za tym idzie - rodzi potrzebę stworzenia pewnych uniwersalnych celów wychowania. Ustalenie "czegoś wspólnego" na gruncie różnych systemów społeczno-ekonomicznych jest problemem niezmiernie trudnym. Podjęła się tego jednak Międzynarodowa Komisja Rozwoju Wychowania, która skoncentrowała swe wysiłki na czterech następujących postulatach: wspólnocie aspiracji, problemów i tendencji, wierze w demokrację, wszechstronnym rozwoju człowieka oraz konieczności wychowania globalnego i permanentnego⁸. Te cztery postulaty miały tworzyć jedność wspólnoty międzynarodowej w wychowaniu, lecz tylko jeden z nich nie budził żadnych sprzeciwów, chociaż w praktyce był i jest wciąż najbardziej skompromitowany. Chodzi o wiarę w demokrację, która "nie może być ograniczona do minimum gwarancji prawnych, lecz musi pozwolić obywatelowi na uczestnictwo w decyzjach oraz na pewną odpowiedzialność"⁹.

Niektórzy eksperci IBE podkreślają, iż jeśli wychowanie ma być warunkiem dla istnienia przyszłości świata, to w międzynarodowej polityce tego wychowania należałoby uwzględnić pewną listę najistotniejszych wspólnych dla wszystkich problemów¹⁰. Pierwsza grupa problemów winna objąć wszystko to, co nazywamy potrzebami człowieka. Drugim ważnym obszarem problemów winno stać się to, co nazywamy doświadczeniem i samoekspresją /innowacją i "poezją osobowości jednostki"/.

Trzeci obszar działania dotyczący wychowania człowieka wiąże się z problemami jego integracji w świecie oraz z istotą ludzkiej społeczności. Z tego punktu widzenia można mówić o tzw. "duchu społeczności" międzyludzkiej, który nie jest jedynie rezultatem istniejących warunków i związków, lecz który tworzy także atmosferę wywołaną tradycją historyczną i sztuką. Wreszcie czwartym obszarem działalności wychowawczej w świecie są kwestie ludzkiej egzystencji oraz tzw. "stylu życia". Chodzi o to, jak przywrócić człowiekowi radość życia, wiarę w jego wartość, zdolność do jego zrozumienia: jak pobudzić człowieka do prowadzenia życia intensywnego¹¹.

Nietrudno zauważyć, iż w wysuwanych przez autora tego referatu problemach zawarta jest dialektyczna jedność pomiędzy tym, co uniwersalne i powszechne w wychowaniu wszystkich państw, a tym, co dla każdego z nich specyficzne i indywidualne. Musimy jednak pamiętać o tym, że uniwersalność oraz indywidualność w zakresie celów wychowania kryją w sobie pewne niebezpieczeństwa. Pierwsze z nich bowiem prowadzić może do abstrakcyjnej spekulacji, kosmopolityzmu, a także do generalizacji środków /zwłaszcza środków technicznych/. Indywidualność i specyfika celów wychowania bywa natomiast niejednokrotnie sprowadzana do partykularyzmu, szowinizmu, nacjonalizmu, fanatyzmu czy rasizmu. Mimo tego niebezpieczeństwa, współczesny świat rodzi potrzebę formułowania celów wychowania, które zawierają zarówno to, co z punktu widzenia międzynarodowej wspólnoty jest uniwersalne, jak i to, co dla każdego kraju jest specyficzne. Jeśli bowiem wychowanie ma być warunkiem dla przyszłości świata, każdy kraj /niezależnie od swej "bazy"/ musi włączyć oba te elementy do swej "nadbudowy".

KRYTERIA PODZIAŁU I RODZAJE CELÓW WYCHOWANIA W NASZYM KRAJU

Na kanwie tych rozważań spróbujemy teraz przystąpić do omówienia celów wychowania w naszym kraju. Powstaje pytanie: jakie rodzaje celów winniśmy wyróżnić biorąc pod uwagę zarówno to, co uniwersalne w wychowaniu wszystkich krajów świata, jak i to, co specyficzne dla naszego narodu?

Zanim odpowiemy sobie na to pytanie, musimy zaznaczyć, iż we współczesnym świecie za podstawowe kryterium podziału celów wychowania przyjmuje się stopień ogólności. L.A. Lauwerys i R. Cowen twierdzą, iż w każdym kraju, niezależnie od jego społeczno-ekonomicznego ustroju, istnieją trzy rodzaje celów, a to: cele ogólne, cele mniej ogólne oraz cele określone jako zadania¹². Cele ogólne to zdaniem wymienionych autorów najszersze i najbardziej uniwersalne aspiracje, którym można nadać nazwę wielkich wizji i nadziei przyszłości. Cele te konstruowane są przez filozofów i polityków danego kraju, przy czym można je uznać za cele długoterminowe¹³. Cele mniej ogólne, wydedukowane z celów wyżej omówionych, są celami wyższymi i bardziej bezpośrednimi. Muszą być one tak sformułowane, aby zezwoliły na precyzowanie zadań, które składają się na trzeci rodzaj celów¹⁴. Wszystkie te trzy rodzaje celów nie są bynajmniej owocem jednego tylko pokolenia; z jednej strony są one produktem historii, z drugiej zaś biorą pod uwagę aktualne warunki społeczne danego kraju. Cele wychowania ogólne i mniej ogólne L.A. Lauwerys i R. Cowen nazywają celami strategicznymi, zadania natomiast określają jako taktyczne cele wychowania¹⁵.

Rodzi się pytanie, czy mówiąc o celach wychowania w naszym kraju możemy poprzestać na proponowanym wyżej kryterium ogólności celów? Wszak dobrze wiadomo, iż jednostka wychowywana w naszym społeczeństwie podlega działalności różnych podmiotów wychowujących. Mogą nimi być zarówno indywidualne jednostki /rodzice, nauczyciel, przywódca grupy, przypadkowa osoba itp./, jak też i całe ich grupy /rodzina, organizacja, kościół.../.

Podmiotem wychowującym jest także państwo oraz świat współczesny, w którym żyje jednostka. Wszystkie te podmioty wysuwają różne cele, z których część jest ze sobą zgodna, niektóre zaś wykluczają się nawzajem i mogą być ze sobą sprzeczne. Wyraźnym przykładem takiej sprzeczności są cele państwa socjalistycznego oraz cele grupy społeczno-kulturowej, jaką jest na przykład kościół, w zakresie kształtowania u jednostki poglądu na świat /celem bowiem kościoła jest ukształtowanie u jednostki światopoglądu idealisty-

cznego, pozostającego w wyraźnej sprzeczności ze światopoglądem założonym i pożądanym w ramach celów wychowania wysuwanych przez państwo.

Państwo stanowiąc polityczny wyraz narodu wysuwa cele dlań charakterystyczne, które biorą pod uwagę zarówno doświadczenia historyczne narodu, jak też i aktualne warunki jego rozwoju. W celach tych zawarty jest więc związek narodowej tradycji z tym wszystkim, co zapewnia dalszy rozwój twórczych sił narodu.

Podmiotem wychowującym jest także świat współczesny, w którym żyje jednostka, a ściślej biorąc międzynarodowe organizacje istniejące i działające w tym świecie, np. ONZ, UNESCO, IBE itp. Celem tych organizacji jest nie dopuścić do zagłady współczesnej cywilizacji: wychować narody w duchu tolerancji i pokoju. Między czterema rodzajami celów, tj.: celami narodu, celami międzynarodowych organizacji, celami grup społeczno-kulturowych i celami indywidualnych jednostek, istnieją wzajemne uwarunkowania. I tak, cele światowe warunkują realizację swoistych celów narodowych, a także odwrotnie: cele narodowe zabezpieczają realizację celów światowych. Podobnie ma się rzecz z celami poszczególnych grup społecznych, a także z celami indywidualnych jednostek wychowujących. Toteż w kwestii dotyczącej rodzajów wychowania w naszym kraju proponujemy zastosować dwa kryteria: kryterium ogólności tych celów oraz kryterium podmiotu wychowującego. Zagadnienie to ilustruje rycina 1.

Kryterium ogólności	cele najbardziej ogólne cele ogólne cele zadania
Kryterium uwzględniające rodzaj podmiotu wychowującego	cele światowe swoiste cele narodowe cele grup społeczno-kulturowych cele jednostkowe

Ryc. 1. Podział celów wychowania w Polsce

Oczywiście po skrzyżowaniu obu tych podziałów otrzymać możemy: cele światowe najbardziej ogólne, ogólne i zadania, swoiste cele narodowe najbardziej ogólne, ogólne itp. Za cele podstawowe uznajemy jednak cele wychowania narodowe oraz cele wychowania uniwersalne dla całej międzynarodowej wspólnoty /cele światowe/. Taki punkt widzenia zgodny jest z tym, co powiedzieliśmy wcześniej na temat

dialektycznej jedności tego, co uniwersalne i powszechne w wychowaniu wszystkich państw świata, z tym, co dla każdego z nich swoiste i indywidualne. Jeśli zatem oznaczamy cele wychowania światowe /uniwersalne/ C_s , jako zbiór: $\{c_{s1} \dots c_{sn}\}$, zaś swoiste cele wychowania narodu polskiego C_{np} , jako zbiór: $\{c_{np1} \dots c_{nnp}\}$, to układ:

$$C_{oy} = \langle C_s \cup C_{np} \rangle$$

oznacza, iż cele wychowania ogólnonarodowe / C_{og} / są sumą zbiorów celów uniwersalnych / C_s / oraz celów typowych dla naszego narodu / C_{np} /.

Cele ogólnonarodowe / C_{og} / uznajemy za nadrzędne w stosunku do dwu innych rodzajów celów, tj. celów poszczególnych grup społeczno-kulturowych oraz celów indywidualnych podmiotów wychowujących. Cele ogólnonarodowe są celami ogólnospołecznymi; biorą one pod uwagę trzy najwyższe wartości tj. dobro świata, narodu oraz dobro człowieka żyjącego w tym narodzie. Możemy powiedzieć, że cele te zmierzają zarówno do doskonalenia życia na świecie, doskonalenia życia danego społeczeństwa oraz doskonalenia samej jednostki w tym społeczeństwie żyjącej. Cele podstawowe - ogólnonarodowe w stopniu najbardziej ogólnym zawarte są w Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zwłaszcza zaś w tej części, która odnosi się do ustroju politycznego w naszym kraju, ustroju społeczno-gospodarczego oraz podstawowych praw i obowiązków obywateli¹⁶. Stopień ogólności tych celów jest tu jednak bardzo duży. Cele podstawowe /ogólnonarodowe/ w stopniu mniej ogólnym przewodzą wysiłkom podejmowanym przez różne instytucje państwowe do tego powołane /szkołom, organizacjom politycznym, społecznym, środkom masowego przekazu/, przy czym każdy z tych celów skierowany jest zawsze na człowieka, Cele ogólnonarodowe /w stopniu mniej ogólnym/ zmierzają zatem do ukształtowania w jednostce przekonań związanych z jej przynależnością do narodu oraz z koniecznością umacniania przekonań, co do społecznej własności środków produkcji, jako formy najwyższej i najlepszej, oraz tych przekonań, które związane są ze sprawiedliwym podziałem dochodu narodowego. Do celów ogólnonarodowych zaliczyć także należy wyrobienie u jednostki szacunku dla siebie samej /poczucia dumy i godności/, adekwatnej samooceny, a także szeregu postaw. Wśród tych ostatnich za najistotniejsze uważamy: postawy gotowości poświęcenia siebie dla dobra narodu, postawę tolerancji, współpracy z innymi, postawę opiekuńczą, postawy so-

lidarności i uczciwości w wykonywaniu pracy, oszczędności, a także postawy świadczącej o inicjatywie i pomysłowości jednostki. Cele ogólnonarodowe zmierzają także do ukształtowania w jednostce potrzeb: poznawania, estetyki i pracy.

Nietrudno zauważyć, iż wymienione wyżej ogólnonarodowe cele wychowania godzą imperatywy regionalne z wymogami międzynarodowej wspólnoty. Z jednej bowiem strony uwzględniając swoiste warunki naszego kraju oraz jego spuściznę historyczną kładą nacisk na związek jednostki z narodem, na wyrobienie jej świadomości: godności narodowej, gotowości poświęcenia siebie dla narodu, i postaw obywatelskich. Z drugiej zaś strony - uwzględniają elementy powszechne w wychowaniu wszystkich krajów świata, kładąc nacisk na kształtowanie postaw tolerancji oraz współpracy, jako gwarantów pokoju.

P r z y p i s y

- 1 "Educational goals". UNESCO 1981.
- 2 V. Ermolenko: "Educational goals and theory; current world situation: Asocialist state: the USSR /W/ Educational goals.
- 3 L. Lauwerys and R. Cowen: "Western Europa and North America" /W/ Educational goals.
- 4 A. Bouhdiba: "The uniwersal and the patricular in educational goals" /W/ Educational goals.
- 5 Tamże.
- 6 Tamże.
- 7 Tamże.
- 8 H. Fitouri: "Introduction" /W/ Educational goals.
- 9 Tamże.
- 10 B. Suchodolski: "Towards a world approach to the problem of goals" /W/ Educational goals.
- 11 Tamże.
- 12 L.A. Lauwerys and R. Cowen: "Theoretical aspects of problem" /W/ Educational goals.
- 13 Tamże.
- 14 Tamże.
- 15 Tamże.
- 16 W. Sokolewicz: "Konstytucja Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej po zmianach z 1976 r." Warszawa 1978.

Antoni Berbeka
Akademia Ekonomiczna
Kraków

UWAGI O PEDAGOGICZNYM PRZYGOTOWANIU
EKONOMISTÓW-NAUCZYCIELI

W budowie współczesnego życia społeczno-gospodarczego znaczny udział przypada nauczycielom wszystkich szczebli szkolnictwa. Zwiększają się wymagania społeczeństwa wobec szkoły, poszerza się pole odpowiedzialności za jakość pracy pedagogicznej. Wysokie oczekiwania i nadzieje związane ze szkolnictwem i nauczycielami są czasem niewspółmierne do istniejących możliwości: "Nauczyciele nie »mogą sprostać« takim właśnie - przesadnym oczekiwaniom, co wywołuje silną krytykę ze strony innych grup społecznych. Ale nie brak jest też wielu przykładów stosunkowo słabego funkcjonowania nauczycieli w tych zakresach ich pracy zawodowej, które trafnie są przypisywane właśnie nauczycielom. W warunkach masowego kształcenia i wychowania przykłady takie wydają się coraz częstsze. W wielu krajach - bardziej lub mniej słusznie - zwraca się uwagę na obniżenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli..."².

System kształcenia uczelni ukierunkowany jest nie tylko na przygotowania merytoryczne studentów, ale zmierza też do osiągnięcia bardziej złożonych celów. Chodzi tu o pełniejsze wzbogacenie sfery duchowej uczących się, np. poprzez rozwój twórczego myślenia, sprawniejsze przeprowadzanie operacji umysłowych, a więc elementów istotnych w aktywizowaniu młodzieży w procesie dydaktycznym oraz z uwagi na ich wartość we wdrażaniu do rozwiązywania sytuacji problemowych. Realizacji tych celów nie sprzyja kształcenie jednostronne pojmowane zbyt wąsko, nastawione na przekaz gotowych, często "poszufłakowanych" informacji. Różne są w tym względzie poglądy i praktyka pedagogów. Na przeszkodzie aktywizacji staje też często bierna postawa uczących się, ich brak krytycyzmu wobec siebie, wadliwa hierarchia wartości, wyrażająca się m.in. w nieadekwatnej ocenie własnych postaw, zdolności, wiedzy, zachowań i in. W tej sytuacji stopień osiągnięcia celów kształcących, które wcześniej zarysowano, jest różny.

Sygnalizowane wyżej zagadnienia mają szczególne znaczenie w przygotowaniu młodych nauczycieli. Szybko zmieniająca się rzeczywistość postawi nauczyciela przedmiotów ekonomicznych XXI wieku przed wieloma problemami, do których rozwiązania nikt wcześniej

go nie przygotował³. Ma to szczególne znaczenie w dobie wprowadzania drogich, nowoczesnych, a często i ryzykownych technologii przemysłowych. Stąd też wzrastające wymogi kwalifikacyjne przyszłego ekonomisty muszą iść równoległe ze staraniami o wyższy poziom poczucia odpowiedzialności, ładu i kształtu świadomej dyscypliny wewnętrznej przyszłego ekonomisty - pedagoga. Nauczyciel częściej będzie musiał sam sobie radzić w wielu złożonych kwestiach merytorycznych i metodologicznych. Nieodzwonne stanie się wówczas samodzielne wzbogacanie warsztatu pedagogicznego; gorzej jeśli nie doświadczy on wewnętrznej gotowości /nakazu!/ doskonalenia się, nie wykaże zaangażowania emocjonalnego i intelektualnego w zawodzie. Można przewidzieć, iż stopień skuteczności oddziaływań kształcących takiego nauczyciela będzie nikły.

Zagadnienie pedagogicznego przygotowania ekonomistów można opierać na przesłankach teoretycznych, uwzględniając szkice modelowe nauczycieli różnych specjalności. Celowe jest też sięgnięcie na tym odcinku do doświadczeń innych krajów. Poszukując więc efektywnych dróg kształcenia nie tylko w wyniku poszerzenia własnego dorobku naukowo-badawczego, Uczelnia nawiązuje kontakty z pokrewnymi, zagranicznymi uczelniami. Należy uwzględnić tutaj specyfikę edukacyjną danego kraju, stąd ograniczoność i złożoność uwarunkowań, a jednocześnie trudność przenoszenia gotowych rozwiązań z jednego kraju do drugiego. Niemniej znajomość taka może uchronić przed niektórymi, doświadczanymi już przez innych, niepowodzeniami.

Konsultacje w VSE w Bratysławie pozwalają na porównania i sformułowanie pewnych uwag, które nasunęły się po poznaniu systemu edukacyjnego tej uczelni. Analiza ogólnych założeń i zadań programowych, wskazuje na duże podobieństwo celów kształcących, które stawiają sobie obie uczelnie przygotowujące nauczycieli.

Analiza programów kształcenia pedagogicznego wykazała, iż VSE w Bratysławie posiada bardziej rozbudowany plan nauczania przedmiotów teoretycznych. Występują w nim przedmioty, których brak jest w naszych planach nauczania, są to np.: marksistowska etyka i estetyka, biologia człowieka i ochrona zdrowia, zarządzanie wychowaniem i oświatą. Znacznie większy wymiar godzin zajmuje dydaktyka przedmiotów zawodowych /100 godz., u nas 60 godz./. Większa jest też liczba przedmiotów objętych egzaminami - jest ich 5 /u nas 3/.

Dużo więcej miejsca i czasu poświęca się w tej uczelni na przygotowania umiejętności praktycznych przyszłych nauczycieli. Stąd np. student wybierający specjalność pedagogiczną hospituje zajęcia

u doświadczonych nauczycieli w szkole średniej, w wymiarze zbliżonym do naszego, ale samodzielne lekcje przykładowe /na zaliczenie/ prowadzi w wymiarze 8 godzin lekcyjnych, z podstawowych 4 przedmiotów ekonomicznych, natomiast u nas tylko z 2 przedmiotów /do wyboru/ w wymiarze 4 godzin lekcyjnych.

Wyższy jest też wymiar godzin przeznaczonych na odbywanie praktyki pedagogicznej w szkole średniej. Student odbywa tam 3-tygodniową praktykę ciągłą, w wymiarze 90 godzin /u nas 40 godzin/⁴.

Największe zainteresowanie wzbudzają czynione tam próby odchylenia od dydaktyki poszczególnych wydzielonych przedmiotów ekonomicznych, celem zapewnienia transferu informacji z jednego przedmiotu do innych przedmiotów ekonomicznych. W związku z tym prowadzone są prace nad przygotowaniem tematów ćwiczeń i tematów prac seminaryjnych, w których występuje konieczność kompleksowego wykorzystania wiedzy równocześnie z różnych przedmiotów ekonomicznych. Chodzi bowiem o to, by studentom ukazywać potrzebę i możliwość rozwiązywania złożonych problemów ekonomicznych, gospodarczych, ewentualnie technicznych, wykorzystując wiadomości, które wchodzą w zakres nauczanych przedmiotów ekonomicznych oraz innych z nimi związanych, np. socjologii prawa, matematyki, historii gospodarczej. Takie dążenia mają zapewnić zwrócenie uwagi na konieczność kształtowania umiejętności aplikowania posiadanych informacji do konkretnych czynności zadaniowych, przed którymi stawia się studentów. Działania te mają więc na celu przygotowanie drogi do odchodzenia od dosyć powszechnie przyjętego "szufladkowania" wiedzy według nauczanych przedmiotów, na rzecz integrującego ich ujmowania. Autorzy tych propozycji przyznają, iż jest to droga pełna trudności, trzeba m.in. przezwyciężać wiele barier związanych z tradycyjnym i zachowawczym traktowaniem poszczególnych dyscyplin przez nauczycieli akademickich. Pewne kroki na tym polu czynione są też w naszych uczelniach, jednak brak jest konkretnych materiałów, uwag, analiz, wniosków natury metodycznej, jak też operatywno-technicznych na temat takich przedsięwzięć.

Znaczne różnice występują w kształceniu podyplomowym nauczycieli ekonomistów /czynnych zawodowo/ Bratysławy i Krakowa. Z porównania planu studium podyplomowego wynika, iż w VSE w Bratysławie - przeznaczona się znacznie większą liczbę godzin na zajęcia /wykłady, ćwiczenia, seminaria/ z psychologii i pedagogiki;

- nie prowadzi się doskonalenia merytorycznego z przedmiotów zawodowych; kształcenie to jest sędowane na pracę samokształceniową

nauczycieli, którzy robią to na podstawie literatury i w oparciu o kontakty nawiązywane z zakładami pracy, w których studenci odbywają praktyki zawodowe;

- okres kształcenia jest dłuższy, wynosi 3 semestry /u nas 2 semestry/.

Z treści interesujących rozmów oraz analizy dokumentów i materiałów wynika, iż w obu porównywanych uczelniach prowadzi się ciągle prace nad efektywnością procesu kształcenia podyplomowego nauczycieli i jego modyfikacją.

Na tle tak skrótowo przedstawionych spostrzeżeń i porównań nasuwa się następujące uwagi:

- w przygotowaniu pedagogicznym ekonomistów winno poświęcać się więcej miejsca oddziaływaniom skierowanym na kształtowanie cech osobowościowych przyszłych nauczycieli;

- celowa wydaje się analiza i modyfikacja programu kształcenia pedagogicznego, uwzględniająca szersze aspekty przygotowania teoretycznego, wzbogacającego treści nauczania, np. o zagadnienie etyki i estetyki, jak też praktycznego /to zagadnienie wymaga rozpoznania warunków, umożliwiających realne możliwości rozszerzenia zajęć praktycznych w szkołach/;

- cennym działaniem byłoby przygotowanie problematyki ćwiczeń integrujących, wykorzystujących w sposób kompleksowy wiadomości z określonej grupy przedmiotów ekonomicznych i ewentualnie pokrewnych;

- należałoby dopracować sposoby trafnego, ale i sprawnego doboru kandydatów na studia pedagogiczne, tak by więcej słuchaczy Studium cechowało emocjonalne i intelektualne zaangażowanie w zdobywaniu niezbędnych kwalifikacji.

Wydaje się, iż podjęcie takich działań przyczynić się może do pełniejszego przygotowania pedagogicznego ekonomistów.

Pr z y p i s y

¹ Studium Pedagogiki Akademii Ekonomicznej w Krakowie przygotowuje nauczycieli przedmiotów ekonomicznych dla średnich szkół zawodowych. Studia te trwają 5 semestrów, przebiegają na zasadzie fakultatywnej, równoległe z zajęciami obligatoryjnymi. Uczelnia nawiązała współpracę z różnymi ośrodkami naukowymi za granicą. Opracowanie niniejsze powstało w wyniku konsultacji w Katedrze Pedagogiki VSE w Bratysławie, w okresie 21-26.10.1986 r.

² T. Lewowicki: Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 5, s. 13.

3 "Mówiąc bez ogródek, dzisiaj potrzebny nam inny rodzaj człowieka, który byłby w stanie żyć w świecie ustawicznie zmieniającym się, który jest w stanie z ufnością, siłą i odwagą sprostać sytuacji, o której wcześniej nie jest uprzedzony /.../
"Społeczeństwo, które może wytworzyć takich ludzi - przetrwa; społeczeństwa, które nie będą w stanie wytworzyć takich ludzi, umrą".
"Model wykształconego Polaka". Warszawa, PWN 1980, s. 223.

4 Zalecenia ministerialne w tym zakresie nie są obecnie możliwe do zrealizowania w szkole średniej.

"Naród, kultura to dwie strony tej samej ludzkiej rzeczywistości, naród jest narodem dzięki kulturze, jaką wytworzył".

Bronisław Malinowski

BOGDAN SUCHODOLSKI:
DZIEJE KULTURY POLSKIEJ

Wydawnictwo Interpress. Warszawa 1987. Wydanie II zmienione, ss.399.

/Książka ukazała się również w języku angielskim i niemieckim/

Na rok przed dziesięcioleciem 1988-1997, które ogłoszone zostało przez ONZ i UNESCO "Dekadą rozwoju i kultury", ukazała się prawdziwa perła naszej historii kultury pt. "Dzieje kultury polskiej" pióra prof. Bogdana Suchodolskiego - pedagoga, filozofa i historyka kultury, zajmującego się m.in. szeroko rozumianym wychowaniem i jego związkami z kulturą.

Autor pełni funkcję Przewodniczącego Narodowej Rady Kultury od czasu jej lpowstania /1982 rok/. Rada jest istotnym rzecznikiem interesów kultury w społeczeństwie. Opracowała m.in. tzw. "Raport o stanie kultury" oraz program edukacji kulturalnej naszego społeczeństwa. W skład Rady wchodzi 220 osób /druga kadencja/, przedstawicieli m.in. stowarzyszeń i środowisk twórczych, grup społecznych itp. Rada jest istotnym rzecznikiem interesów kultury w społeczeństwie. Opracowała tzw. "Raport o stanie kultury" oraz program edukacji kulturalnej społeczeństwa. Wspólnie z ZNP Rada opracowuje właśnie program działań w zakresie edukacji kulturalnej środowiska nauczycielskiego. Przed przystąpieniem do pracy z tego zakresu na Zamku Królewskim w Warszawie dnia 23 lutego br. odbyło się spotkanie Prezydium Narodowej Rady Kultury z Zarządem Głównym ZNP.

Czasy współczesne charakteryzują się wielostronnym zainteresowaniem kulturą. Wyrazem tego zainteresowania są między innymi nauki o kulturze, jak: filozofia kultury, socjologia kultury, cybernetyka kultury, kulturoznawstwo, historia kultury i inne.

Kultura jest przecież tą dziedzicą życia, która posiada znaczenie szczególne, ponieważ stanowi podstawę narodowej świadomości i

zarazem kształtuje osobowość ludzką. Oznacza to, że takie elementy naszej narodowej kultury, jak język, historia, tradycja, obyczaje - tworzą naród polski. Stąd też określenie kultury może łączyć się z zespołem wartości tradycyjnych, szczególnie cennych, które należy opanować drogą kształcenia, można kulturę łączyć z rozrywką w bardziej wysublimowanym jej rozumieniu /ten. pozwalającą wypełniać czas wolny w sposób wzbogacający osobowość/ i wreszcie można ujmować kulturę jako zespół wartości modelujących styl życia czy nadających życiu sens. Jest zatem kultura podstawą życia narodowego i podstawą rozwoju osobniczego.

Również historia kultury może być różnie rozumiana i przedstawiana, na co Autor zwraca uwagę we Wstępie "Dziejów", mianowicie:

- jako wszechstronny obraz wielorakiego procesu dziejowego;
- jako historia tak zwanej kultury duchowej;
- jako prosta opowieść o powszechnym życiu;
- i wreszcie /.../ "jako historia świadomości społecznej, która nie stanowi żadnej wydzielonej dziedziny życia, ale wyróżnia się we wszystkich: w wielorakim języku zdarzeń i procesów, instytucji i organizacji, twórczości umysłowej i artystycznej, manifestuje się jako szczególna rzeczywistość wewnętrzna, jednorodna, chociaż pełna wewnętrznych sprzeczności; trwała, chociaż zawsze zmieniająca się w rozwoju.

I dalej Autor następująco uzasadnia swe ujęcie dziejów kultury polskiej: "Jest oczywiste, iż obiektywny świat kultury, który ludzie stwarzają i w którym żyją, godzien jest badania, ale godzien uwagi jest także i świat świadomości społecznej, która powstaje pod wpływem tych obiektywnych sytuacji, wytworów i zadań, stając się zarazem inspiracją dalszych działań ludzi".

Na treść książki składa się osiem części. Całość zamyka indeks osób i spis ilustracji. Praca jest bogato ilustrowana /zawiera 411 ilustracji, w tym część barwnych/. Wyboru ilustracji dokonała Maria Suchodolska, a opracował graficznie Jerzy Kępkiewicz.

Zasadniczą treść książki otwiera część poświęcona kulturze średniowiecza, a więc epoce długo trwającej w dziejach naszej państwowości, "połowie naszej historycznej egzystencji".

Część druga to "Renesans" - epoka krótkotrwała, za to znacząca i określana mianem "złotego wieku" w naszych dziejach, który ukształtował trwale narodową świadomość.

Kolejna, trzecia część to "Barok", który wchłonął w siebie wiele elementów z epoki poprzedniej, ale wprowadził też sporo nowych,

niekiedy sprzecznych ze sobą - to swoisty, trwający u nas bez mała 150 lat etap przemian kultury, jej wynaturzeń i upadku.

Część czwarta to okres przedrozbiorowy - "Oświecenie" - pełen sprzeczności okres dziejów Polski, stojącej na skraju przepaści, śmiertelnie zagrożonej w swoim politycznym istnieniu i podupadłej kulturalnie.

Następną, już piątą część, Autor zatytułował "Okres niewoli". Obejmuje ona lata 1795-1918, a więc czasy, kiedy to istniał naród polski bez państwa. Istniała również kultura polska okresu romantyzmu i pozytywizmu.

Okresowi międzywojennemu w naszych dziejach Autor nadał miano "Polska niepodległa" i "Druga Rzeczpospolita" - to szósta część książki.

Kolejna, siódma część pracy to "Okres wojny i okupacji". Ta część książki jest inna niż pozostałe. Jej struktura nie zawiera takich rozdziałów, których tytuły powtarzają się przez całą pracę. Kultura tego okresu była ściśle związana z konspiracyjną działalnością polityczną, militarną i gospodarczą, stanowiąc jeden z głównych frontów walki z okupantem.

Ostatnia część, ósma, to "Polska Ludowa", a więc dzieje kultury towarzyszące nam współcześnie i trudniejsze do oceny chociażby z racji braku dystansu czasowego, który jest niewątpliwie podstawą obiektywnego spojrzenia na fakty, zjawiska, procesy całokształtu naszych dziejów.

W atmosferę dziejów kultury każdej części książki, oprócz części pt. "Okres wojny i okupacji", wprowadzają rozdziały zatytułowane "Polska w przeszłości" i "Polska w czasie" oraz "Człowiek i siły produkcyjne".

W każdej części oprócz wspomnianej już części siódmej znajdują się również dwa kolejno po sobie następujące rozdziały pt. "Rola i kształt kultury duchowej" oraz "Pogląd na świat i koncepcja życia". W rozdziale poświęconym kulturze duchowej "chodzi o przedstawienie wielkich prądów umysłowych i artystycznych, a także prądów religijnych. Obraz przemian tych prądów jest historią ludzkiej twórczości, w której jedni widzą rozwijający się sens dziejów ducha, inni tylko heroiczną odyseję intelektualną i artystyczną przygodę ludzi wśród obcego i obojętnego świata" /ze Wstępu/.

Do stałych rozdziałów przewijających się przez wszystkie części książki, oprócz "Okresu wojny i okupacji", należą "Kultura obca w Polsce - Polska w świecie", "Instytucje i formy krzewienia kultury" oraz "Kultura w społeczeństwie".

Od średniowiecza poczynając do Drugiej Rzeczypospolitej części te kończy syntetyczne spojrzenie Autora na epokę, zatytułowane "Polska historyczna - Polska wieczna" i zawierające dwa rozdziały: "Wyniki" oraz "W oczach potomnych".

Natomiast ostatnia część książki "Polska Ludowa" - oprócz wyników, zawiera także perspektywy określane mianem: "Niech przyszłość będzie dla kultury polskiej epoką pięknego rozkwitu".

Już we Wstępie Autor wyraźnie określił swoją koncepcję historii kultury, która zdeterminowała charakter książki przedstawiającej dzieje kultury polskiej.

Akcent końcowy pracy - na obwołucie, raz jeszcze utwierdza w przekonaniu, że: "Ta książka nie jest encyklopedią wiedzy o dziejach polskiej kultury. Nie przedstawia ani historii państwa i prawa, ani historii gospodarki, ani historii walk społecznych, ani dziejów literatury, sztuki, oświaty. Nie przedstawiając całego bogactwa faktów z tych różnych dziedzin, wykorzystuje je dla przedstawienia kultury jako narodowej świadomości, która wyraża się i rozwija pod wpływem tych różnych dziedzin życia. Mówiąc dzisiejszym językiem naukowym są one wielką rzeczywistością »oznaczającą«, poprzez którą docierać trzeba do głębszej rzeczywistości »oznaczanej«. Ta książka - mówiąc słowami Maurycego Mochnackiego - ma więc przedstawiać »jako się naród w jestestwie swoim rozumiał«, ma więc pokazać, jak Polacy odnajdywali swe miejsce w geograficznej przestrzeni i historycznym czasie, w materialnej rzeczywistości tworzonej przez pracę, w społecznej walce i nieustającej naprawie Rzeczypospolitej, a także, jak akceptowali koncepcje poglądu na świat, jak uczestniczyli w kulturze. Jest więc ta książka opowieścią o tożsamości narodu, opowieścią o losach i stylu życia Polaków. Tak pojmowana historia kultury ukazuje całe bogactwo przeżyć i refleksji, wypełniających przez wieki narodową świadomość, ukazując wkład, jaki wnosili w tę świadomość kolejne epoki naszych dziejów. Naród ten bowiem, pozostając zawsze tym samym narodem, nie był w żadnej epoce taki sam. Dlatego w tym nieustającym dialogu pokoleń żywych z pokoleniami, które odeszły, buduje się zrozumienie narodowej tożsamości i zaangażowanie w wielką odmianę współczesną".

Pomiędzy wychowaniem a kulturą istnieje ścisły związek. Proces wychowania uwarunkowany jest rozwojem kulturalnym, a poziom kultury jednostek i zbiorowości społecznej jest rezultatem tego procesu.

Lektura książki wskazuje, że praca może być przydatna w realizacji zadań szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, które powinny

spełniać również funkcję ośrodka krzewienia wysokiej kultury ogólnej, umożliwiając młodzieży osiągnięcie wiedzy niezbędnej do uczestnictwa w dziedzictwie kulturalnym narodu i w jego życiu zbiorowym.

W ujęciu pedagogicznym kultura stanowi nieodłączny składnik wychowania jako zespół określonych wartości, np. intelektualnych, estetycznych, społecznych, jako zespół norm, np. moralnych, oraz jako zespół wzorów, np. zachowań, które zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym są propagowane i do których wprowadza się jednostki i grupy społeczne. Procesom wchodzenia w zastany świat kultury oraz czynnego w niej uczestnictwa kulturalnego młodego pokolenia konieczne jest przewodnictwo nauczycieli, nośników kultury i wiedzy. Stąd między innymi wynika konieczność znajomości przez nauczycieli przynajmniej podstawowej wiedzy z zakresu dziejów oraz aktualnego stanu szeroko pojętej kultury.

Książka jest bogatym, niewyczerpalnym wręcz źródłem inspiracji wartości poznawczych, kształcących i wychowawczych. Kultura narodowa i jej dzieje stanowią ośrodek oddziaływania wychowawczego, sprzyjają sytuacjom wychowawczym, które kształtują określone dyspozycje osobowości.

Rozważania o dziejach naszej kultury skłaniają do oceny tego co trwałe, ponadczasowe, niepowtarzalne. Nie ulega wątpliwości, że w teraźniejszości kulturalnej zawarta jest poważna część przeszłości tej odległej i tej nam bliższej. Ona to właśnie wiąże nas z czasami współczesnymi oraz wytycza drogę do przyszłych dziejów, wskazując zarazem to wszystko, co było wyborem słusznym, potrzebnym, a nawet koniecznym, zarazem wartościowym i trwałym.

Dzieje naszej kultury są wystarczająco bogate, aby czerpać z nich korzyści nie tylko dla teraźniejszości.

Urszula Ostrowska

ROBERT KWAŚNICA:

STRUKTURA SYTUACJI PROBLEMOWEJ A FUNKCJONALNOŚĆ WIEDZY

Warszawa-Wrocław 1986. PWN, s. 167

Zagadnienie nauczania problemowego wydaje się być domeną oczywistości. Sądzi się bowiem, iż od czasów Deweya wiemy już dobrze, czym jest problem, potrafimy trafnie odnieść filozoficzno-pragmatyczną warstwę myślenia o rozwiązywaniu problemów do teorii kształ-

cenia. Nagromadzono już dosyć dużo doświadczeń w zakresie problemowego nauczania różnorodnych treści, aby orzec, iż jest to koncepcja dydaktyczna, której praktyczne stosowanie wpływa dodatnio na rozwój intelektualny uczniów i zapewnia "efektywne" nauczanie.

Bardzo mocną stroną książki Roberta Kwaśnicy jest próba podważania niektórych oczywistości przez pokazanie teoretycznej złożoności wybranego aspektu nauczania problemowego i podjęcie wysiłku jej rozwikłania.

Tym wybranym aspektem jest zagadnienie sytuacji problemowej. Autor wyodrębnił kilka rodzajów takich sytuacji, różnicując je według ich struktury, i postawił hipotezę o związku funkcjonalności wiedzy przyswajanej w procesie dydaktycznym ze strukturą owych sytuacji.

Konstrukcja książki jest klarowna, wyraźnie wyznaczona przez nazwany własny problem Autora.

Pierwszą jej część stanowi wprowadzenie czytelnika w ów problem. Nie uległ tutaj R. Kwaśnica rozpowszechnionemu dość zwyczajowi "wrzucania" czytelnika przez autora we własne pytania poznawcze tak gwałtownie, że pytania te nie stają się znaczącymi kwestiami odbiorcy tekstu. Przeciwnie, stara się przekonać czytelnika o wadze podjętego problemu, a czyni to przez dokonanie wszechstronnej, krytycznej analizy literatury przedmiotu, z wykazywaniem jej miejsc płytkich poznawczo lub stanowiących wręcz białe plamy w dorobku piśmienniczym poświęconym problemowemu nauczaniu.

Taką lukę poznawczą stanowi brak wiedzy o sytuacji problemowej, o której pisze się często, ale bez głębi i precyzji określenia, czym w istocie ona jest. Właśnie charakterystyka "sytuacji" problemowej ukierunkowuje dalej myślenie autora, poszukującego kategorii służących do opisu, wyjaśniania, a następnie projektowania struktury efektywnej sytuacji problemowej.

Pierwsza część książki zawiera wywód klarowny, przeprowadzony na dobrym merytorycznym poziomie, przekonywająco uzasadniający własne poszukiwania Autora.

W drugiej części pracy koncentruje się R. Kwaśnica na charakterystyce dydaktycznej sytuacji problemowej i wiedzy, kształtującej się w toku rozwiązywania problemów. Opisuje je przez prezentację ich elementów składowych, struktury i funkcji, stosując zabieg idealizacji, ciągle jeszcze mało znany w naszej literaturze pedagogicznej.

Trzecia część pracy zawiera w swoim trzonie podstawowym to, co można by nazwać teoretycznym wkładem R. Kwaśnicy w koncepcję nauczania problemowego; są to, podane w formie hipotetycznej - co podkreślam, jako walor - twierdzenia odnoszące się do związku analizowanych zmiennych. Sformułowane hipotezy są następujące:

Hipoteza 1. Wiedza kształtująca się w warunkach zamkniętej spójności poznawczej charakteryzuje się względną użytecznością poznawczą i względną reproduktywnością.

Hipoteza 2. Wiedza opanowywana w warunkach niespójności decyzyjnej o charakterze zamkniętym cechuje się względną użytecznością decyzyjną i względną reproduktywnością.

Hipoteza 3. W warunkach niespójności poznawczej i decyzyjnej o charakterze zamkniętym kształtuje się wiedza, którą cechuje względnie jednakowa użyteczność poznawcza i decyzyjna oraz względna reproduktywność.

Hipoteza 4. Wiedza opanowywana w warunkach niespójności poznawczej o charakterze zamkniętym i otwartym cechuje się: względną użytecznością poznawczą i zróżnicowaniem proporcji między reproduktywnością a produktywnością.

Hipoteza 5. Wiedza opanowywana w warunkach niespójności decyzyjnej o charakterze otwartym i zamkniętym cechuje się: użytecznością decyzyjną oraz przewagą reproduktywności poznawczej nad produktywnością poznawczą i równowagą między reproduktywnością i produktywnością decyzyjną.

Hipoteza 6. Wiedza kształtująca się w warunkach poznawczej i decyzyjnej niespójności o charakterze zamkniętym i otwartym cechuje się: jednakową użytecznością w obydwu zakresach stosowania i jednakową reproduktywnością i produktywnością.

Hipoteza 7. Wiedza kształtująca się w warunkach otwartej niespójności poznawczej cechuje się względną użytecznością poznawczą oraz zróżnicowaniem proporcji między reproduktywnością i produktywnością w poszczególnych zakresach stosowania.

Hipoteza 8. Wiedza kształtująca się w warunkach otwartej niespójności decyzyjnej cechuje się względną użytecznością decyzyjną i zróżnicowaniem proporcji między reproduktywnością i produktywnością w poszczególnych zakresach stosowania.

Hipoteza 9. W sytuacji problemowej, w której występuje niespójność otwarta, w obydwu obszarach danych kształtuje się wiedza cechująca się jednakową użytecznością poznawczą i decyzyjną oraz przewagą produktywności nad reproduktywnością.

Prezentację nazwanych hipotez dopełnia, zamieszczony w załączniku, zestaw typowych zadań, służących do wytwarzania dziewięciu odpowiednich sytuacji problemowych. Są one oparte na jednym przykładzie tematu z języka polskiego, realizowanego w klasach licealnych: funkcjonalne style językowe - styl naukowy.

Sam pomysł skonstruowania takich zadań wydaje mi się uzasadniony, sądzę jednak, iż byłyby one bardziej czytelne, gdyby operowały innym językiem niż cała książka. Teoretyczny język przykładowej lekcji może bowiem utrudnić odbiorcy tekstu uświadomienie sobie uniwersalności problematyki książki R. Kwaśnicy.

W całości książka ta stanowi klasę w swojej klasie, czyli w tym typie tekstów, które prezentują konstrukcję typu dedukcyjnego, koherentne, eleganckie, logiczne. Ale zabieg idealizacji, stanowiący metodologiczną podstawę całości ma - jak wiadomo - także swoje słabe strony, bowiem upraszcza /celowo/ to, co w rzeczywistości jest wielowątkowe i bogate.

Autor jest tego świadom i daje temu wyraz w bardzo znaczących dla całości książki "Uwagach końcowych" zatytułowanych znamienne: Źródła niepewności i potrzeb uzupełniania proponowanych rozwiązań. R. Kwaśnica dokonuje tutaj krytycznej autorefleksji nad własną pracą, zwracając uwagę na te elementy, o które można by wzbogacić omówienie dydaktycznej sytuacji problemowej, przedstawianej w książce głównie w aspekcie informacyjnym, a także rozbudować charakterystykę wiedzy będącej rezultatem różnych odmian szerszej pojętych działań niestereotypowych.

Nieczęsto spotyka się w literaturze pedagogicznej taki autorski krytycyzm, który odczytałam jako walor książki i wyraz chwalebego dystansu Autora wobec własnego dzieła.

Książka R. Kwaśnicy, dzięki bardzo dobremu poziomowi teoretycznemu oraz konsekwentnie - pod względem metodologicznym - przeprowadzonej procedurze idealizacyjnej, może przyczynić się do doskonalenia naszego myślenia o nauczaniu problemowym i wnieść do tego myślenia subtelne - a dotąd w nim nieobecne - rozróżnienia. I dopiero przyszłość pokaże, czy rozwój refleksji nad nauczaniem problemowym potoczy się w podobnym kierunku, czy też narastająca fala krytyki nauki wywoła także radykalną krytykę całej koncepcji nauczania problemowego, o którym przywykliśmy mówić jak o tabu dydaktycznym.

Joanna Rutkowiak

DANIELA RUSAKOWSKA:

NAUCZYCIEL I INNOWACJE PEDAGOGICZNE

Instytut Wydawnictw Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 191

Bardzo duże przemiany: gospodarcze, techniczne oraz społeczne w świecie sprawiają, że szkoła nasza ulega również przemianom, aby sprostać zjawisku przyspieszonego, wszechstronnego rozwoju dzieci. Z tego też względu "dzisiejsza" szkoła powinna stawiać wysokie wymagania nie tylko w stosunku do dzieci, ale przede wszystkim przed nauczycielami, których zadaniem jest przekazanie uczniom wiedzy i jej ugruntowanie w zakresie: przedmiotu, kultury, przystosowania do codziennego życia.

Praca nauczyciela z uczniami zdolnymi oraz tymi, którzy wykazują mniej zainteresowania nauką, inspiruje do poszukiwania różnych "dróg", które w rezultacie prowadzą do jednego celu: wyposażenia ucznia w wiedzę - tę szeroko rozumianą. Próbę odpowiedzi na pytanie: "Czy i w jakim stopniu szkoła jest zdolna do aktywności wewnętrznej", podejmuje Daniela Rusakowska w książce pt. "Nauczyciel i innowacje pedagogiczne". Autorka przedstawia tu opisy działań innowacyjnych i doświadczeń nowatorskich, charakterystyki postaw innowacyjnych oraz propozycje innowacyjnych rozwiązań.

Książka, jak sama Autorka pisze, kierowana jest głównie do nauczycieli. We wstępie czytamy: "Głównym celem badań było określenie, jakie są postawy nauczycieli wobec innowacji, na czym polegają i z czego wynikają braki w rozwoju postaw, jakie czynniki wpływają korzystnie na kształtowanie się postaw innowacyjnych nauczycieli i w czym przejawia się dojrzałość postaw".

O pojęciu innowacji pedagogicznych D. Rusakowska pisze: "Najczęściej akcentuje się, że kryterium doboru innowacji stanowi określona potrzeba pedagogiczna, a efektem innowacji powinno być polepszenie wyników działalności wychowawczej". Rodzaje innowacji to: usprawnienie, modernizacja i nowatorstwo.

Mówiąc o potrzebie innowacji, Autorka stwierdza, że pewne czynniki powodują, iż system szkolny staje się нефункциональный w stosunku do potrzeb i oczekiwań społecznych. Widzi "braki" w ujmowaniu funkcji szkoły jako placówki dydaktyczno-wychowawczej, podkreślając, że zadania dydaktyczne i wychowawcze nie są traktowane równorzędnie, a przeładowane treściami programy nie uwzględniają potrzeb życia społecznego ani zainteresowań uczniów, nie wiążą się

z zadaniami, jakie czekają na uczniów w przyszłości. Krytykuje powszechnie stosowane metody oddziaływania na uczniów, jak również system kontroli i oceny, który "nie sprzyja kształtowaniu motywacji do uczenia się i do pracy nad sobą".

Możliwości zmian systemu wychowawczego dopatruje się Autorka w innowacjach pedagogicznych.

W drugiej części czytamy o postawach nauczycieli wobec innowacji pedagogicznych oraz o czynnikach utrudniających podejmowanie działań innowacyjnych. Dowiadujemy się o zasobie wiedzy nauczycieli dotyczącej innowacji i o działaniach innowacyjnych podejmowanych przez nich. Zebrane informacje pozwoliły Autorce na ukazanie braków i sprzeczności, związanych z wiedzą nauczycieli o innowacjach pedagogicznych. Dotyczą one m.in. niepełnego rozumienia przez nauczycieli pojęcia innowacji pedagogicznych, braku konsekwencji w ocenie różnorodnych uwarunkowań ich pracy, nieumiejętności oceniania własnej pracy.

Mimo iż wyniki badań uzyskane przez Autorkę nie są zadowalające, to uderza pełny optymizm i wiara, że zmiany w organizacji szkolnictwa powinny nastąpić, bo przyniosą dodatnie korzyści w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W następnej części przedstawione jest kilka przypadków usprawnień, zaobserwowanych przez autorkę w szkołach, które prowadzą działalność innowacyjną.

Przypadek 1 - zajęcia całkowicie innowacyjne.

Rodzaj zajęć - lekcje biologii w kl. V - VIII.

Przedmiot innowacji - kontrola i ocena postępów uczniów w nauce.

Geneza innowacji - stosowane powszechnie sposoby oceniania uczniów są mało precyzyjne.

Źródła innowacji - analiza własnej pracy, z której wyniknęły wątpliwości dotyczące skuteczności stosowanych metod.

W podobny sposób można by skrótkowo ująć pozostałe pięć przypadków dotyczących lekcji: języka polskiego i matematyki w kl. I, matematyki w klasach V - VIII oraz zajęć w półinternacie.

Przedmiotem innowacji było indywidualizowanie pracy z dziećmi, różnicowanie wymagań, organizacja pracy wychowawczej czy też poszerzenie materiału nauczania. Inspiratorami innowacji byli nauczyciele, którzy widzieli potrzebę zmian w metodach swojej pracy.

Źródłami innowacyjnymi były: literatura pedagogiczna, wiedza zdobyta podczas doskonalenia zawodowego, własne doświadczenia, a

także w jednym z przypadków koncepcja zmian opracowana przez kierownictwo.

Poza nauczycielami, uczestnikami procesu innowacyjnego byli uczniowie, obserwowani podczas lekcji i w czasie zajęć pozalekcyjnych.

W dalszej części swojej pracy D. Rusakowska opisuje dwa nowatorskie systemy wychowawcze. Pierwszy dotyczy wiejskiej szkoły w Umiaŝtowie /woj. stołeczne warszawskie/, drugi Szkoły Podstawowej Nr 1 w Szentlőrinc na Węgrzech.

Pierwsza z nich funkcjonuje od 1945 roku. Warunki materialno-organizacyjne i społeczne są typowe, jak w wielu placówkach oświatowo-wychowawczych w Polsce. Jej osiągnięcia natomiast wyrastają ponad przeciętność. Z charakterystyki rozwiązań pedagogicznych tej szkoły dowiadujemy się, że wprowadzane do programu modyfikacje polegają na takim "przeformowaniu" zadań, wyznaczonych ogólnie, aby wiedza szkolna stała się żywa, ciekawa i bogata, służyła pełniejszemu zrozumieniu otaczającej rzeczywistości, sprzyjała kształtowaniu umiejętności niezbędnych w życiu.

Szkoła węgierska korzysta z uprawnień szkoły eksperymentalnej. Na czołowe miejsce wysuwają się zmiany przebudowujące tradycyjny system dydaktyczny. Wprowadzono na miejsce tradycyjnych przedmiotów nauczania przedmioty kompleksowe.

W związku z tym został opracowany nowy program na bazie dotąd istniejącego, powszechnie obowiązującego. Wyodrębniono trzy grupy treści i w obrębie tych grup utworzone zostały przedmioty nauczania. Głównym celem eksperymentu jest stworzenie warunków do kształtowania postaw społecznych uczniów, utrzymanie równowagi między akcjami podejmowanymi centralnie a systematycznymi działaniami społecznymi, wynikającymi z potrzeb szkoły.

Mimo różnych systemów wychowawczych - zadania podejmowane w obu szkołach wynikają z potrzeb życia.

Doświadczenia związane z tymi placówkami wskazują na ogromną rolę inicjatywy nauczycieli i dyrekcji, oraz utwierdzają przekonanie o możliwości podejmowania twórczej pracy w szkole.

Następnie Autorka przedstawia koncepcję własnej szkoły, którą umownie nazywa "szkołą innowacyjną". Wizja szkoły, o jakiej myśli Autorka, wydaje mi się być wręcz nierealna i zależy w dużym stopniu od stosowanych rozwiązań organizacyjnych. Kto wie jednak, czy nie powinna stać się wzorem nowego systemu wychowawczego, tym bardziej że Autorka opiera swoją wizję na placówkach /wcześniej omówionych/ już istniejących i dobrze spełniających swoją rolę dydaktyczno-wychowawczą.

W części ostatniej czytamy o znaczeniu ruchu innowacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem ruchu innowacyjnego oddolnego, związanego z lokalnym środowiskiem szkoły.

Autorka zaznajamia czytelnika z niektórymi postulatami dotyczącymi tworzenia warunków do pracy innowacyjnej oraz przedstawia zasady metodyczne, dotyczące wprowadzania innowacji w szkolnictwie. Ta część książki kończy się refleksjami Autorki, dotyczącymi działalności nauczyciela-innowatora.

Zbrane przez Autorkę informacje potwierdzają fakt, że praca nauczyciela ma charakter złożony. Sposób pracy nauczycieli wiąże się z jej rezultatami, a osiąganie rezultatów pozytywnych często odbywa się poprzez przewidywanie trudności oraz ich umiejętne pokonywanie.

Innowacyjna praca nauczycieli ma ścisły związek z aktywnym uczestnictwem ucznia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale nie tylko.

W zakończeniu książki czytamy: "Potrzebne jest planowe tworzenie i przekształcanie warunków, sprzyjających kształtowaniu się innowacyjnych postaw u wszystkich nauczycieli. Postęp w oświacie zależy bowiem w dużym stopniu od tego, czy ogół nauczycieli znacznie pojmować pracę pedagogiczną jako dziedzinę twórczej działalności".

Biorąc do ręki książkę "Nauczyciel i innowacje pedagogiczne", oczekiwałam wielu przykładów innowacji, które mogłyby być wzorcami do naśladowania.

Nie wszystkie innowacje przedstawione przez autorkę są powszechne. Przeczytanie tej książki przez nauczycieli powinno zachęcić ich do innowacji, gdyż każdy nauczyciel, który chce osiągać pomyślne wyniki w pracy, może to zrobić na drodze ciągłych poszukiwań i doskonalenia własnego warsztatu pracy.

Nauczycieli innowatorów lektura ta powinna sprowokować do tego, aby podzielili się swoimi doświadczeniami pedagogicznymi z innymi kolegami.

Uważam, że książkę "Nauczyciel i innowacje pedagogiczne" warto polecić nie tylko nauczycielom, ale wszystkim, którzy poczuwają się do odpowiedzialności za tworzenie i przekształcanie warunków pracy szkoły: władzom oświatowym dyrekcji szkół, a także członkom komisji, które zajmują się reformą programów.

Anna Świerc

KRYSTYNA KUBERSKA-GACA, ANDRZEJ GACA:
PROFILAKTYKA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO W SZKOLE
Warszawa 1986, s. 159

Niedostosowanie społeczne nie jest produktem naszych czasów. Pojawiało się ono bowiem wraz z wystąpieniem pierwszych organizacji ludzkich. Wszelkie zaburzenia w zakresie stosunków międzyludzkich są niebezpieczne. Szczególnie niepokojące są objawy niedostosowania pojawiające się wśród uczniów szkoły podstawowej, często już w klasach najmłodszych. Uczniowie sprawiający trudności wychowawcze i podejrzani o niedostosowanie społeczne powinni być objęci w szkole działalnością profilaktyczną. Skutecznym warunkiem pozytywnego oddziaływania jest wczesna diagnoza. Im szybciej jest postawiona, tym trafniej można dobrać metody i środki oddziaływania wychowawczego, tym skuteczniej organizować działalność profilaktyczną i resocjalizacyjną.

Na podstawie dotychczasowych badań można stwierdzić, że wielu uczniów to dzieci niedostosowane, zaburzone lub zagrożone niedostosowaniem społecznym. Przyczynę tego negatywnego zjawiska upatruje się w niskim poziomie pracy wychowawczej, domu rodzinnego, szkoły oraz innych instytucji.

Nauczyciele i wychowawcy zazwyczaj nie organizują działalności profilaktycznej. Spowodowane to jest głównie brakiem dostatecznej wiedzy z zakresu niedostosowania społecznego oraz metod diagnozy osobowości wychowanków i ich środowiska wychowawczego.

W związku z tym, że wychowanie młodego pokolenia nie jest wyłącznie prywatną sprawą rodziców, a proces wychowania staje się coraz trudniejszy, aktualnie istnieje potrzeba przygotowania metodyki zapobiegania występowaniu niedostosowania społecznego.

Jak zapobiec występowaniu niedostosowania społecznego? Jak usunąć lub zniwelować zagrożenie niedostosowaniem społecznym dzieci i młodzieży? - oto pytania "wyjęte" z książki K. Kuberskiej-Gacy i A. Gacy. Na odpowiedzi oczekują nauczyciele, wychowawcy, rodzice.

Książka K. Kuberskiej-Gacy i A. Gacy, którą Autorzy poświęcają pamięci Profesora Jana Konopnickiego, jest próbą wzbogacenia tej problematyki, istotnej ze względu na związki niedostosowania społecznego z przestępczością i różnymi formami wykołajenia moralnego dzieci i młodzieży oraz niedoskonałością praktyki pedagogicznej,

preferującej dydaktykę, zaniedbującej wychowanie, a szczególnie angażowanie wychowanków w proces własnego rozwoju.

Publikacja adresowana jest do nauczycieli różnych typów szkół, wychowawców domów dziecka i zakładów dla młodzieży niedostosowanej, pedagogów szkolnych, psychologów specjalizujących się w zakresie poradnictwa wychowawczego, studentów pedagogiki. Jej praktyczna przydatność polega na zgromadzeniu wiedzy na temat istoty społecznego niedostosowania i wynikających z niego społecznych konsekwencji oraz umożliwieniu nauczycielowi-wychowawcy diagnozowania napotykaných trudności szkolnych u dzieci i młodzieży, które to trudności mogą stać się przyczyną tegoż niedostosowania.

Założeniem Autorów było napisanie książki-poradnika, który ma dopomóc w zapobieganiu i likwidowaniu trudności szkolnych dzieci i młodzieży.

Czy spełni swoje zadania? Oceniają to adresaci. Moim zdaniem książka, mimo niedociągnięć, spełnia swoje zadanie. Spróbuję uzasadnić swój sąd analizując kolejno rozdziały.

W rozdziale pierwszym Autorzy wyjaśnili zakres pojęcia "niedostosowanie społeczne" i "socjalizacja", jego rodzaje i dające się zaobserwować na terenie szkoły objawy. Odwołuję się tutaj do definicji podanych przez R. Miller, Z. Skornego, F. Znanieckiego, J. Szczepańskiego, Z. Zaborowskiego, J. Konopnickiego przyjmując ostatecznie definicję Z. Skornego /socjalizacja/ i J. Konopnickiego /niedostosowanie społeczne/. Podają też klasyfikację niedostosowania społecznego według tegoż autora.

Podają przykłady zachowania pojedynczych uczniów, prognozę wychowawczą w stosunku do każdego z nich, określają rodzaj społecznego niedostosowania - co niewątpliwie pomoże nauczycielom i wychowawcom w ich pracy.

Szczególnie mocno Autorzy podkreślają, że "największy wpływ na rozwój moralno-społeczny dziecka ma rodzina. W pełni zintegrowana rodzina zapewnia dzieciom optymalny rozwój ich osobowości".

Wiele słów krytyki można znaleźć w książce pod adresem szkoły. W praktyce pedagogicznej szkoła zmierza głównie do wychowania umysłowego, spychając sprawy wychowania społecznego na dalszy plan /wskazując na rolę szkoły, Autorzy określili ją jako instytucję, na której poza dostarczaniem niezbędnej wiedzy spoczywa także zadanie przekazania młodzieży wartości i norm społecznych/. W wyniku tego następuje przesunięcie punktu ciężkości z funkcji opiekuńczej szkoły na wymagania związane z realizacją programu. System

taki stwarza automatycznie podział uczniów na dobrych, złych, leniwych itp. /samorzutna selekcja/.

"Mówiąc o całym procesie powstawania niedostosowania, należy wziąć pod uwagę całość kontaktów i wpływów społecznych wywieranych na dziecko w rodzinie i w szkole" - takie stanowisko K. Kuberskiej-Gacy i A. Gacy potwierdza także moja praktyka pedagogiczna.

W następnym rozdziale książki omówiono profilaktykę pedagogiczną, jej związki z niepowodzeniami szkolnymi oraz zadania szkoły w zapobieganiu społecznemu niedostosowaniu dzieci i młodzieży.

Autorzy ujmują profilaktykę pedagogiczną jako zabezpieczenie rozwoju jednostki przed zaburzeniami, które niesie z sobą system bodźców uniemożliwiających pozytywną adaptację społeczną - takie ujęcie terminu "profilaktyka" pozwala na podzielenie całego kompleksu jej działalności na: czynności badawczo-poznawcze i czynności wychowawcze.

Autorzy dają adresatom wskazówkę praktyczną: postępowaniem profilaktycznym należy objąć nie tylko uczniów z predyspozycjami do zachowań dewiacyjnych, ale także i tych, którzy mogą je nabyć ze względu na uwarunkowania osobowościowe, środowiskowe lub biologiczne. Pełna znajomość zagrożeń pozwala dopiero na podjęcie postępowania profilaktycznego.

Podkreślono ważność działalności profilaktycznej szkoły konsekwentnie zmierzającej do naczelnego celu, jakim jest osiągnięcie w stosunku do wszystkich uczniów prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży.

Uświadomiono czytelnikowi, że w pedagogice diagnoza winna być ściśle sprzężona z prognozą.

Podano przyczyny niepowodzeń szkolnych i podkreślono trudności w ich przewyciężaniu, z uwagi na przyczyny je wywołujące.

Przy ustalaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych decydującą rolę w ich przewyciężaniu może mieć praca wychowawcza, w tym wyrównawcza, początkowo skierowana na zmianę postaw - wskazują Autorzy i nie wnoszą tutaj właściwie nic nowego.

Wiele miejsca poświęcają procesowi uspołecznienia dziecka, podkreślając większą rolę szkoły niż rodziców w tym procesie, co jest sprawą dyskusyjną. Różne są poglądy w literaturze fachowej na te sprawy i to należałoby podkreślić.

Zdają sobie sprawę z tego, że w stosunku do części uczniów szkoła nie jest w stanie spełnić swych zadań resocjalizacyjnych.

Podają, do czego powinna zmierzać szkoła w swoich działaniach profilaktycznych. Wykorzystają to z pewnością dyrektorzy szkół, pedagodzy szkolni i nauczyciele.

K. Kuberska-Gaca i A. Gaca mają poważne wątpliwości co do pozytywnych skutków oddziaływania indywidualnego szkoły i instytucji do tego powołanych na młodzież niedostosowaną społecznie lub zagrożoną niedostosowaniem. Wskazują na zbyt małą efektywność tych oddziaływań, czego moim zdaniem w poradniku być nie powinno, gdyż zniechęca się jeszcze bardziej /i tak już zniechęconych/ nauczycieli do takich oddziaływań.

Rozdziały następne zawierają część praktyczną pracy. Rozdział trzeci przedstawia znaczenie diagnozy i prognozy w planowaniu działalności profilaktycznej na terenie szkoły oraz opis metod, technik i narzędzi diagnostycznych.

We wstępie do rozdziału przedstawiono teoretyczne problemy diagnozy, podając jej rys historyczny, a także funkcje diagnozy pedagogicznej.

Zdaniem Autorów "każde działanie wychowawcze powinno oznaczać działalność celową, a więc musi być oparte na dobrze przygotowanym projekcie oddziaływań wychowawczych. A przygotowanie projektu wymaga odpowiednio przygotowanych czynności diagnostycznych".

Podkreślono, jak istotnym problemem w metodologii są metody stawiania diagnozy. Poddano krytyce panujący powszechnie zwyczaj stawiania diagnozy na "oko".

Ukazano ważność problematyki diagnozy jako węzłowego problemu badawczego. Mimo że w Polsce istnieje wiele opracowań tego problemu, to jednak - zdaniem Autorów - nie zaspokoili one potrzeb praktyki profilaktycznej i resocjalizacyjnej.

Następnie Autorzy proponują zestaw metod, technik i narzędzi diagnostycznych do stosowania przez pedagogów w pracy profilaktycznej w szkole. Niewątpliwie pomogą one nauczycielowi, pedagogowi szkolnemu, wychowawcy w ich pracy z dziećmi i młodzieżą. Moim jednak zdaniem są one już przestarzałe i Autorzy nie wnieśli tu nic nowego. Należało wspomnieć o technikach i narzędziach nowych, chociażby o Skali Nieprzystosowania Społecznego /SNS/ Lesława Pytki /1983/.

Autorzy radzą nauczycielom, wychowawcom, pedagogom, żeby pierwszych ocen i pomiarów dokonywali nie wcześniej niż po dwóch miesiącach po przybyciu dziecka do szkoły, taki bowiem czas, ich zdaniem, powinien wystarczyć na poznanie dziecka i jego właściwą

ocenę. Sądzę, że należało podkreślić tutaj różnice indywidualne tkwiące w każdym dziecku i od tego uzależnić długość okresu jego poznania. Druga ocena - zdaniem Autorów - może nastąpić dopiero po dalszych sześciu miesiącach pobytu dziecka w szkole.

W profilaktyce zmierzającej do udzielenia pomocy jednostce w przezwyciężaniu trudności i negatywnych wpływów środowiska proponują Autorzy zastosowanie metody indywidualnych przypadków /podają przykład zastosowania tej metody s. 79-82/.

Autorzy podkreślają, że nie można kierować procesem wychowawczym bez gruntownej znajomości uczniów. Potrzebna jest tutaj docieklivość i umiejętność prowadzenia badań na użytek własnej praktyki pedagogicznej. Zadaniem rozdziału jest właśnie próba ich ułatwienia.

W ostatnim rozdziale książki Autorzy zaproponowali rodzaje metod wychowawczych ze szczególnym uwzględnieniem technik psychorekcyjnych podkreślając rolę samowychowania, możliwego dzięki właściwie kształtowanym kontaktom nauczyciela z uczniem.

"W warunkach życia współczesnego istnieje potrzeba intensyfikacji pracy wychowawczej w dziedzinie tzw. stosunków międzyludzkich, czyli w zakresie współpracy i współżycia nauczycieli i uczniów" - uświadamiają nam Autorzy książki. I dalej - "Celem kształcenia interpersonalnego jest kształtowanie odpowiednich postaw i umiejętności sprzyjających zgodnemu współżyciu i współpracy z innymi ludźmi oraz doskonaleniu stosunków międzyludzkich". Proponują postawy: podnoszenia innych, życzliwości i altruizmu, sprawiedliwości, poszanowania godności, tolerancji, taktu, postawy demokratycznej.

Uświadamiają czytelnikom, że psychoterapia nie może przebiegać prawidłowo, jeśli nie uwzględnia zasad i metod rozwojowych.

Kończącą część książki poświęcają Autorzy znaczeniu zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Po przeprowadzeniu analizy kolejnych rozdziałów stwierdzam, że książka K. Kuberskiej-Gacy i A. Gacy mimo niedociągnięć spełnia rolę poradnika, który niewątpliwie pomoże nauczycielom i wychowawcom w zapobieganiu i likwidowaniu trudności szkolnych niedostosowanych społecznie dzieci i młodzieży.

Barbara Sitarska

G. GRABOWSKA, G. BIGDA:

PORADNIK METODYCZNY DO PRACY Z DZIEĆMI SZEŚCIOLETNIMI

W ZAKRESIE PRZYGOTOWANIA DO NAUKI SZKOLNEJ

Słupsk 1984. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 419

Zreformowany program wychowania przedszkolnego znacznie różni się od programu z 1973 r. Zmiany te szczególnie zauważa się w dziedzinie wychowania umysłowego, w zakresie elementarnej nauki czytania, przygotowania do nauki pisania i kształtowania pojęć matematycznych. Stawia się zatem przed nauczycielami konieczność doskonalenia warsztatu pracy, jak też dostarczenia im pomocniczych materiałów metodycznych. Celowi temu służyć ma "Poradnik metodyczny do pracy z dziećmi 6-letnimi w zakresie przygotowania do nauki szkolnej". Skierowany jest zarówno do studentów kierunku: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, jak też do nauczycieli, pomagając im w samokształceniu zawodowym.

Poradnik składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera wskazówki metodyczne do pracy z dziećmi sześciolletnimi w zakresie przygotowania do nauki szkolnej. W części drugiej umieszczono materiały metodyczne do praktycznego zastosowania w pracy z 6-latkami.

Autorki - prezentując słuszny pogląd o związku wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym - rozpatrują proces wychowawczo-dydaktyczny z dzieckiem 6-letnim, jako kontynuacją pracy z 5-latkami, jak też podstawę oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Kierując się takim stanowiskiem porządkują wymagania programowe 6-latków w zakresie mowy i myślenia oraz treści dotyczących kształtowania pojęć matematycznych na tle programu dla 5-latków i klasy pierwszej.

W przejrzysty sposób Autorki kreślą charakterystykę dziecka 6-7-letniego od strony jego dojrzałości fizycznej, emocjonalno-społecznej, umysłowej, jak też przygotowania do nauki czytania, pisanie i matematyki. Sądzę bowiem, iż nauczyciel znając "model dziecka" dojrzałego do podjęcia obowiązków szkolnych, dopiero wtedy może w sposób poprawny realizować zadania podejmowane przez przedszkole.

Sporo miejsca w I części poradnika poświęca się problemowi likwidowania braków w zakresie dojrzałości szkolnej dzieci 6-letnich, wraz z charakterystycznymi objawami zaburzeń rozwoju emocjonalno-uczuciowego oraz zaburzeń procesów nerwowych.

Przedszkolną naukę czytania Autorki proponują rozłożyć równomiernie w ciągu roku na 3 etapy:

I etap - od września do listopada - ma obejmować przygotowanie do nauki czytania,

II etap - trwający od grudnia do marca - to elementarna nauka czytania,

III etap - od kwietnia do czerwca - to wyrabianie techniki czytania.

W każdym z etapów zaproponowano tok postępowania metodycznego wraz z podstawowymi ćwiczeniami i ciekawymi przykładami.

Z uwagi na to, że czynność pisania zawiera w sobie zarówno elementy metodyczne jak i intelektualne - według Auterek - cały system przygotowania do pisania powinien mieć charakter długotrwałego procesu oddziaływania na dziecko. Poleca się zatem dwie grupy metod pracy z dziećmi:

pierwsza - to ćwiczenia rozwijające psychomotorykę dziecka,

druga - operacje umysłowe.

Niewątpliwym walorem poradnika jest podanie przykładów zabaw, ćwiczeń i technik rozwijających każdą sferę wychowania umysłowego, technicznego, zdrowotnego. Propozycje pracy z dziećmi podane są w sposób opisowy, jak też w uporządkowanej postaci schematów, rysunków, tabel.

Zgodnie z zadaniami programowymi dotyczącymi kształtowania pojęć i operacji matematycznych, Autorki prezentują ich przebieg w sześciu etapach /str. 124/. Do każdego podają przykłady różnorodnych ćwiczeń z wykorzystaniem codziennych sytuacji zachodzących w przedszkolu oraz wydarzeń bliskich dzieciom. Szczególnie rozbudowane są przykłady dla etapu IV, dotyczącego wyodrębniania i tworzenia zbiorów przedmiotów. Kładzie się bowiem w tym zakresie nacisk na takie organizowanie zajęć, aby ułatwić dziecku abstrahowanie pojęć zbioru.

W układzie materiału programowego przeznaczonego dla dzieci 6-letnich treści każdego działu są ze sobą integralnie powiązane, co zdaniem Auterek stwarza możliwość jednoczesnego realizowania różnorodnych zadań wychowawczo-dydaktycznych. Dlatego też w oddziale 6-latków i klasie I-szej proponują realizację procesu wychowawczo-dydaktycznego poprzez globalny charakter zajęć. Sugerują zatem, aby zajęcia w oddziale najstarszej grupy przedszkolnej realizowane były w tygodniowym ośrodku tematycznym i łączyły się w ścisłą logiczną całość. Nauczyciel opracowuje zatem tygodniowy temat kom-

pleksowy, a każdy kolejny dzień tygodnia jest częścią składową tego tematu. Udział dzieci w realizacji tygodniowego ośrodka tematycznego przebiega od poznawania i przeżywania określonych treści do wyrażania i odtwarzania. Podkreślić tu należy, iż w trakcie jego realizacji jest zapewniona indywidualizacja pracy z wychowankami.

W części drugiej poradnika Autorki proponują roczny rozkład tych treści programowych, które mają istotny wpływ na przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w klasie pierwszej. Ponadto przygotowały całoroczny zestaw tygodniowych ośrodków tematycznych na kolejne miesiące i tygodnie roku. Każda propozycja uwzględnia działy programu, uroczystości okolicznościowe, a ponadto wzbogacana jest różnorodnym materiałem literackim /poezja, proza, zagadki, bajki, ilustracje, piosenki z nutami/ oraz zabawy rytmiczno-ruchowe i ćwiczenia z prawidłami.

Wśród licznych propozycji nie uszedł uwadze problem indywidualnej pracy z dzieckiem. Dla tych 6-latków, których rozwój jest opóźniony lub nieharmonijny w zakresie różnych stref rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego, Autorki przygotowały bogaty zakres ćwiczeń korekcyjno-wyrównawczych w celu złagodzenia zaburzeń, wyrównania braków i wyeliminowania ich skutków.

Recenzowany poradnik jest ciekawą próbą wykorzystania różnorodnych treści programowych do pracy z dziećmi 6-7-letnimi, przygotowującymi się do podjęcia obowiązku szkolnego. Może on służyć z powodzeniem początkującym nauczycielom, którzy stoją przed problemem poprawnego przygotowania zajęć pod względem merytorycznym i metodycznym dla starszej grupy przedszkolnej. Uświadamia także zadania i treści, jakie należy zrealizować w przedszkolu, celem wyrównania startu dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej.

Podsumowując należy podkreślić, iż poradnik ten nie powinien być głównym źródłem pracy nauczyciela. Ma jedynie usprawniać jego pracę, pogłębiać wiedzę rzeczową, metodyczną, dostarczać przykładów oraz być inspiracją do własnej pracy nauczyciela, wtedy dopiero można stwierdzić, że pozycja ta spełnia swoje zadania.

Danuta Al-Khamisy

Specjalne, rocznicowe wydanie tego numeru kwartalnika dotyczy sztucznej inteligencji i problemów edukacyjnych z nią związanych /Berno 1886-1986, konwencja zawarta w celu popierania twórczości/. Artykuł wstępny jest przeglądem stanu badań i różnych tendencji badawczych dotyczących wymienionych kwestii. Dokonano również - z perspektywy międzynarodowej współpracy - próby ustaleń terminologicznych.

W roku 1983 odbyły się dwie znaczące konferencje na temat nauczania wspomagane komputerem, w Bristolu /Computer Assisted Learning CAL/ i w Exeter - na temat sztucznej inteligencji /Artificial Intelligence AI/. Jedną z przyczyn zwołania tych konferencji był pogląd, że dotychczasowe badania dotyczące sztucznej inteligencji niezupełnie przystają do potrzeb związanych z nauczaniem wspomagane komputerem. Autorzy sugerują nawet, że dotychczasowy sposób myślenia o tymże nauczaniu jest już nieco przestarzały. Proponują zająć się samym komputerem jako przedmiotem badań i rozległymi konsekwencjami edukacyjnymi stąd wynikłymi. Słusznie uzasadniają, że najistotniejsze jest jednak poznanie natury procesów umysłowych związanych z uczeniem się i nauczaniem komputerowym. Powinno również nastąpić zbliżenie między różnymi orientacjami teoretycznymi. Grupą badaczy, którzy szczególnie zajęli się konsekwencjami dydaktycznymi nauczania komputerowego, są autorzy programów tzw. inteligentnego nauczania¹ komputerowego /Intelligent Tutoring Systems, ITS/.

Kolejna konferencja w roku 1985 była już w pewnym sensie realizacją wcześniejszych wniosków. Materiały, wyniki badań i konkretne propozycje zaprezentowano właśnie w tym rocznicowym kwartalniku. Już przegląd tytułów kolejnych artykułów przedstawia obszar merytorycznych zainteresowań. Pytania o to, jak nauczanie komputerowe wpływa na predyspozycje ucznia związane z poznaniem bezpośrednim, jaka jest relacja między żywym doświadczeniem a poznaniem z pomocą komputera, czy komputer wpływa korzystnie na jakość myślenia ucznia, - znajdują swoją odpowiedź w artykule na temat zależności między sztucznym światem a realnym doświadczeniem /Artificial Worlds and Real Experience/.

W innym artykule znajdujemy ciekawe opracowanie zastosowań języka LOGO w szkolnym nauczaniu algebry. Kolejna propozycja dotycząca nauki czytania /język angielski/ jest dobrym przykładem

nowego podejścia badawczego - z wykorzystaniem komputera - do badań co bądź już starych problemów, takich jak nauka czytania i liczenia. Problem stary, ale sprawiający ciągle kłopoty dzieciom i nauczycielom. Autorzy artykułu interesująco przedstawiają i interpretują pozornie proste "zachowania umysłowe" dzieci. Analizują przykłady różnych sposobów obliczeń wykonywanych np. przez dziecko, które uczyło się arytmetyki, i to samo zadanie wykonane przez dziecko, które nie uczyło się arytmetyki, natomiast uczyło się komputerowej "logo-żółwiowej geometrii". Dzieci te prezentują zupełnie różne sposoby dochodzenia do rozwiązania. Autorzy wykorzystują w swoich rozważaniach wypowiedzi językowe dzieci - wypowiedzi często anegdotyczne - do pogłębionych analiz teoretycznych. W każdym razie te różne wnikliwe obserwacje służą autorom do przedyskutowania problemu nauczania z wykorzystaniem komputera i jego wpływu na przeorientowanie dotychczasowych teorii dydaktycznych. Badano również zachowania dzieci nie umiejących jeszcze czytać poszczególnych słów, ale rozumiejących sens danej wypowiedzi przez rozumienie kontekstu danej wypowiedzi. Oczywiście, w tych badaniach pomocny był komputer. Wyniki dostarczyły sporo obserwacji do przemyśleń. W ogóle autorzy uważają, że sposoby myślenia małych dzieci bywają tak frapujące, że przechodzi to wyobraźnię dorosłych. Niejednokrotnie jest tak np., że dziecko nie może dodać 15 do 15, ponieważ ma za mało paluszków, natomiast wie, że 15 centów plus 15 centów jest 30. Kontakt z komputerem bardzo zmienia sposoby myślenia u dzieci, również u dorosłych, czego przykłady autorzy podają.

Przedstawiają również interesujące wyniki wykorzystania komputera do obserwacji językowych. Badania te dotyczyły dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ponieważ badano język pisany, mało znany dzieciom, dlatego głównie skierowano uwagę na analizy typu fonologicznego. Uznano te wczesne doświadczenia językowe dzieci za znaczące dla kształtowania umiejętności językowych w ogóle.

Jednym z ważniejszych zagadnień w związku z zastosowaniem komputerów jest odkrycie, jak "przekazać" umiejętność rozwiązywania problemów maszynie. W nauczaniu polega to na pewnej specjalnej komunikacji między nauczycielem i uczniem, ale jak to zrobić z komputerem? Kolejny artykuł jest właśnie sprawozdaniem z eksperymentu polegającego na wykorzystaniu reguł naturalnego procesu uczenia się

i nauczania w nauczaniu wspomaganym komputerem. Autorzy punktem wyjścia zrobili następujące założenie: dobry nauczyciel nie podaje zwykłych faktów i reguł, ale motywuje ucznia do pracy przez podanie konkretnego przykładu odpowiedniego dla danej sytuacji teoretycznej. Słaby nauczyciel natomiast przekazuje do zapamiętania fakty i kolejne kroki rozwiązania i jeżeli nie będzie to poparte konkretnymi przykładami, to oczywiście uczniowie zapomną te reguły. Z logicznego punktu widzenia wydaje się, że dostarczony komplet reguł powinien być wystarczający, jednak naturalną potrzebą jest odniesienie tych reguł do konkretnych przykładów. Autorzy tę potrzebę nazywają "wizualizacją" operacji i procedur umysłowych. Inaczej mówiąc, założeniem autorów jest pogląd, że ludzkie uczenie się jest lepsze, jeżeli procedury abstrakcyjne wynikają z konkretnych przykładów, niż wtedy, kiedy próbujemy nauczyć tych procedur, a potem odnieść je do przykładów. Innymi słowy, zajęli się rolą przykładu w nauczaniu /teaching by examples/. Uważają ponadto, że jest to łatwiejsze zadanie również dla nauczyciela. Słusznie zastrzegają się, że czasami ogólne procedury są tak złożone, że nie dają się egzemplifikować.

Autorzy przypominają również znaną prawdę, że w toku pracy dydaktycznej nauczyciele również uczą się swojego przedmiotu. Stwierdzają często, że rozumieli materiał nauczania, ale po odbytych lekcjach z uczniami rozumieją go jakby jeszcze lepiej. Jedną z przyczyn tego lepszego rozumienia jest właśnie praca wykonana w związku z przygotowaniem przykładów. Określanie relacji między abstrakcyjną wiedzą a konkretnymi przykładami pomaga nauczycielowi określić precyzyjniej sytuację umysłową ucznia.

Rozumując przez analogię możemy powiedzieć, że próbując "nauczyć" wykonania pewnych procedur komputer - który - jak mówią autorzy - jest dosyć ociążalym uczniem /dumb student/ - sami mamy okazję doskonalić nasze własne rozumienie danych treści. Procedury dla komputera muszą być szczegółowo rozważone, a to zmusza do precyzyjniejszego myślenia. Ten tok rozumowania doprowadza autorów do sformułowania ich podstawowego problemu, tzn. jeżeli rola przykładu jest tak ważna w nauczaniu, to przez analogię między nauczaniem a programowaniem można zapytać o znaczenie przykładu w programowaniu. Cały duży artykuł został poświęcony temu zagadnieniu.

W omawianym, rocznicowym kwartalniku jest jeszcze kilka ciekawych artykułów, np. G.L. Dreschera, pracownika laboratorium sztucznej inteligencji w MIT, na temat genezy sztucznej inteligencji

i jej relacji do teorii J. Piageta. - W innym sprawozdaniu wróćę do tego tematu przedstawiając go bardziej szczegółowo.

Chciałabym jeszcze powrócić do zapowiedzianego we wstępie artykułu na temat inteligentnego nauczania komputerowego /Intelligent Tutoring Systems, ITS/. Autor /S. Ohlson: Some Principles of Intelligent Tutoring/ w odróżnieniu od innych autorów, zajmuje się ogólnymi zasadami ITS, a nie tylko szczegółowymi problemami konstrukcji programów. Narodziny komputera-nauczyciela /computer tutor/ zmieniają znacząco spojrzenie na dotychczasowy proces dydaktyczny. Może on być zaprogramowany dynamicznie, np. może mieć potencjalną zdolność do adaptowania treści i metod nauczania do zmieniających się potrzeb poznawczych indywidualnego ucznia i również zmieniających się celów kształcenia. Według Autora punktem wyjścia dla wyżej opisanego pomysłu jest diagnoza procesów poznawczych ucznia /cognitive diagnosis/. Musimy znać status poznawczy ucznia, tzn. wiedzieć to, co on wie, jak myśli i przede wszystkim jak się uczy. Właśnie dlatego, pilnie należy rozważyć metody poznawania ucznia. Autor przedstawia szkic teoretyczny tych problemów i przegląd kilku typów metod diagnostycznych. Zaproponował rozważenie ich w następujących kategoriach: obserwacji empirycznej, procedur, na podstawie których można wnioskować o statusie poznawczym ucznia, typów opisu, teoretycznego zaangażowania, czynności nauczania. Z tymi czterema kategoriami korespondują - zaproponowane przez Autora - cztery typy opisów diagnostycznych, tzn. wykonanie pomiarów, poznanie tego, jak uczeń wykorzystuje wiedzę w działaniu, opisy błędów, symulacje.

Autor sugeruje kierunki doskonalenia diagnozy, próbuje określić pryncypia tej diagnozy, taktyki i strategię nauczania komputerowego. Wszystkie te propozycje mają służyć rozwiązaniu podstawowego problemu, tzn. jak wykorzystać możliwości tkwiące w nauczaniu komputerowym dla rozwoju indywidualnych predyspozycji ucznia. Warunkiem efektywności jest dokładna charakterystyka poznawcza ucznia. Jest to przecież znana prawda pedagogiczna, ale w tym przypadku znajduje swoją nowatorską realizację sprowokowaną przez komputer.

Maria Szybisz

P r z y p i s y

¹ Terminy "teaching", "tutoring", "instruction" autor traktuje jako synonimy.