RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

6

Numer wydany z okazji jubileuszu
75-lecia czasopisma

ROK XXIX (LXI) LISTOPAD-GRUDZIEŃ 1987

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji 3

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

CZESŁAW KUPISIEWICZ: O potrzebie i koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce 5
TADEUSZ LEWOWICKI: Idea przemian oświatowych 15
CZESŁAW BANACH: Nauczyciel dominującym czynnikiem efektywności edukacji narodowej 21
MARIA JAKOWICKA: Możliwości kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych 27
MARIA DUDZIKOWA: Wychowanie do przekształcania teraźniejszości jako humanistyczna nadzieja..... 46
BOGUMIAŁ KWIATKOWSKA-KOWAL: Uczniowie o szkole przyszłości .. 52

MATERIAŁY DYSKUSYJNE, POGLĄDY, OPINIE

EWA CIEŚLARCZYK: Nauczyciele polscy wobec zmian oświatowych w latach 1945-1980..... 66
TADEUSZ MIZIA: Cywilizacyjna misja nauczyciela parafialnego w ujęciu Komisji Edukacji Narodowej 75
JAN SKŁODOWSKI: Video, mikrokomputer i szkoła nowoczesna 93
JAN BANASIAK: Elementy teorii reagowania wychowawczego 99
EDWARD BIŁOS: Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu nauczania 109

RECENZJE KSIĄŻEK

BARBARA PUSZKIN: J. Dordević: Inovacije u nastavi..... 119

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1987 125

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1988.
Nakład: 2873 egz. Ark. wyd. 8,7. Ark. druk. A1 – 10,64.
Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4.
Zam. 2152/88. U-25.

OD REDAKCJI

Siedemdziesiąt pięć lat temu - w roku 1912 - ukazał się pierwszy zeszyt "Ruchu Pedagogicznego". Najstarsze dziś w Polsce czasopismo pedagogiczne przechodziło burzliwe dzieje, ale też niespokojne były losy całego naszego narodu.

Niedługo po powstaniu "Ruchu Pedagogicznego" wybuchła pierwsza wojna światowa. Przerwała ona na prawie trzy lata wydawanie czasopisma. Wznowione w roku 1917, doczekało się niepodległej Polski, w której stało się organem teoretycznym Związku Nauczycielstwa Polskiego. Z ZNP związało też na trwałe swoją działalność.

Kolejna przerwa w wydawaniu "Ruchu Pedagogicznego" spowodowana została przez drugą wojnę światową. Ale tuż po wojnie - jeszcze w 1945 roku - czasopismo podjęło swoją działalność na rzecz środowisk oświatowych, środowiska naukowego i ruchu związkowego. Niełatwa historia powojenna znalazła odbicie również w losach naszego czasopisma. Zawieszone w latach pięćdziesiątych zostało przywrócone do życia w roku 1959. Od tego czasu - z krótką przerwą w roku 1982 - znowu ukazuje się jako periodyk ZNP.

W okresie długiego już istnienia "Ruchu Pedagogicznego" wielkim zmianom ulegał świat, nastąpiły znaczne zmiany w teorii i praktyce pedagogicznej, zmieniało się też samo czasopismo. Narodził się "Ruch" jeszcze w latach niewoli, kiedy Polska pozostawała pod zaborami. Działał wówczas w Krakowie. Rozwijał się w latach międzywojennych odzwierciedlając różne rozterki ówczesnych środowisk nauczycielskich i naukowych, uczestnicząc w poważnych sporach społecznych, politycznych i oświatowych tamtych czasów. Krystalizował swój charakter po ponownym odzyskaniu niepodległości.

Bogate w doświadczenia, burzliwe i niełatwe były więc losy czasopisma. Oddają to słowa zamieszczone już przed laty - w numerze 1 z roku 1959 - przez Redakcję "Ruchu", a mianowicie, że "nie stanowił zjawiska jednoznacznego. Rozwijał swoją działalność przecież w trzech różnych okresach historycznych naszego kraju: najpierw w warunkach politycznej niewoli, następnie w sytuacji społeczno-politycznej Polski międzywojennej, wreszcie /.../ w okresie budowy zrębów nowego ustroju, nowego systemu szkolnictwa i wychowania...".

Losy czasopisma, o którym piszemy tu jak o żywej istocie, to przecież jednak głównie losy jego twórców. A tworzyli czy współtworzyli je wybitni polscy pedagodzy. Przypomnijny niektórych:

Inicjatorem i wieloletnim redaktorem naczelnym był Henryk Rowid. On właśnie nadał "Ruchowi Pedagogicznemu" szeroki profil tematyczny oraz podjął trud upowszechniania najnowszych osiągnięć w dziedzinie kształcenia i wychowania. Co więcej - wyznaczył czasopismu zadanie, które realizowane jest konsekwentnie do dnia dzisiejszego, a mianowicie ożywianie ruchu intelektualnego dotyczcącego podstawowych kwestii oświaty. H. Rowid kierował pracami redakcji do roku 1933 i wywarł w tym czasie wielki wpływ zarówno na treść i kształt czasopisma, jak i na życie oświatowe w kraju.

Od roku 1933 "Ruch" wydawany był w Warszawie, a redaktorami zostali Marian Odrzywolski i Halina Kowalewska /Hoftmanowa/, a następnie Albin Jakiel. W latach od powstania "Ruchu Pedagogicznego" do wybuchu drugiej wojny światowej współpracowali z redakcją tak znakomici pedagodzy jak m.in. J.W. Dawid, A. Szycówna, M. Falski, Z. Mysłakowski, H. Radlińska, S. Sempołowska. Oni to - wraz z innymi autorami - głosili postępowe idee oświatowe.

Już wtedy na łamach czasopisma - obok rozpraw z zakresu filozofii, historii wychowania, psychologii, teorii nauczania i teorii wychowania, kształcenia nauczycieli, zagadnień metodycznych i innych - silnie eksponowano informacje o nowych prądach w kształceniu i wychowaniu. Podkreślał to także podtytuł "Ruchu" - "czasopismo poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu".

Po drugiej wojnie światowej pierwszymi redaktorami naczelnymi byli Maria Grzegorzewska i Zygmunt Mysłakowski. W roku 1950 "Ruch" został decyzją administracyjną połączony z "Nową Szkołą", aby - o czym już wyżej wspomnieliśmy - od roku 1959 znowu ukazywać się jako odrębne czasopismo. Kolejnymi redaktorami naczelnymi byli: Józef Kwiatek, Wacław Wojtyński i Stefan Słomkiewicz. Współpracownikami "Ruchu" stali się niemal wszyscy najwybitniejsi pedagogowie. Współtwórcami byli i są liczni nauczyciele, pracownicy różnych instytucji oświatowych, członkowie szeroko pojmowanej społeczności nauczycielskiej.

Do wszystkich tych świetnych tradycji staramy się nawiązywać w naszej pracy redakcyjnej. Najważniejsze kierunki tej pracy przedstawiliśmy m.in. w "Ruchu Pedagogicznym" nr 4 z 1984 roku. Szczególnie bliskie są nam sprawy nowych prądów w kształceniu i wychowaniu, innowacje pedagogiczne, nowe idee oświatowe. Zgodnie z tytułem czasopisma pragniemy ożywiać i rozwijać ruch intelektualny wokół kwestii oświaty, ruch nowatorskich rozwiązań teoretycznych i praktycznych - słowem właśnie ruch pedagogiczny. Ruch dobrze osadzony w tradycji, ale dotyczący naszej współczesności i skierowany na kształtowanie lepszej przyszłości oświaty.

Sprawy bliższej i dalszej przyszłości oświaty są przedmiotem troski całego społeczeństwa. Toczy się obecnie coraz żywsza dyskusja o oświacie - szczególnie o szkolnictwie. Prace nad przyszłym systemem edukacji w Polsce podjął Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. W tych ważnych dla oświaty chwilach pragniemy zachęcić do żywszej wymiany poglądów na sprawy dróg rozwoju oświaty, swoistych scenariuszy tego rozwoju, zagrożeń i szans rozwoju, bliskich i dalekich wizji systemu edukacji. W niniejszym numerze - numerze jubileuszowym - inaugurujemy cykl wypowiedzi na temat przyszłej oświaty w naszym kraju. W specjalnym dziale "Wizje przemian oświatowych" zamieszczać będziemy dalsze wypowiedzi. Wszystkich zapraszamy do zabrania głosu i przedstawienia własnych wizji, programów zmian, propozycji ulepszenia polskiej oświaty. Wizje te, programy czy propozycje dotyczyć mogą zarówno całego systemu edukacji, jak też wybranych jego części, a nawet szczegółowych zagadnień. Zachęcamy do udziału w kształtowaniu oczekiwanego obrazu przyszłej oświaty.

Czesław Kupisiewicz
Uniwersytet Warszawski

O POTRZEBIE I KONCEPCJI REFORMY SYSTEMU SZKOLNEGO W POLSCE

I. Dotychczasowe osiągnięcia systemu szkolnego w Polsce Ludowej zasługują niewątpliwie - i to bez jakiegokolwiek propagandowego podtekstu - na pozytywną ocenę. Szybko bowiem i sprawnie zlikwidowano analfabetyzm jako zjawisko masowe; wprowadzono jednolitą pod względem programowym i organizacyjnym szkołę podstawową, zmniejszając przy tym różnice w poziomie nauczania oraz warunkach pracy szkół w mieście i na wsi; upowszechniono kształcenie w niepełnej szkole średniej oraz znacznie zwiększono liczbę młodzieży uczącej się w maturalnych szkołach średnich; rozbudowano szkolnictwo policealne; udostępniono studia wyższe bezprecedensowej liczbie młodzieży i dorosłych; stworzono zróżnicowaną pod względem merytorycznym i organizacyjnym sieć edukacji równoległej; przygotowano grunt dla rozwoju kształcenia ustawicznego; rozbudzono w społeczeństwie na godną uwagi skalę aspiracje edukacyjne; słowem - przekształcono Polskę w "kraj ludzi uczących się" oraz przygotowano kadrę, bez której niemożliwy byłby dotychczasowy rozwój społeczno-gospodarczy i kulturalny.

II. Obok tych osiągnięć, powojenną działalność naszego szkolnictwa cechowały również braki i niepowodzenia. Ich między innymi następstwem są:

1. Niedostateczny postęp w sferze upowszechniania zinstytucjonalizowanej edukacji przedszkolnej /tylko niewiele ponad 50 proc. ogółu dzieci w wieku od 3 do 6 lat uczęszczało w 1987 roku do przedszkola/, kształcenia pełnego średniego /zaledwie 40-42% absolwentów szkoły podstawowej podejmuje w ostatnich latach naukę w średniej szkole dającej wykształcenie maturalne/ i studiów wyższych /w latach 1979-1987 liczba studentów rekrutowanych na I rok studiów dziennych, wieczorowych i zaocznych spadła ze 100 do niespełna 60 tys., przy czym tzw. wskaźnik skolaryzacji dla młodzieży w wieku 19 lat wynosi zaledwie 10%/.

2. Mało elastyczna struktura systemu szkolnego, która utrudnia - a niekiedy wręcz uniemożliwia - absolwentom niższych szczebli kształcenia bezpośredni dostęp do szczebli wyższych, a ponadto nie pozwala przystosować treści i organizacji zajęć szkolnych do potrzeb edukacji ustawicznej, m.in. wskutek niedoceniania tzw. przemiennych form nauki i studiów.

3. Słabe powiązanie systemu szkolnego z instytucjami kształcenia równoległego, w tym z rodziną, zakładami pracy, środkami masowego przekazu informacji itd.

4. Niezgodność treści i metod nauki szkolnej z wymogami naszych czasów, czasów rewolucji naukowo-technicznej, i wyzwaniami przyszłości. Świadczy o tym chociażby zbyt słaba ekspozycja w programach nauki szkolnej tak istotnych problemów naszej epoki, jak problem degradacji naturalnego środowiska człowieka, problem racjonalnego wykorzystania nieodtwarzalnych zasobów energii i surowców, czy ogólniej - problem właściwego spożytkowania bezprecedensowego wzrostu siły ludzkich mięśni /dzięki rewolucji przemysłowej/ i ludzkiego umysłu /w wyniku rewolucji elektronicznej/. Oprócz tego - gdy chodzi o metody - nikły udział w procesie kształcenia tzw. metod aktywnych, pomocnych w rozwijaniu u dzieci i młodzieży myślenia i działania samodzielnego, innowacyjnego i alternatywnego, sprzyjających przyswajaniu sobie przez uczniów nie tylko wiedzy typu "wiedzieć, że", lecz również "wiedzieć jak" i "wiedzieć dlaczego".

5. Niski przeciętnie poziom uzyskiwanych w szkole i przez szkołę wyników nauczania i wychowania /z przeprowadzonych ostatnio badań wynika, że prawie 30% uczniów VI klasy szkoły podstawowej nie spełnia wymagań programowych w zakresie języka polskiego i matematyki/, a także niechętny stosunek wielu wychowanków do szkoły jako instytucji streso- i nerwicogennej.

III. Przyczyny tej "edukacyjnej niewydolności" są liczne i niezwykle złożone. Do najważniejszych, moim zdaniem, należą następujące:

1. Ciągle jeszcze niedostateczne - mimo poprawy, jaka pod tym względem nastąpiła w połowie lat osiemdziesiątych - nakłady na oświatę i szkolnictwo wyższe. Skalę potrzeb w tym zakresie ukazuje różnica między wskaźnikiem postulowanym przez środowisko edukacyjne /co najmniej 7% dochodu narodowego/ i wskaźnikiem faktycznym, który w 1987 roku nie przekroczył 5%.

2. Niedobór około 5 tys. nowych oraz pilna potrzeba poddania gruntownemu remontowi ponad 10 tys. obiektów edukacyjnych, a ponad-

to rażące braki w wyposażeniu szkół w sprzęt i pomoce dydaktyczne. Konsekwencją tego stanu jest praca wielu szkół na dwie, a nawet na trzy zmiany, co stanowi ewidentne naruszenie podstawowych zasad higieny szkolnej, oraz niższa jakość procesu nauczania.

3. Niepokojący brak nowych nauczycieli /jego rozmiary szacuje się na 70 do 150 tys. osób/, znaczna liczba nauczycieli bez jakichkolwiek oraz o bardzo niskich kwalifikacjach zatrudnionych głównie w szkolnictwie wiejskim, które i bez tego jest najsłabszym ogniwem naszego systemu oświaty; znikający prestiż nauczycielskiego zawodu; wreszcie negatywna selekcja na studia nauczycielskie, co nie rokuje szybkiej poprawy sytuacji kadrowej szkolnictwa.

4. Popełnione w przeszłości błędy polityki oświatowej, których jaskrawym przykładem jest reforma z 1973 roku wraz z jej rozlicznymi konsekwencjami natury strukturalnej /dualizm kształcenia ogólnego i zawodowego/, treściowej /przeładowane programy nauczania/, organizacyjnej /dysharmonia między celami założonymi i faktycznie realizowanymi przez zbiorcze szkoły gminne/, i metodycznej /niedostateczne przygotowanie szkolnictwa podstawowego i średniego do zastąpienia podająco-reproduktywnej doktryny kształcenia przez doktrynę generatywną/.

IV. Z powyższych stwierdzeń wynikają dwa wnioski. Pierwszy dotyczy n i e o d z o w n o ś c i r e f o r m y. Nie można przecież w nieskończoność tolerować niskiego przeciętnie - mimo istnienia szkół i nauczycieli pracujących dobrze, a nawet bardzo dobrze - poziomu nauczania i wychowania, przestarzałych i równocześnie przeładowanych programów szkolnych, trójzmianowości nauczania, źle zorganizowanego dowożenia dzieci do szkół zbiorczych, niedostatku podstawowych pomocy naukowych łącznie z podręcznikami, których z drugiej strony drukuje się rocznie wskutek ustawicznych zmian planów i programów nauczania coraz więcej. Jeśli więc tak zasadniczo i szybko zarazem, jak tego obecnie jesteśmy świadkami, zmienia się wszystko, co szkołę otacza, to i ona musi się zmienić. W przeciwnym razie istniejący stan rzeczy będzie się w miarę upływu czasu pogarszał, a jego naprawa stawać się będzie coraz trudniejsza.

Drugi wniosek dotyczy warunków, w jakich tę nieodzowną dla sprostania wyzwaniom XXI wieku reformę trzeba podjąć "tu i teraz". W tym kontekście ponownej ekspozycji wymaga niedostatek pieniędzy, bazy materialnej i nauczycieli - tym bardziej, że szkołę podstawową ogarnia już potężna fala demograficznego wyżu, która dodatkowo komplikuje jej sytuację. Pojawia się zatem pytanie, czy w tych trud-

nych warunkach należy podejmować jakąkolwiek reformę edukacyjną, czy nie bardziej "na miejscu" byłoby zachowanie oświatowego status quo lub ograniczenie zmierzających do jego naprawy zabiegów do dyktowanego bieżącymi potrzebami retuszu?

Nie sądzę, aby twierdzącą odpowiedź na to pytanie można było uznać za zgodną z edukacyjnymi potrzebami naszego kraju. Przecież w cywilizacyjnym wyścigu zwyciężą te społeczeństwa, które zdołają rozwinąć przemysł i technologie naukochłonne oraz będą umiały zharmonizować ów rozwój z postępem w sferze życia społeczno-politycznego, kultury i edukacji. Taki zaś stan rzeczy można uzyskać, jeśli za podstawowy czynnik rozwoju uzna się nie tyle surowce i majątek trwały, co raczej potencjał ludzki, a więc szeroko rozumiane kompetencje, zdolność innowacyjnego i alternatywnego myślenia, inicjatywę i przedsiębiorczość, dyscyplinę i samorządność. Ponieważ podstawy takich i podobnych kwalifikacji zapewnić powinna szkoła, która jak sygnalizowałem powyżej nie realizuje obecnie w sposób zadowalający nawet zadań o skromniejszym charakterze, przeto i z tego powodu wymaga ona przebudowy.

Niezależnie zatem od tego, iż Polska boryka się obecnie z wieloma trudnościami gospodarczymi, reforma systemu szkolnego jest potrzebna. Kryzysy ekonomiczne, nawet długofalowe, wreszcie przemijają, a ich skutki można względnie szybko usunąć. Inaczej jest z kryzysami edukacyjnymi. Te utrzymują się w świadomości ludzi bardzo długo, a niekiedy deformują ją nawet w sposób nieodwracalny. Nie wolno dopuścić do dalszego narastania ewidentnych już u nas zjawisk i procesów, których wypadkową stanowi kryzys edukacyjny, a w jego obrębie - kryzys szkolny. Czas zatem wyciągnąć właściwe wnioski ze znanej przecież u nas od dawna tezy, iż inwestycje edukacyjne są inwestycjami najbardziej rentownymi. Gdyby tak się stało, wówczas głęboka i długofalowa reforma naszego systemu szkolnego - a takiej właśnie reformy ów system wymaga - nie musiałaby być skazana na los, jaki spotkał jej poprzedniczkę z 1973 roku.

V. Jeśli uznamy tę argumentację za słuszną, wówczas wyłania się kwestia o g ó l n e j k o n c e p c j i r e f o r m y oraz jej końcowego efektu, tzn. z r e f o r m o w a n e g o s y s t e m u s z k o l n e g o. Nie ulega wątpliwości, że przy opracowywaniu takiej koncepcji należy brać pod uwagę zarówno te wyzwania przyszłości, o których była wyżej mowa w związku z "wyścigiem cywilizacyjnym" i jego konsekwencjami dla wychowania, jak i wiele innych czynników, a wśród nich tendencje rozwojowe szkolnictwa w

innych krajach, bieżące i perspektywiczne potrzeby kadrowe gospodarki i kultury narodowej, polskie tradycje edukacyjne, a także nastawienie nauczycieli wobec reformy. Przy takim założeniu można by wymienić - nie pretendujące do ujęcia wyczerpującego - następujące z a s a d y p r z e b u d o w y i d o s k o n a l e n i a s z k o l n i c t w a:

1. Zasada p o w s z e c h n o ś c i kształcenia, w myśl której jedynym wyznacznikiem dostępu do poszczególnych szczebli zinstytucjonalizowanego kształcenia są zdolności i cechy charakteru człowieka, a nie jego pochodzenie, miejsce zamieszkania czy status społeczno-ekonomiczny rodziców.

2. Zasada d r o ż n o ś c i. Wymaga ona, by system szkolny był drożny nie tylko w układzie pionowym /od najniższych do najwyższych szczebli kształcenia/, lecz również - tam, gdzie to jest celowe i możliwe - poziomym, co z kolei umożliwia zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych. W czasach ogromnej mobilności zawodowej, a takie przecież są nasze czasy, sprawa ta ma dla wielu ludzi ogromne znaczenie.

3. Zasada u s t a w i c z n o ś c i kształcenia. Dzisiaj, inaczej niż do niedawna, człowiek musi się uczyć nie tylko w młodości, lecz również w pozostałych okresach swojego życia. Zreformowany system szkolny powinien mu to ułatwić.

Wymienione zasady odnoszą się do struktury systemu szkolnego. Pozostałe dotyczą treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w zreformowanej szkole.

4. Zasada s z e r o k i e g o p r o f i l u kształcenia. Mechanizacja, automatyzacja i komputeryzacja produkcji i usług, podobnie zresztą jak szybkie zmiany w zakresie technologii wytwarzania, sprawiają, że kształcenie wysoko specjalistyczne zaczyna ustępować miejsca kształceniu o szerokim profilu. Zarysowuje się przy tym coraz wyraźniejszy podział zadań w tym zakresie: szkoła realizuje koncepcję kształcenia szeroko sprofilowanego, a zakład pracy przygotowuje opuszczających jej mury absolwentów do wykonywania czynności wąsko specjalistycznych. Zreformowany system szkolny musi uwzględniać te przemiany.

5. Zasada w y c h o w a n i a p r z e z p r a c ę d o p r a c y. Do niedawna od średniej szkoły ogólnokształcącej wymagano, aby przygotowywała do nauki w szkolnictwie wyższym. Obecnie żąda się, aby ponadto "przysposabiała do pracy zawodowej". Postulat ten spotyka się w wielu krajach z aprobatą zwłaszcza ze strony

uczniów, którzy - z różnych powodów - nie podejmują studiów. W Polsce na rzecz tego postulatu przemawia ponadto postępująca od lat degradacja etosu pracy. W tych okolicznościach dobrze byłoby znaleźć rozwiązanie, które rzeczywiście przygotowywałoby "do pracy", ale równocześnie było wolne od przedwczesnej i zbyt wąskiej specjalizacji.

6. Zasada h u m a n i z a c j i pracy szkoły. W polskiej tradycji oświatowej trwałe prawo obywatelstwa zyskała sobie szkoła, w której "i wychowankom, i z wychowankami jest dobrze". Nie ma potrzeby odchodzenia od tej tradycji. W związku z tym nasza "szkoła jutra" nie powinna hołdować ani modelowi szkoły kompetytywnej, ani pajdocentrycznej. Równocześnie jak najszybciej należałoby poddać system szkolny procesom uspołecznienia, które zapewniłyby:

- pełny rozwój samorządności szkół,
- wzrost przedmiotowości uczniów,
- pełniejsze włączenie rodziców w proces wychowawczy,
- powiększenie pola samodzielności zawodowej nauczycieli, przekazywanie kompetencji i uprawnień "w dół" oświatowej drabiny.

7. Zasada e l a s t y c z n o ś c i reformatorskich poczynań. Zgodnie z nią, reformy szkolne powinno się podejmować wyłącznie wtedy, kiedy istnieją ku temu ważkie powody oraz odpowiednie warunki. Ale i wówczas nie należy "eksperymentować całym szkolnictwem", tzn. upowszechniać określonych rozwiązań bez ich uprzedniego sprawdzenia na wąską skalę lub za pomocą tzw. metody klinowej. W żadnym też przypadku nie wolno burzyć tego, co zdało egzamin, zmieniać "zbyt wiele naraz", a także forsować reformę bez pozyskania dla niej większości nauczycieli oraz przygotowania ich do realizacji jej głównych założeń.

Znając zatem perspektywiczny cel reformy, trzeba konsekwentnie zmierzać do jego osiągnięcia w miarę pojawiania się sprzyjających temu okoliczności, jak wzrost nakładów finansowych na edukację, poprawa bazy materialnej szkolnictwa, niż demograficzny, zaspokojenie potrzeb kadrowych itp. Proces ten nie musi przy tym obejmować całego systemu szkolnego równocześnie, lecz może ogniskować się na tych jego segmentach, które w danej sytuacji są najbardziej "podatne" na reformę. Niekoniecznie musi on także odnosić się do tych samych sfer przebudowy w obrębie poszczególnych segmentów, a więc programów, metod pracy dydaktyczno-wychowawczej lub struktury. Respektowanie zatem zasady elastyczności reformatorskich poczynań wymaga, aby ich przedmiotem czynić to i tam, co i gdzie w danym okresie powinno i może skutecznie być reformowane.

Zakładając, że wymienione wyżej zasady - aczkolwiek nie tylko one - będą respektowane, można by zarysować obraz systemu szkolnego, w którym, p o p i e r w s z e, naukę podejmować będą dzieci lepiej niż teraz do tego przygotowane /m.in. w wyniku sprawnie funkcjonującej opieki przedszkolnej/. W systemie tym, p o d r u g i e, później niż to obecnie ma miejsce, dokonywać się będzie wybór specjalizacji szkolnej lub zawodowej, a podstawę tego wyboru z reguły stanowić będzie co najmniej roczny cykl orientacji oparty na silnie zróżnicowanym i zindywidualizowanym nauczaniu. P o t r z e c i e, w znacznie szerszym aniżeli dzisiaj zakresie zajęcia lekcyjne będą uzupełniane zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi, z czym wiązać się powinna rozbudowa sprawowanych obecnie przez szkołę funkcji. Stąd też funkcja kształcąca, która dominuje w dzisiejszej szkole, będzie traktowana na równi z funkcjami dotychczas niedocenianymi lub respektowanymi, a mianowicie wychowawczą i opiekuńczą. Ostra obecnie granica między kształceniem ogólnym i zawodowym zostanie, p o c z w a r t e, usunięta lub przynajmniej złagodzona, podobnie jak bariery oddzielające dzisiaj kształcenie dzieci i młodzieży od kształcenia dorosłych.

Tak oto, nie przesądzając o strukturze przyszłego systemu szkolnego /8 + 4, 9 + 3 na szczeblu szkoły podstawowej i średniej oraz 4 lub 5, albo też 2 + 2 czy 2 + 3 - wyższej/ zarysowują się jego kontury. Do ich dalszej konkretyzacji powinna się przyczynić charakterystyka stojących przed reformowanym szkolnictwem zadań.

VI. W odniesieniu do poszczególnych segmentów systemu szkolnego - a taki właśnie podział jest celowy z racji zasady elastyczności reformatorskich poczynań, można te zadania przedstawić, jak następuje:

1. Dalsze upowszechnianie wychowania przedszkolnego, aby na progu 2000 roku można nim było objąć wszystkie dzieci, których rodzice będą sobie tego życzyć. Z tym wiązać się powinno znacznie silniejsze niż dotychczas akcentowanie w pracy przedszkoli czynności diagnostycznych i korektywnych jako warunku sine qua non wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wywodzących się z rodzin nie zapewniających im warunków pełnego rozwoju. Postulowanemu przez wielu specjalistów przeniesieniu początków nauki elementarnej z przedszkola do szkoły, gdzie właśnie jest dla tej nauki miejsce, mogłoby towarzyszyć skrócenie o rok - w stosunku do stanu istniejącego - okresu pobytu dzieci w przedszkolu, a tym samym przyspieszenie realizacji nauczania obowiązkowego. Pozwoliłoby to zamknąć cykl

kształcenia średniego /przedakademickiego/ do 18 roku życia włącznie, a zatem o rok wcześniej niż obecnie. Przemawiają za tym ważkie powody psychopedagogiczne, społeczne i ekonomiczne.

2. Wydatne podniesienie wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole podstawowej i średniej w następstwie silniejszego niż dotychczas wprowadzenia do tej pracy metod aktywnych, pobudzających uczniów do samodzielnego myślenia i działania, urozmaicenie organizacyjnych form nauczania, m.in. poprzez złamanie monopolu klasowo-lekcyjnego systemu, co powinno ułatwić indywidualizację tempa uczenia się dzieci i młodzieży w szkole, wzbogacenie wachlarza stosowanych w pracy dydaktycznej środków, w tym o techniki wideo i komputery, wreszcie wydatniejsze niż do tej pory powiązanie szkoły z instytucjami kształcenia równoległego.

W przypadku obniżenia o rok wieku rozpoczynania nauki szkolnej przez dzieci, można by wydłużyć okres nauczania początkowego z obecnych trzech do czterech lat, a cykl kształcenia podstawowego zamknąć w ośmiu lub dziewięciu latach. Można by także włączyć do tego cyklu dwuletni okres orientacji szkolnej i zawodowej, obejmując nim klasy VII i VIII lub VIII i IX. Wiązałoby się to, zwłaszcza w dziewięcioletnim cyklu nauczania podstawowego - do klasy IX uczęszczałaby młodzież w wieku 15 lat - z ewentualną rozbudową zajęć politechnicznych, łącznie z zajęciami produkcyjnymi, przystosowanymi, oczywiście, do możliwości uczniów.

3. Dalsze upowszechnienie kształcenia maturalnego, przy zachowaniu różnych dróg prowadzących do tego celu. Jedną z nich byłoby stopniowe - tam, gdzie okazałoby się to możliwe ze względów kadrowych i zgodne z potrzebami rynku pracy - przekształcenie zasadniczych szkół zawodowych w pełne szkoły średnie, inną - podniesienie prestiżu maturalnych szkół dla pracujących, łącznie ze szkołami typu Telewizyjnego Technikum Rolniczego, jeszcze inną - stopniowe upowszechnienie szkoły średniej, która przygotowywałaby i do studiów, i do pracy. W efekcie tych poczynań wyraźnemu złagodzeniu, a nawet likwidacji powinien ulec obecny dualizm szkolny na szczeblu średnim, utrwalający anachroniczny podział kształcenia na ogólne i zawodowe.

4. Wyraźny wzrost skolaryzacji w zakresie studiów wyższych, znacznie wykraczający poza przyjęty w ostatnich latach przez Komisję Planowania wskaźnik 10,2 procent jednostek z każdego rocznika - co notabene nie zapewnia nawet reprodukcji prostej w sferze kształcenia akademickiego - przy równoczesnym przeciwstawieniu się towarzyszącej u nas temu wzrostowi tendencji do uniformizowania uczelni, programów i toku studiów, a także dyplomów ich ukończenia.

Przedyskutowania wymaga ponadto koncepcja uniwersytetów jako wyższych szkół zawodowych. Okazuje się bowiem, że planowanie i reglamentowanie naboru do tych szkół - podobnie zresztą jak na politechniki, które na dobrą sprawę są uniwersytetami technicznymi - - nie równoważy na ogół liczby absolwentów i liczby wolnych miejsc pracy. Świadczy o tym np. nadmiar inżynierów w niektórych specjalnościach i dotkliwy u nas w ostatnich latach niedobór nauczycieli. Z drugiej zaś strony mamy do czynienia z wyraźną dysharmonią między aspiracjami młodzieży do studiów wyższych a ograniczonym zapotrzebowaniem gospodarki i kultury narodowej na pracowników legitymujących się dyplomami tych studiów. Rozwiązanie tej sprzeczności wymaga zróżnicowania szkół wyższych na zawodowe, które tylko /lub głównie/ kształcą specjalistów określonego rodzaju i akademickie /uniwersytety, politechniki, akademie/, które ponadto "wytwarzają i popularyzują wiedzę" oraz przygotowują kadrę pracowników naukowych m.in. dla wyższych szkół zawodowych.

4. Dalszy rozwój różnych form kształcenia równoległego, w tym kształcenia realizowanego za pomocą radia i telewizji, jako jednego z warunków utworzenia w możliwie bliskiej przyszłości sprawnego systemu edukacji ustawicznej. Kształcenie równoległe musiałoby być w tym systemie ściśle powiązane z kształceniem szkolnym, a ich spoiwem byłyby studia /kursy/ przemienne.

VII. Jakie warunki powinny być spełnione, aby można było przystąpić do realizacji naszkicowanego wyżej projektu długofalowej i "mozaikowej" zarazem przebudowy naszego szkolnictwa różnych szczebli i typów?

Spośród różnych warunków, których charakterystyka wykracza poza ramy tego opracowania, trzy wysuwają się na czoło. Dotyczą one: wysokości świadczeń na szkolnictwo, ilościowego i jakościowego zabezpieczenia jego potrzeb kadrowych oraz społecznej akceptacji postulowanej reformy.

Była już w tym opracowaniu mowa o różnicy między postulowanymi i faktycznymi wskaźnikami świadczeń na edukację. Od szybkiego zniwelowania tej różnicy zależeć będzie, czy, kiedy oraz w jakim zakresie można będzie przystąpić do przebudowy naszego systemu szkolnego. Gdyby istniejący stan rzeczy /niespełna 5% dochodu narodowego na edukację/ nie uległ zmianie, wówczas w grę wchodziłaby jedynie reforma metodyczno-programowa, nie naruszająca istniejącej struktury szkolnictwa. Można oczekiwać, że przyczyniłaby się ona do pewnej poprawy wyników nauczania i wychowania, ale nie byłaby już w stanie

rozwiązać wielu innych problemów, jak chociażby problem wyrównania startu szkolnego dzieci robotniczych i chłopskich czy problemu bazy materialnej. Inna sprawa, że tego problemu nie uda się rozwiązać - ze względu na jego obecne rozmiary - bez pomocy społeczeństwa.

W przypadku zaś wzrostu świadczeń na edukację ze strony państwa, możliwe byłoby nadanie postulowanej przebudowie szkolnictwa charakteru reformy metodyczno-programowej i strukturalnej zarazem. Realne stałoby się wówczas dalsze upowszechnienie zinstytucjonalizowanej edukacji na jej różnych szczeblach, połączone ewentualnie ze zmianą struktury szkolnictwa średniego i wyższego, rozbudowanie funkcji opiekuńczej szkoły, adaptowanie sieci szkolnej do nowych warunków demograficznych, unowocześnienie wyposażenia szkół i innych placówek edukacyjnych itd.

O kierowniczej roli n a u c z y c i e l a w procesie nauczania, o doniosłym znaczeniu społeczno-kulturalnym jego pracy, o wpływie "chowania" na losy kraju, zwykło się u nas na ogół mówić i pisać z okazji Dnia Nauczyciela. Tymczasem sytuacja kadrowa naszego szkolnictwa pogorszyła się do tego stopnia, że "problem nauczycieli" - podobnie jak w latach czterdziestych - znowu stał się problemem i jakościowym, i ilościowym. Najwyższy więc czas, aby zapewnić nauczycielom takie warunki pracy i płacy, jakie by odpowiadały społecznej randze wykonywanego przez nich zawodu, tak aby jego wybór stał się szansą zrobienia kariery życiowej. Zasadniczych zmian wymaga także obecny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Założenia i kierunki tych zmian, w znacznym stopniu zbieżne z opracowanym w połowie 1987 roku stanowiskiem Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przedstawione będą wkrótce przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej w odrębnym dokumencie. Zanim to się jednak stanie, warto podkreślić, że od tych właśnie zmian powinien się rozpocząć długi i równocześnie niełatwy proces przebudowy naszego systemu szkolnego oraz współdziałających z nim instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych.

Jedną z przyczyn, które doprowadziły do odwołania reformy szkolnej z 1973 roku był niechętny do niej stosunek większości nauczycieli i opinii społecznej. Stało się tak m.in. dlatego, że - wbrew lansowanym przez ówczesne władze oświatowe na ten temat oświadczeniom - koncepcję reformy opracowano bez szerokiego udziału nauczycieli. Tego błędu nie wolno powtórzyć. W ostatecznym bowiem rozrachunku o powodzeniu czy niepowodzeniu reformy przesądzą nauczyciele. Stąd też przygotowana reforma powinna się spotkać z ich poparciem. Tym-

czasem obecnie - jak wynika z organizowanych przez Komitet Ekspertów spotkań - wielu nauczycieli odnosi się do projektowanych zmian niechętnie /postawa ta najczęściej jest reprezentowana przez nauczycieli szkół zawodowych/, a przynajmniej z rezerwą. Taki stosunek do reformy wynika jednak nie tyle z przekonania, że reforma jest zbędna, co raczej z obawy, czy jej projekt nie podzieli losu projektów poprzednich, zwłaszcza projektu opracowanego w 1973 roku pod kierunkiem Jana Szczepańskiego. Szeroki udział nauczycieli w pracach obecnego Komitetu, a ponadto wspomniane wyżej kontakty jego członków z nauczycielami /od lutego do grudnia 1987 r. odbyło się ponad 200 takich spotkań z udziałem około 10 tys. nauczycieli/, powinny przyczynić się do spopularyzowania reformy w środowisku nauczycielskim. Temu samemu celowi, ale w szerokim już kontekście społecznym, służą liczne publikacje prasowe poświęcone pracy Komitetu.

VII. Naszkicowany w tym opracowaniu zarys koncepcji koniecznej - jak podkreśliłem - reformy naszego szkolnictwa ma charakter wstępny. Jest on zatem otwarty na wszelkie zmiany, nawet najdalej idące. Bardziej dojrzałą i finalną zarazem postać przybierze w wyniku dyskusji, do której - mam nadzieję - pobudzi. Wtedy też zostanie włączony do przygotowanego przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej raportu.

Tadeusz Lewowicki
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

IDEE PRZEMIAN OŚWIATOWYCH

Oświata - podobnie jak inne dziedziny życia społecznego - ulega ciągłym przemianom. Proces tych przemian występuje w większości /jeśli nie we wszystkich/ krajów - obserwujemy go również i w Polsce. Wszędzie jednak formułowane są opinie, że oświata, a szczególnie szkolnictwo, nie spełniają potrzeb i oczekiwań społecznych.

Niezadowolenie z oświaty jest w pewnej mierze konsekwencją zbyt wysokich wymagań czy oczekiwań, jakie stawia się jej od przynajmniej paru dziesięcioleci. Uważa się bowiem często, że edukacja może i powinna przezwyciężyć różne słabości życia społecznego, gospodarczego czy kulturalnego. Zapomina się przy tym lub nie dostrzega, że o rzeczywistości życia społeczno-gospodarczego decyduje wiele

czynników, wśród których stan edukacji odgrywa rolę niepoślednią, ale nie najważniejszą, a przynajmniej chyba nie rozstrzygającą.

W jakiejś części - trudnej do określenia - niezadowolenie z oświaty bierze się stąd, że jest ona dysfunkcjonalna, że nie spełnia przypisanych jej funkcji. Dysfunkcjonalność dostrzega się przede wszystkim w działalności szkolnictwa, które słabo przygotowuje do życia społecznego /tego w skali całego społeczeństwa czy dużych społeczności, ale i tego w skali małych grup społecznych - z rodziną włącznie/, nader często nie przygotowuje do życia zawodowego, często nie przygotowuje też do samorozwoju - dalszej edukacji, udziału w kulturze, spędzania wolnego czasu itd. Te właśnie słabości oświaty szkolnej spowodowały ostrą krytykę szkoły jako instytucji edukacyjnej. Pojawiały się głosy zachęcające nawet do likwidacji szkoły, niemal powszechnie mówi się o potrzebie ciągłego doskonalenia i przebudowy szkolnictwa.

Wreszcie, niezadowolenie z oświaty po części związane jest z lękiem przed przyszłością, Niektóre - lepiej lub gorzej wyobrażalne - wyzwania bliskiej i odległej przyszłości sprawiają, że możliwości sprostania tym wyzwaniom poszukuje się w edukacji - w wiedzy proponowanej w instytucjach oświatowych. Ale zbyt silne nastawienie tych instytucji na kontynuowanie tradycyjnych wzorców wychowania, duży schematyzm w metodach i formach pracy, nadmiar encyklopedycznej wiedzy o przeszłości - przy wątłej wiedzy o świecie współczesnym i jego przemianach - nastawiają ludzi krytycznie do oświaty i jej możliwości przygotowywania do przyjęcia wspomnianych wyzwań.

Nic dziwnego, że często i głośno powtarza się, że oświatę należy dość gruntownie zmienić, chociaż zmiany te wprowadzać należy w sposób przemyślany, ostrożny, raczej ewolucyjny niż rewolucyjny. Nade wszystko zmianie ulec musi edukacja szkolna.

Jakie zatem mają być te zmiany? Jakie mają być przewodnie myśli zmian?

Odpowiedzi na te pytania są bardzo różne, niekiedy wydaje się, że jasnych odpowiedzi nie ma. Podejmuje się jednak próby chociażby ogólnego określenia kierunków pożądanych zmian. Taką próbą jest także niniejsze opracowanie.

Wyobrażenia o przyszłej oświacie wiążę z kilkoma przewodnimi ideami jej przemian. Lista tych idei jest zaledwie wyborem - dokonanym subiektywnie - z rejestru wielu ważnych i potrzebnych idei przemian oświatowych. Ogólny obraz przeobrażeń przedstawiony zostanie w raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Tutaj za-

tem dopuszczalne wydaje się nakreślenie tylko niektórych idei przewodnich - szczególnie bliskich własnej wizji przyszłej edukacji.

1. Podstawową ideą przemian powinno być - moim zdaniem - zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych. Dotychczasowe kształcenie i wychowanie oparte było na treściach często odległych od treści życia toczącego się poza szkołą i innymi instytucjami oświatowymi. Procesy oświatowe zachodziły i wciąż zachodzą przeważnie w sytuacjach sztucznych, pozorowanych, co - w połączeniu z oderwanymi od życia treściami programowymi - stwarzało i stwarza niekorzystne warunki rozwoju społecznego, emocjonalnego, a także rozwoju intelektualnego.

Przezwyciężenie tego oderwania oświaty /przede wszystkim szkolnictwa/ od życia jest jednym z podstawowych warunków zerwania z dysfunkcjonalnością oświaty.

2. Tu pora wspomnieć o innej idei przemian, którą określić można jako ideę uwzględnienia przemian funkcji oświaty, szczególnie oświaty szkolnej. Najogólniej mówiąc - dotychczasowy model edukacji zinstytucjonalizowanej oparty był na przekazie informacji, najczęściej na przekazie informacji encyklopedycznych. Najwyraźniej występowało to i występuje w edukacji szkolnej. Dzisiaj źródła najnowszej wiedzy znajdują się poza typowymi instytucjami oświatowymi, a szkoła prawie nie ma szans, aby sprostać konkurencyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy. Szkoła, a także inne instytucje,oświatowe, powinny zatem w coraz większym stopniu przygotowywać do samodzielnego i rozumnego korzystania z rozmaitych źródeł wiedzy, koordynować poczynania instytucji przekazujących czy udostępniających wiedzę, pomagać dzieciom i młodzieży w systematyzowaniu, selekcji i wartościowaniu zdobywanej wiedzy. Wśród funkcji oświaty większe znaczenie uzyskać powinny te funkcje, które związane są z doradztwem, konsultacjami - i to dotyczącymi zarówno kwestii związanych z aktywnością poznawczą, jak i kwestii życiowych, nurtujących dzieci i młodzież, a także dorosłych. Większego znaczenia w praktyce edukacyjnej nabrać powinny funkcje związane z samorozwojem, samorealizacją uczestników procesów oświatowych.

3. Ten ostatni wątek rozważań o funkcjach oświaty zbliża omawianą wyżej ideę do idei następnej - znanej w historii myśli oświatowej, głoszonej i dzisiaj, lecz w praktyce nierzadko zaniedbywanej. Myślę tu o idei uczynienia oświaty interesującą i przyjemną, spełniającą pragnienia i oczekiwania dzieci, młodzieży, ludzi dorosłych podejmujących udział w różnych formach edukacji. Dążenia

w tym kierunku podejmowane są w niektórych krajach, ale w polskiej oświacie, głównie zaś w polskim szkolnictwie, hasła mówiące, że oświata służyć ma młodzieży, że dzieci są w niej najważniejsze, że wychowanie ma mieć charakter podmiotowy /i wiele innych haseł/ pozostają w wyraźnej sprzeczności z praktyką oświatową. Praktykę trzeba więc wreszcie zmienić. Oświatę, przede wszystkim szkolnictwo, uwolnić musimy od zjawisk i ludzi nerwicujących dzieci i młodzież, wychowawców nie szanujących godności młodzieży, pedagogów nie lubiących dzieci, administratorów zapominających o tym, że najważniejsze są nie instytucje i dokumenty, lecz ludzie i ich rozwój. Tak oczywiste wydają się te pragnienia i tak niewielkie, a jednocześnie tak duże i niemal niemożliwe do spełnienia. Czy jest to nierozwiązywalny problem masowej, zinstytucjonalizowanej oświaty? Wierzę, że nie.

4. Warunkiem spełnienia nakreślonych uprzednio przemian jest uspołecznienie oświaty. Wprawdzie bowiem oświata polska jest zbiorową własnością społeczeństwa, a oświata ta służy procesowi i socjalizacji dzieci i młodzieży, to jednak społeczeństwo ma raczej ograniczony wpływ na to, co dzieje się w systemie oświaty, a - powtórzę to kolejny raz - szczególnie w systemie szkolnym.

Sposób kierowania i zarządzania oświatą, a przede wszystkim szkolnictwem, jest nadmiernie scentralizowany i zbiurokratyzowany. Krytykuje się to od lat, lecz korzystne zmiany w tych sprawach nie następują. Prowadzi to do - wspomnianej już, izolacji instytucji oświatowych od życia społecznego, wywołuje niezadowolenie wielu grup społecznych. Można odnieść wrażenie, że edukacja bardziej służy podtrzymywaniu instytucji oświatowych niż korzystnym zmianom w życiu społecznym i gospodarczym.

Niezbędne staje się więc stworzenie takich podstaw formalno-prawnych, jak i rzeczywistych warunków /społecznych i materialnych/ funkcjonowania oświaty, aby społeczeństwo, społeczności lokalne, grupy zainteresowane działalnością oświatową szkół i placówek oświaty pozaszkolnej, miały możliwość wpływania czy współdecydowania o kierunkach kształcenia, treściach, metodach, środkach i formach organizacyjnych kształcenia i wychowania. Zbliży to szkołę i całą oświatę do życia, sprzyjać będzie przezwyciężeniu dysfunkcjonalności różnych instytucji edukacyjnych.

Uspołecznienie oświaty powinno zwiększyć zarówno kompetencje, jak i obowiązki społeczeństwa wobec edukacji. Ściślejsze bowiem powiązanie instytucji oświatowych z potrzebami społeczności lo-

kalnych, różnych grup społecznych, wyzwolić ma z jednej strony działalność merytoryczną pomagającą oświacie /udział w tworzeniu planów i programów, udział w realizacji procesów oświatowych/, z drugiej zaś strony ma zachęcić różne środowiska do zwiększenia nakładów na oświatę, do korzystania z pozabudżetowych źródeł finansowania oświaty. Tak pojmowane kwestie świadczeń finansowych czy materialnych pozostają w zgodzie z podejmowaną w Polsce kolejną fazą reform gospodarczych i ekonomicznych, stać się więc mogą integralnym składnikiem tych reform. Co więcej - mogą dać nowe szanse tworzenia infrastruktury oświatowej, zapobiegania dekapitalizacji bazy materialnej, rozumnego inwestowania w edukację.

5. Następną ideą, o której warto tu wspomnieć, jest samoregulacja i elastyczność systemu edukacji. Dotychczasowe doświadczenia, znane słabości oświaty /była już o nich pokrótce mowa/, skłaniają do poszukiwania i wdrażania swoistych mechanizmów reagowania oświaty na zmiany strategii rozwojowych, zmiany potrzeb i oczekiwań społecznych, tendencje rozwoju instytucji edukacyjnych, zmiany wiedzy naukowej i wiele innych czynników. Społeczeństwo polskie dokonać musi wyboru określonego scenariusza rozwoju Polski; scenariusze takie przygotowywane są przez zespoły ekspertów, instytucje i organizacje. Obecnie zaczyna się szeroka dyskusja o drogach rozwoju państwa i społeczeństwa. Scenariusze poddawane pod dyskusję mają charakter po części wizji, po części określonych już programów. Wraz z krystalizowaniem się treści scenariuszy, a także z dokonującymi się modyfikacjami owych scenariuszy, powinny zmieniać się treści i metody pracy oświatowej. Jednocześnie oświata spełniać powinna zadanie zachowania określonych treści - wiedzy o kulturze, tradycji, historii itp. Ponadto w coraz większym stopniu oświata uwzględniać musi oczekiwania indywidualne, związane z rozwojem osobowości człowieka i jego funkcjonowaniem w różnych sytuacjach społecznych. I wszystko to wymaga zapewnienia możliwości szybkiego, stosownego do wymagań, reagowania systemu oświaty. Wymaga to stworzenia niejako mechanizmu czy mechanizmów regulacji tego systemu. Jednym z warunków funkcjonowania takich mechanizmów jest elastyczność systemu edukacji, jego podatność na zmiany. W okresie kilkudziesięciu lat elastyczności tej wciąż brakowało.

Wybiegając myślą w przyszłość i kreśląc pożądany obraz przyszłej oświaty chciałbym wspomnieć jeszcze o paru ideach odnoszących się głównie do szkolnictwa, bądź ze szkolnictwem silnie związanych.

6. Jedną ze wspomnianych idei jest upowszechnianie pełnego i pełnowartościowego kształcenia średniego i zwiększenie dostępu do studiów wyższych. Obecnie istnieją cztery główne drogi kształcenia ponadpodstawowego - licea ogólnokształcące, technika, licea zawodowe i zasadnicze szkoły zawodowe. Trzy pierwsze drogi wiodą do uzyskania pełnego wykształcenia średniego, droga czwarta wykształcenia takiego nie daje. Ale trzy drogi pełnego kształcenia średniego nie są drogami o jednakowej wartości, nie dają one podobnych szans dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej. Na przykład, do liceów ogólnokształcących uczęszcza tylko około 18-20% absolwentów szkół podstawowych, ale z grona absolwentów tych liceów /liceów ogólnokształcących/ od lat wywodzi się 75-80% studentów uczelni wyższych. Pozostali studenci wywodzą się przede wszystkim z techników, rzadziej z liceów zawodowych.

Wszystkie trzy typy pełnego kształcenia średniego /licea ogólnokształcące, technika i licea zawodowe/ obejmują około 40% absolwentów szkół podstawowych. Większość absolwentów szkół podstawowych /blisko 60%/ podejmuje naukę w niepełnych szkołach średnich - zasadniczych szkołach zawodowych. Przedstawienie obrazu obecnego szkolnictwa ponadpodstawowego uświadomić może skalę trudności realizacji zamierzeń skierowanych na upowszechnienie pełnowartościowego wykształcenia średniego. Problemy z tym związane wykraczają, rzecz jasna, daleko poza obszar oświaty - dotyczą bowiem kwestii polityki społecznej, zagadnień egalitaryzacji szans życiowych, związków między edukacją i gospodarką narodową, nauką, kulturą i oświatą, a także wielu innych spraw.

7. Inną ideą przemian jest coraz ściślejsze wiązanie kształcenia ogólnego z przygotowaniem zawodowym lub przedzawodowym. Z jednej strony oznaczać to może dążenie do stworzenia jednolitej organizacyjnie, ale zróżnicowanej programowo, szkoły średniej. Z drugiej strony prowadzić to może do przenoszenia kształcenia zawodowego poza szkołę /ale w ścisłym powiązaniu ze szkołą/. W przypadku zawodów nie wymagających wysokich kwalifikacji kształcenie zawodowe może być z powodzeniem prowadzone w szkole lub w instytucjach czy przedsiębiorstwach współpracujących ze szkołą. W przypadku zawodów wymagających bardzo wysokich kwalifikacji kształcenie zawodowe przenoszone będzie, być może, na okres po kształceniu średnim i odbywać się będzie głównie w zakładach pracy. Takie rozwiązania znane są w krajach wysoko uprzemysłowionych. Wymagają one jednak innego ujęcia relacji kształcenia ogólnego i zawodowego. W warunkach polskich są

to kwestie tym bardziej ważne, że szkoły nie dysponują możliwościami zapoznania uczniów z najnowszą techniką i technologią, natomiast wiele zakładów pracy dysponuje już nową techniką i nowymi technologiami. Przy dotychczasowej doktrynie kształcenia zawodowego - opartego w znacznej mierze na kształceniu szkolnym - wciąż zwiększa się luka między wiedzą zawodową uczniów i kwalifikacjami potrzebnymi w nowoczesnych zakładach pracy. Niejasne relacje struktury kształcenia zawodowego i struktury zawodów oraz kwalifikacje sprawiają też często, że bywają sytuacje odwrotne - w niektórych dziedzinach gospodarki nie ma możliwości pełnego wykorzystania kwalifikacji pracowników. W sumie jest to kolejny - poważny i złożony - problem oświatowy, ale także problem o zasięgu ogólnospołecznym.

Czy przedstawiona wizja przemian jest realna? Z pewnością tak, chociaż jej spełnienie nie będzie łatwe. Wiele zależeć będzie od tego, czy korzystnym zmianom ulegną warunki funkcjonowania oświaty. Ale najważniejszym czynnikiem przemian może być zrozumienie konieczności i istoty zmian, społeczna akceptacja i udział w tych zmianach. A wszystko to wymaga znacznych zmian społecznej świadomości i nastawień społecznych wobec oświaty. Tak niewiele - i zarazem tak dużo.

Czesław Banach
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

NAUCZYCIEL DOMINUJĄCYM CZYNNIKIEM EFEKTYWNOŚCI EDUKACJI NARODOWEJ

System edukacji narodowej - jako narzędzie rozwoju społeczeństwa i każdego człowieka - stanowi bogaty i złożony zespół problemów do rozwiązania. Raport UNESCO pt. "Uczyć się, aby być" ujął idee przewodnie przekształcania i rozwoju oświaty w 21 zasadach. Trzy z nich dotyczą nauczycieli.

Wśród wielu aktualnych i perspektywicznych problemów edukacji narodowej w Polsce najważniejsze moim zdaniem, są trzy następujące:

- dostosowanie treści kształcenia do wymogów szybko zmieniającej się rzeczywistości naukowej, społecznej, ekonomicznej, kulturalnej, do sprostania rewolucji naukowo-technicznej i humanistycznej oraz "wyzwaniom przyszłości",

- zapewnienie niezbędnych warunków finansowych i materialnych dla realizacji założonych celów edukacji, zwiększenie udziału oświaty w podzielonym dochodzie narodowym,

- poprawa sytuacji kadrowej w szkolnictwie w aspekcie ilościowym i jakościowym.

To ostatnie zadanie ma, moim zdaniem, charakter dominujący, choć wymienione czynniki stanowią jedność decydującą o efektywności pedagogicznej i społecznej systemu edukacji.

System szkolnictwa i oświaty jest w coraz większym stopniu uzależniony od społeczeństwa, stanu jego różnych dziedzin życia, rozwiązywania najważniejszych problemów jego rozwoju oraz od jakości kadr nauczycielskich.

Tylko jedność wychowania "dla życia" i "przez życie" może zapewnić efektywny proces wielostronnego rozwoju i efektywne, aktywne działania ludzi w różnych sferach życia.

Praca nauczycieli - bez względu na wzbogacenie w przyszłości w nowoczesne środki dydaktyczne oraz w środki przekazu wiedzy i wartości, które będzie mieć miejsce w całym systemie oświaty - prowadzić będzie do pełnego rozwoju ludzkich osobowości i postaw.

Nauczyciel, jego osobowość, wiedza i postawa społeczno-moralna odgrywać będą znaczącą, inspirującą i koordynującą rolę w rozwoju młodych generacji i w ustawicznej edukacji dorosłych.

Mimo radykalnych zmian rzeczywistości i ewolucji funkcji zawodu nauczycielskiego nie straciło na aktualności stwierdzenie Władysława Dawida, że "w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim".

Nauczyciel to zawód, w którym wymagania obejmują nie tylko fachowe i pedagogiczne przygotowanie, znajomość życia i jego potrzeb, aktywność społeczną w środowisku, ale również przykładność życia, jedność słów i czynów.

Edukacja i nauczyciel współtworzą przyszłość przez przygotowanie do niej młodych generacji. Treści i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej powinny być jeszcze bardziej wiązane z celami rozwojowymi w sferach: społecznej, ekonomicznej, kulturalnej, politycznej i gospodarczej.

Aby móc przygotowywać do sprostania wyzwaniom przyszłości trzeba je poznawać, przekładać na język praktyki dydaktyczno-wychowawczej, pogłębiać świadomość edukacyjną społeczeństwa. To nowe zadania i nowe uwarunkowania pracy nauczycielskiej. To są obowiązki, ale do

brze zrozumiane i zrealizowane przybliżą szkołę do życia realnego i nauczą młodzież innowacyjnego i alternatywnego myślenia i działania.

Tylko oświata skierowana ku przyszłości może być ważną siłą sprawczą rozwoju ludzi i społeczeństwa.

Przyszła rzeczywistość nie będzie tylko prostą reprodukcją przeszłości, którą przeżywać będziemy w wielkich skrótach.

Powołaniem edukacji i nauczyciela jest budować świat ludzi zgodny z oczekiwaniami społecznymi, ale również przeciw instniejącemu światu, zastanej rzeczywistości, która tak często odbiega od założonych celów i naszych pragnień. Proces kształcenia powinien być uczeniem przekraczania przez młodzież i dorosłych swoich poglądów, zachowań i możliwości rozwojowych. Jakość wykształcenia szkolnego jest ważnym czynnikiem rozwoju cech osobowości, ale również uczenia organizacji pracy, przedsiębiorczości i inicjatywy. Gdy ta jakość niedomaga, skutki ponosimy wszyscy.

Nie wszystko jednak nawet w sferze kształcenia i wychowania zależy od nauczyciela i szkoły. Wychowanie ma zasięg coraz szerszy społecznie. Zajmuje uwagę podstawowych sił społecznych, organizacji i instytucji państwowych, gospodarczych i samorządowych.

Polityki oświatowej nie wyznaczają nauczyciele, choć liczy się ich opinia, ocena i propozycje doskonalenia rzeczywistości szkolnej. "Każda polityka oświatowa - stwierdza "Raport o stanie oświaty w PRL" - stanowi odbicie kierunków politycznych, tradycji i systemów wartości danego kraju i jego koncepcji dotyczących przyszłości".

Te kierunki polityczne, systemy wartości, koncepcje i scenariusze przyszłości oraz modele życia ulegają zmianom.

Do tych zmian adaptować się powinna szkoła w sposób planowy i z wyprzedzeniem. Nie można tego uczynić bez pomocy nauk społecznych, a szczególnie nauk o wychowaniu. Nie można tego uczynić, jeśli w zawodzie nauczycielskim nie znajdzie prawa obywatelstwa duch nowatorstwa pedagogicznego, twórczych poszukiwań wspartych racjonalnym systemem kierowania i zarządzania szkolnictwem oraz systemem doskonalenia.

Zadania ilościowe i jakościowe w zakresie przygotowania kadr nauczycielskich dla oświaty należą do szczególnie ważnych i trudnych. Sprostanie zapotrzebowaniu na nauczycieli zależy od wielu czynników i zjawisk. Jednym z nich jest zrozumienie funkcji współ-

czesnego nauczyciela i dostosowanie do nich systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Opracowanie kompleksowego, spójnego i trwałego, choć elastycznego systemu doboru, kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz stwarzanie warunków motywujących nauczycieli do pracy w zawodzie było przedmiotem wielu sesji naukowych oraz opracowań różnych zespołów powoływanych dla rozwiązania tego problemu. We wrześniu 1986 r. Międzyresortowy Zespół do spraw Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli przedstawił "Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli", które stały się przedmiotem dyskusji w odpowiednich i ważnych gremiach społecznych i uzyskały społeczną aprobatę. Sądzę, że powstanie Ministerstwa Edukacji Narodowej powinno nie tylko ułatwić rozstrzygnięcie wielu kwestii w tym zakresie, ale uczynić problem przygotowania nauczycieli, ich sytuacji społecznej i materialnej problemem numer 1.

Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej opowiedział się w opracowaniu pt. "O potrzebie doraźnych zmian w szkolnictwie" - w maju 1987 r. za podniesieniem - w wyniku kompleksowych działań - prestiżu stanu nauczycielskiego, uważając dotychczas podejmowane kroki za niezadowalające. Rosnącym wymaganiom i ewolucji funkcji zawodu nauczycielskiego powinno towarzyszyć kształtowanie elastycznego i zróżnicowanego systemu kształcenia nauczycieli oraz tworzenie materialnych i społecznych warunków funkcjonowania nowoczesnego w treściach i formach nieustającego doskonalenia nauczycieli.

Komitet Ekspertów uznał za niezbędne przedstawienie swojego "Stanowiska w sprawie stanu nauczycielskiego". To potwierdza wagę zagadnienia, jego priorytetowy charakter, a zarazem złożoność tej problematyki. Potrzeba decyzji śmiałych, ale też zapewnienia warunków i konsekwencji w ich wdrożeniach.

Jest, moim zdaniem, zgromadzona odpowiednia wiedza na ten temat, są dyrektywy XXIV Plenum KC PZPR, stanowiska Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Komisji Edukacji Narodowej i Młodzieży Sejmu PRL oraz Zarządu Głównego ZNP. Jest konkretna sytuacja kadrowa w szkolnictwie i określone potrzeby do 2000 roku. Wymagają one decyzji długofalowych i tworzenia warunków materialnych, finansowych, pedagogicznych i społecznych dla zapewnienia polskiej oświacie, polskim dzieciom, odpowiednich ilościowo i jakościowo kadr nauczycieli.

Stosując elastyczność rozwiązań organizacyjnych, programowych i metodycznych w kształceniu nauczycieli, przestrzegając zasady drożności różnych form i etapów kształcenia nauczycieli, doceniając obok kierunkowego przygotowania wartość pedagogicznego, psychologicznego i praktycznego przygotowania oraz do działalności społecznej - można będzie dopiero wtedy uznać system kształcenia za wartościowy i efektywny pedagogicznie i społecznie. Dzień dzisiejszy kształcenia nauczycieli jest przedmiotem uzasadnionej krytyki i może być niejednokrotnie przykładem tradycjonalizmu i oderwania od przyszłych zadań nauczyciela. Czas przerwać krąg dysput, w których traci się mnóstwo czasu i ludzkiej energii.

Zakłady kształcenia nauczycieli powinny systematycznie analizować i badać efekty swojej pracy i losy zawodowe swoich absolwentów, by czerpać z nich podnietę, do doskonalenia teorii i praktyki kształcenia.

Założeniem metodologicznym dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli powinno być respektowanie zasady integralnego związku teorii z praktyką oraz wprowadzanie elementów działalności innowacyjnej do pracy nauczyciela. Ponad 100 tys. osób ze średnim wykształceniem powinno być objętych planowym dokształcaniem, jeśli chcemy, by w przyszłości nauczyciele legitymowali się wyższym wykształceniem.

W całym procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli trzeba dostrzegać wielość celów kształcenia: rozwijania osobowości, rozwoju intelektualnego, cele profesjonalne, pedagogiczne, teoretyczne, metodyczno-praktyczne i społeczne. Pamiętać należy, że obecnie, a w przyszłości jeszcze bardziej, funkcje wychowawcze i inspirujące wobec uczniów będą przeważać nad funkcjami nauczającymi.

Widzieć w nauczycielach przede wszystkim wychowawców, przewodników młodzieży po skomplikowanym świecie często sprzecznych wartości, a nie tylko specjalistów przekazujących innym zaprogramowaną wiedzę - to postulat raportów edukacyjnych i pedeutologów, a co ważniejsze światłych kręgów społeczeństwa. Kształtowanie osobowości, ukazywanie klucza do rzeczywistego świata, podmiotowość stosunków nauczyciel-uczeń-wychowanek - rodzice są pożądanymi kierunkami doskonalenia i przebudowy naszego szkolnictwa od szczebla przedszkola do wyższej uczelni.

Sądzę, że w przyszłości trzeba będzie do szkolnictwa i współpracy z nauczycielami przyciągać specjalistów z innych dziedzin, szczególnie do różnych zajęć fakultatywnych i związanych z syste-

mem orientacji szkolno-zawodowej oraz poradnictwa wychowawczego i życiowego.

Do realizacji wielu funkcji człowieka: poznawania, odkrywania, przeżywania, działania, zmieniania, siebie i rzeczywistości, potrzebna jest szkoła upowszechniająca wielostronne nauczanie - uczenie się, odwołująca się do innych potężnych źródeł informacji.

Wielość celów kształcenia wymaga różnej aktywizacji: recepcyjnej, intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej, łączenia teorii z praktyką, stosowania różnorodnych metod, środków i reguł dydaktycznych.

Nie wszyscy mają świadomość złożoności pracy nauczycieli, ogromnych napięć, sprzeczności i konfliktów oraz wielorakich uwarunkowań efektów dydaktyczno-wychowawczych pracy szkoły, w tym warunków życia i pracy nauczycieli, spośród których 52% ma staż pracy do 10 lat, a 82% to kobiety.

Stan kadry nauczycielskiej ma zasadnicze znaczenie dla efektywności pedagogicznej i społecznej szkolnictwa.

Nauczyciel powinien być w szkole - jako partnerze uczestniczącym w realnych procesach społeczeństwa - jak podkreśla Jan Szczepański, "nie mistrzem nauczania szkolnego, ale mistrzem życia. Oto cała treść rewolucji w kształceniu nauczycieli".

Literatura pedeutologiczna dostarcza szczegółowych informacji na temat sposobów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tendencji światowych w kształtowaniu zadań i funkcji nauczycieli, zaleceń pod adresem społeczeństwa, problemów etyki i kultury pedagogicznej nauczycieli, cech wzoru osobowego wychowawcy. Praktyka kształcenia i doskonalenia nauczyciela, jego pracy i sytuacji społecznej odbiega jednak od naukowej wiedzy.

Nauczyciele stanowią około 4% ogółu zatrudnionych, ale nie będzie przesadą stwierdzenie, że od ich pracy zależy w poważnym stopniu praca pozostałych pracowników. Przecież już dziś przeciętnie Polak uczy się, nie licząc przedszkola, 12-13 lat. Czym jest i będzie ten czas szkolny dowiemy się nie od razu i nie wprost. Wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia, przy kierowniczej funkcji szkoły nie da się wymierzyć wskaźnikami ekonomicznymi, ale społeczeństwo i państwo powinny mieć świadomość, że słabość pracy szkoły musi przynosić wiele ujemnych skutków społecznych. Dlatego podniesienie prestiżu społecznego szkoły i nauczyciela powinno być jednym z najważniejszych zadań polityki socjalnej państwa.

Każdej pracy powinna towarzyszyć refleksja i świadomość jej skutków, ale pracy nauczyciela poświęcić musi uwagę całe społeczeństwo, jeśli poważnie chce myśleć o przyszłości i ją programować.

Maria Jakowicka
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

MOŻLIWOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH

Nie budzi wątpliwości teza, że problem kształcenia nauczycieli zawiera, prócz założeń ogólnych, istotnych dla kształcenia na poziomie wyższym, także swoją specyfikę. Wynikają z niej odpowiednie wymagania dla rozwiązywania procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli. Swoistość ta stanowi cechę odróżniającą koncepcję kształcenia nauczycieli od kształcenia pozostałych kategorii młodzieży.

W koncepcji tej, w wyniku współczesnych przemian społecznych, przewartościowaniu ulega zasadnicza funkcja nauczycieli z dostarczania uczniom gotowej wiedzy, ujętej już przez nauczyciela w odpowiednie struktury poznawcze i działaniowe, na uczenie samodzielnego jej zdobywania i racjonalnego posługiwania się nią. W kształceniu istotne staje się rozwijanie u uczniów metod i motywów pracy własnej w podejmowaniu czynności poznawczych i praktycznych, w rozwiązywaniu problemów w różnych zakresach pracy zawodowej, życia obywatelskiego, rodzinnego, indywidualnego.

Przewartościowanie zasadniczych celów kształcenia w konsekwencji wywołuje zmianę akcentów w kształceniu nauczycieli, w ich umiejętnościach i ukształtowanej osobowości.

Istotne stają się więc umiejętności kierowania uczniem, jego aktywnością, z głębokim zrozumieniem jego psychiki na różnych etapach rozwoju, ze zrozumieniem człowieka i jego potrzeb wewnętrznych, ich relacji do spraw ogólnych, społecznych obywatelskich, zewnętrznych. Stąd w centrum uwagi "wchodzi" uczeń, sposoby wyzwalania jego sił rozwojowych, uczenie go różnych form aktywności, motywacji podejmowania wysiłku /także poznawczego/, budzenia dążeń i aspiracji jako czynników motywujących, mobilizujących do działania.

Akcenty na te właśnie cele w kształceniu nowocześnie rozumianych umiejętności zawodowych znajdujemy w różnych dokonywanych obecnie próbach skonstruowania sylwetki zawodowej nauczyciela.

Te właśnie jakościowe akcenty zadań nauczyciela, niemal decydujące /wg określenia autorów/ o jakości pracy wysuwał zespół badawczy pod kierunkiem S. Słomkiewicza[1]. Autorzy wyodrębnili dominują-

ce zakresy przygotowania nauczyciela do zadań i w tych kategoriach oceniali absolwentów:

a/ rozwijające samodzielność uczniów,
b/ pobudzające ich aktywność poznawczą i praktyczną,
c/ rozwijające systemy wartości, a zwłaszcza wartości moralno-społeczne i światopoglądowe,
d/ stwarzające szansę pełnego wykorzystania możliwości psychicznych uczniów,
e/ rozwijające zainteresowania,
f/ zapewniające współudział w pracy pedagogicznej środowiska,
g/ związane z formułowaniem planów życiowych i zawodowych uczniów,
h/ związane z usuwaniem mikrodefektów.

Podobne podejście znajdujemy w koncepcji H. Muszyńskiego[2], który do podstawowych elementów składowych sylwetki zawodowej nowoczesnego nauczyciela zalicza:

- Przygotowanie do kierowania działalnością poznawczą uczniów /nie tylko opanowanie przedmiotu nauczania, lecz przede wszystkim umiejętność organizacji całego procesu przyswajania sobie przez uczniów wiedzy i umiejętności/. Co oczywiście nie zwalnia nauczyciela od głębokiej znajomości treści studiowanego kierunku, wymaga jednak swoistego jej ujęcia /przyp. M.J/.
- Umiejętność pracy z zespołami uczniowskimi, w tym przede wszystkim z klasą szkolną.
- Posiadanie kwalifikacji niezbędnych do indywidualnej i całościowej pracy z uczniem, pracy, która służy pełnemu i wszechstronnemu rozwojowi jego osobowości. Nauczyciel powinien być specjalistą od integralnego rozwoju człowieka, a nie tylko określonego przedmiotu nauczania.
- Odpowiednie przygotowanie do ścisłej współpracy ze środowiskiem domowym i lokalnym ucznia oraz do współudziału w kształtowaniu środowiska wychowawczego.

Z tak ukierunkowanej, współcześnie rozumianej roli nauczyciela innych wymiarów, innego ujęcia niż dotychczas, wymaga wiedza przedmiotowa. Modyfikacje w tym zakresie nie dokonały się jeszcze. Przedmioty kierunkowe na studiach wyższych, na kierunkach nauczycielskich i innych realizowane są jednakowo.

Badania zespołu S. Słomkiewicza wykazały dobry poziom opanowania wiedzy przedmiotowej przez młodych nauczycieli w ujęciu ogólnym, natomiast zasadnicze braki występują w odpowiednim, swobodnym operowaniu tą wiedzą, w konstruowaniu różnych zadań rozwojowych

dla uczniów, w pełnym rozumieniu jej struktury, podstawowej sieci /macierzy/, pojęć na różnych poziomach kształcenia, dokonywania modyfikacji w kierunku jej zawężania lub poszerzania w świetle potrzeb indywidualizacji kształcenia.

Wyniki tych i innych badań wykazują, że nauczyciel matematyki, fizyki, historii itp. nie może być, także w zakresie przedmiotów kierunkowych, jednakowo kształcony jak inni, którzy także studiują matematykę, fizykę, historię itp., lecz nie przygotowują się do zawodu nauczycielskiego.

Czyli, nawet ten zakres kształcenia przedmiotowego, teoretycznego, który stanowi w wielu dyskusjach podstawowy argument wyższości kształcenia nauczycieli w uniwersytetach w porównaniu do szkół pedagogicznych /głównie ze względu na kadrę/ nie może być rozwiązywany jednakowo. W uniwersytetach dominuje tendencja wspólnego kształcenia studentów, także kandydatów na nauczycieli w przedmiotach kierunkowych.

Niewątpliwy więc problem swoistości studiów nauczycielskich nasuwa od pewnego czasu pytanie /od czasu wprowadzenia powszechnego, akademickiego kształcenia nauczycieli - 1973 rok - do wszystkich szczebli systemu szkolnego/ o typ uczelni, który mógłby jak najlepiej sprostać specyficznym i wzrastającym zadaniom kształcenia.

W odpowiedzi na to pytanie poszukuje się głównie cech uczelni, które mają większe szanse spełniania zadań kształcenia nauczycieli - na ile mogą to czynić uniwersytety, na ile wyspecjalizowane uczelnie pedagogiczne o wyraźnych cechach uczelni zawodowych /jak medyczne, rolnicze, techniczne itp./.

W zasadzie bogata dyskusja na ten temat podejmowana w publikacjach, jak i na różnych konferencjach, oraz w zespołach osób zainteresowanych, ujawnia dominację poglądów, iż zadania te powinny spełniać uczelnie wyraźnie pedagogiczne /są nimi wyższe szkoły pedagogiczne/ oraz, że uniwersytety bez daleko idącej modyfikacji organizacyjnej, przebudowy poglądów większości kadry nauczycieli akademickich, wytworzenia odpowiedniego klimatu i form pracy identyfikujących z zawodem nauczycielskim nie są w stanie w obecnym kształcie organizacyjnym i funkcjonowaniu realizować koncepcji kształcenia nauczycieli w świetle celów w niej zawartych[3].

Problemy kształcenia nauczycieli w uniwersytetach w pewnym stopniu stanowią margines czynności koncepcyjnych i decyzyjnych. Przykładem może być tu ostatni zakres prac Zespołu Naukowo-Dydaktycznego MNiSzk.W. związanych z konstruowaniem planów studiów w świetle

nowego zarządzenia Ministerstwa. Stanowiło ono podstawę tychże czynności, po czym oceny i porównania projektów planów poszczególnych uczelni dokonywały specjalistyczne zespoły rzeczoznawców /w kwietniu i maju 1987 r./. Okazuje się, że zasadniczy podział pozytywnych i negatywnych opinii przebiegał między projektami wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Nieprawidłowości planów uniwersytetów były tak dalekie, że na przykład projekty planów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego wskazywały na zaburzenie swoistości specjalizacji nauczycielskiej.

Uwagi odnośnie możliwości kształcenia nauczycieli w uniwersytetach nie mają na celu negowania roli tychże szkół, lecz jedynie potwierdzenie tezy potrzeby ich różnorodnej modyfikacji.

Uniwersytety, w porównaniu do szkół pedagogicznych, dominują posiadaniem wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli akademickich i w tym zakresie mogłyby i powinny przyjąć zadania właściwe dla szkół pedagogicznych. Jak dotychczas, ten zakres działalności - kształcenia kadr naukowych przez uniwersytety - jest niewystarczający, aczkolwiek zapewne w różnych specjalnościach zróżnicowany.

Zgodzić się trzeba z tezą T. Lewowickiego[4], że istotę problemu kształcenia nauczycieli stanowi model programowo-organizacyjny, model uczelni jest zjawiskiem wtórnym, to jednak uczelnia, jej kształt, funkcjonowanie warunkuje realizację koncepcji kształcenia.

Dominacja opinii, iż do kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym szczególnie powołane są wyższe szkoły pedagogiczne, jako uczelnie zawodowe, których istota funkcjonowania polega na kształceniu dobrze, współcześnie przygotowanych nauczycieli do realizacji zadań wynikających ze swoistości zawodu, jak i ze współczesnych przemian społecznych i wynikających zeń zadań kształcenia zaznaczyła się podczas Krajowej Konferencji Teoretycznej w 1984 roku.

Wyższe szkoły pedagogiczne funkcjonują /prócz dwóch - Kraków i Opole/ około piętnastu lat, rozwijały się na podłożu WSN. Wprowadzenie zasady akademickiego kształcenia nauczycieli spowodowało konieczność przebudowy dotychczasowych zasad kształcenia.

W pierwszym etapie rozwoju tych szkół /początek lat siedemdziesiątych/ zaznaczyły się tendencje naśladujące /z różną siłą w różnych szkołach/ styl działania uniwersyteckiego, koncepcje kształcenia w tych szkołach. Przejawiło się to między innymi w tendencjach akcentujących nurt kształcenia teoretycznego z wysokim ograniczeniem praktycznego, zawodowego.

Upodabnianie szkół pedagogicznych do uniwersytetów powodowało także silne dążenie do organizowania pozanauczycielskich kierunków studiów, do kształcenia kadr dla innych pionów życia społeczno-gospodarczego /poza oświatą/.

Obecnie można stwierdzić, że okres ten już mija, wzrosła samoświadomość odrębności uczelni pedagogicznych, aczkolwiek niektóre szkoły /w zasadzie dwie/ rozwój swój widzą w przekształceniu się w uniwersytety. Zasadniczo jednak rozpoczął się w szkołach pedagogicznych proces analizy problemu i poszukiwania swej tożsamości oraz podejmowania działań, by utrzymać proces kształcenia nauczycieli na odpowiednim, akademickim poziomie i zapewnić wysoką jakość kształcenia nauczycieli - odpowiednio do wymagań współczesności.

Wydaje się, że właśnie szkoły pedagogiczne lepiej rozumieją swoją rolę wobec oświaty i podejmują określone formy działania w okresie spiętrzenia potrzeb kadrowych, nawet mimo braku pełnych warunków realizacji zadań kształcenia. Mimo słabości w zakresie samodzielnej kadry naukowo-dydaktycznej, przyjmują możliwie maksymalne limity studentów, powodując tym ogromne przeciążenie pracowników liczbą zajęć dydaktycznych, a tym samym ryzykują osłabienie tempa rozwoju naukowego. W pierwszym rzędzie szkoły te wyszły naprzeciw potrzebie podjęcia form drożności dla absolwentów studiów nauczycielskich mimo wielu negatywów i wątpliwości wynikających z całego układu okoliczności tego problemu.

Szkoły pedagogiczne w pierwszym rzędzie podjęły się tych studiów, przy nadziei i w zaufaniu do twierdzeń Ministerstwa Oświaty i Wychowania o przejściowym ich charakterze.

W planach rozwoju szkół pedagogicznych zaznacza się wzrost limitów. Wszystkie uczelnie - kierując się w tym zakresie potrzebami regionu - mają rozeznanie w tym względzie, podejmują wysiłki w celu sprostania potrzebom kadrowym w oświacie, choć nie są w stanie w pełni tych potrzeb zaspokoić.

Rozpoczął się więc dla szkół pedagogicznych okres konstruktywnych przemian i ważne jest, by one same, jak i czynniki decydujące, uczyniły z nich nauczycielskie szkoły zawodowe o akademickim poziomie kształcenia, realizujące na wysokim poziomie zadania kształcenia nauczycieli dla współczesnych i przyszłych potrzeb.

Dogodnym ku temu okresem stało się programowanie rozwoju uczelni do roku 2000. Czynności te zawierają konieczność koncentracji uwagi nad swoją tożsamością, zasadniczym celem, krytycznej oceny

stanu aktualnego i sprecyzowania warunków i czynności niezbędnych przemian.

Zebrane programy szkół umożliwiają wskazanie na aktualne, istotne kwestie tych uczelni i tym samym na problemy kształcenia nauczycieli. Reprezentujemy tu stanowisko, że obecna koncepcja kształcenia nauczycieli[5] jest prawidłowa, zawarta w niej zasada elastyczności metodyczno-organizacyjnych stwarza możliwości różnych, nawet okresowych rozwiązań a tym samym wychodzenie naprzeciw czasowym potrzebom oświaty. Ważne, by szkoły umiały korzystać z tej zasady nie obniżając zasadniczo poziomu kształcenia, nie dopuszczając do dewaluacji dyplomów magisterskich, przeciwdziałając tendencjom dyletanckim jakie mają miejsce w dążeniu różnych kręgów decyzyjno-społecznych w poszukiwaniu regulowania bieżących kwestii kadrowych, upatrując w kształceniu głównego środowiska ku temu nawet wtedy, gdy przyczyny trudności kadrowych oświaty tkwią w innych czynnikach niż kształcenie.

Zwróćmy więc uwagę na różne aspekty pracy wyższych szkół pedagogicznych oraz potrzeby ich doskonalenia na zasadzie tworzenia określonych warunków z zewnątrz, jak i podejmowania działań wewnętrznych, samodoskonalących.

Mocną stroną szkół pedagogicznych pod względem procesu kształcenia jest rozwój na ich podłożu tradycji wcześniejszych form kształcenia nauczycieli, jak liceów pedagogicznych i SN, i kolejno WSN, w których problemy kształcenia praktycznego stanowiły szczególnie doceniany i rozwinięty nurt. Stanowił on pozytywną cechę w kształceniu, a operowanie wzorami dominującą metodę, przy znacznie słabszym kształceniu teoretycznym. W rezultacie nauczyciele ci dobrze spełnili swoje czynności praktyczne w pierwszych latach pracy zawodowej, słabiej zaś byli przygotowani do podejmowania innowacji, co znalazło potwierdzenie w okresie reformy szkolnej.

Na poziomie kształcenia akademickiego niezbędne jest kształcenie z uwzględnieniem równowagi i związków teorii z praktyką. Problem ten wymaga obecnie działań poznawczych /badań/, jak i prakseologicznych /rozwiązań koncepcyjnych/.

Przeciwstawiać się trzeba wzrastającym ostatnio głosom akcentującym głównie praktyczność kształcenia nauczycieli[6]. Reprezentują one pozycje skrajne, tak jak skrajne są poglądy akcentujące teoretyczne kształcenie nauczycieli w uczelniach z dodatkiem, że praktyki nauczą się w pracy. Każda skrajność jest niesłuszna. Istota kształcenia polega na uwzględnianiu właściwych zakresów i różnych wielostronnych relacji między teorią a praktyką[7].

Bez właściwego rozwiązania tego problemu nie można mówić o kształceniu nauczycieli samodzielnych, o umiejętnościach twórczych i przygotowanych do podejmowania innowacji, które stanowią podstawowy wymóg współczesnego nauczyciela. Właśnie dzięki związkom między teorią i praktyką może kształtować się twórcze mistrzostwo pedagogiczne.

Na osiąganie postępu w zakresie tej podstawowej kwestii jaką jest wzmacnianie jakości kształcenia ma wpływ kilka czynników.

Zwróćmy kolejno uwagę na planowane przez uczelnie wskaźniki wielkości kształcenia i następnie warunki realizacji zadań z tym związanych jak kadra, warunki lokalowe, socjalne.

Wszystkie uczelnie planują wzrost liczby studentów, aczkolwiek jedne zasadniczy do 1990 roku, drugie większy w następnym dziesięcioleciu do 2000. I tak:

W WSP Opole obecnie /1986/ jest na studiach dziennych i zaocznych około 5000 studentów, w 1990 r. planuje się 5.600, w 2000 około 7.500, w Kielcach kolejno około 4.927, 6.081 w 1990, w Rzeszowie - jest 3.891, w 1990 - 4.210 i w 2000 - 4.545, W Krakowie 5.945, 6.822 i 8.700, w Bydgoszczy 4.328, 5.600 i 5.750, w Częstochowie 2.505, 4.150, 5.350, w Zielonej Górze 2.930, 3.145, 4.310, w Słupsku 2.441, przewiduje się niewielki wzrost ze względu na nikłe szanse poprawy bazy materialnej.

Także wszystkie szkoły planują nowe kierunki studiów. W pewnym zakresie podstawą określanych wielkości stanowi plan wzrostu warunków, w wyższym jednak stopniu uzasadnia się potrzebami regionu w danej specjalności. Oto planowane kierunki studiów:

W Opolu do roku 1990 nauka o społeczeństwie, po tym okresie ekonomika pracy i polityka społeczna, ekonomika rolnictwa, biologia, geografia, filologia słowiańska, germanistyka. W tej uczelni planowane kierunki związane są z planami przekształcenia w uniwersytet. W Rzeszowie pedagogika specjalna, nauki polityczne, informatyka, ochrona środowiska i zdumienie budzi pedagogika pracy - na Wydziale Matematyki i Fizyki?! W Krakowie filologia germańska, angielska, wychowanie muzyczne, kształcenie informatyczne. W Bydgoszczy wychowanie fizyczne, plastyczne, ochrona środowiska. W Kielcach do roku 1990 germanistyka, nauki społeczne, pedagogika specjalna, po 1990 filologia angielska, wychowanie fizyczne, plastyczne. W Częstochowie do 1990 roku historia z religioznawstwem, wychowaniem obywatelskim i filozofią, po 1995 biologia z ochroną środowiska, wychowaniem fizycznym. W Zielonej Górze wychowanie plastyczne

i nauki społeczne. WSP w Słupsku nie planuje nowych kierunków.

Wydaje się, iż powoływanie nowych kierunków studiów w poszczególnych uczelniach wymaga każdorazowo, przed decyzją, odrębnej analizy, nie tylko w zakresie kadry specjalistycznej, lecz również jednostek międzywydziałowych, bazy dydaktycznej, w tym szczególnie pracowni dydaktycznych. Ostatnia kwestia nie została należycie w planach opracowana i ukazana. Z innych źródeł wiadomo, że wyższe szkoły pedagogiczne nie rozwiązały jeszcze problemu tego typu pracowni nawet w przedmiotach studiów, dla których są one niezbędne. W tym mam na uwadze pracownie dydaktyk szczegółowych. Mają one dwojakie znaczenie w szkołach pedagogicznych. Z jednej strony pogłębiają możliwości podnoszenia jakości kształcenia specjalistów, stanowią bowiem warsztat pracy w tym zakresie, wzór warsztatu pracy nauczyciela, a także powinny rozwijać badania naukowe w zakresie dydaktyk szczegółowych. Ta problematyka badawcza, nawet mimo obecnej słabości kadry w zakresie dydaktyk szczegółowych, powinna być rozwijana właśnie w szkołach pedagogicznych. Można tu organizować warunki wewnątrzszkolne przez, między innymi, wspieranie metodologiczne dydaktyków szczegółowych przez samodzielnych pracowników, specjalistów metodologii, pedagogiki, psychologii. Te możliwości i siły nie zostały jeszcze wyzwolone w uczelniach nawet w tym stanie kadry pedagogów i psychologów. Niektóre uczelnie zapowiadają dopiero organizację pracowni dydaktyk szczegółowych.

W projektowaniu struktury kształcenia niesłuszna wydaje się tendencja wyraźnie wypowiedziana w planach WSP w Krakowie i Rzeszowie, ale rozwijająca się w uczelniach, ograniczania a nawet likwidacji np. w Rzeszowie dziennych i zaocznych 5-letnich studiów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, a pozostawianie tylko zaocznych, 3-letnich, na podstawach studiów nauczycielskich.

Pełne akademickie studia mają znaczenie szersze, nie tylko bezpośrednie zaspokajanie potrzeb praktyki w "dostarczaniu" jej kwalifikowanych nauczycieli. Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna stanowią subdyscypliny pedagogiki o bardzo wysokim deficycie pracowników z przygotowaniem naukowym. Studia dzienne stwarzają możliwości selekcji i rekrutacji w tym zakresie. Kandydaci na te studia w swej globalnej liczbie reprezentują wyższy poziom wyjściowy, a także mają możliwość w toku studiów, bardziej pogłębionego kształcenia. Natomiast wiadomo, że słuchacze studiów nauczycielskich należą do kilkakrotnie negatywnie wyselekcjonowanych przez czynniki

obiektywne i subiektywne, reprezentują zasadniczo słabszy poziom. Potwierdza ten sąd dotychczasowe doświadczenie w pracy z tymi studentami na 3-letnich, drożnych studiach magisterskich.

Decyzje uczelni w tym zakresie spowodują niewątpliwe pogłębienie deficytu kadrowego w zakresie tych specjalności pedagogiki, ograniczą rozwój kadry i badań.

Nie bez znaczenia jest także potrzeba przygotowania w pełni wykształconych, także teoretycznie /przy równowadze z praktyką/ pracowników tych specjalności do tak dużej liczby studiów nauczycielskich, jakie funkcjonują obecnie. Jak wiemy, i tam istnieje deficyt specjalistów w tym zakresie, pracuje kadra przyuczona do dydaktyki szkoły wyższej. Drożność szkół nauczycielskich nie może być tylko formalna.

Jeśli chodzi o formy studiów, to wszystkie uczelnie, zgodnie z zapotrzebowaniem, planują studia dzienne, zaoczne i różne warianty podyplomowych. Występuje zasadniczy wzrost ostatniej formy. Studia podyplomowe jako forma kształcenia ustawicznego stwarzają możliwość zdobywania innych specjalności, zgodnie z potrzebami praktyki, przygotowanie nauczycieli do nowo wprowadzonych przedmiotów oraz umożliwiają nauczycielom zdobywanie stopni zawodowych. Szeroka oferta szkół pedagogicznych w zakresie studiów podyplomowych wobec potrzeb praktyki godna jest podkreślenia.

WSP w Opolu planuje studia podyplomowe w zakresie filologii polskiej z folklorystyką, filologii rosyjskiej, angielskiej, historii, fizyki, chemii z agrobiochemią, polityki społecznej, ekonomiki rolnictwa. W Rzeszowie religioznawstwa, techniczne, technologii kształcenia, fizyki z astronomią i informatyki, w Słupsku odpowiednie do kierunków studiów dziennych, w Zielonej Górze filologii polskiej, rosyjskiej, germańskiej, historii, matematyki, wychowania technicznego, pedagogiki i wychowania do życia w rodzinie, /w Częstochowie obecnie działa 6 studiów podyplomowych /s. 24/, do tego przewiduje się uruchomienie jeszcze 7 tzn. filologii polskiej, wychowania plastycznego, przygotowania do życia w rodzinie, problemów współczesnej cywilizacji, propedeutyki wiedzy ekonomicznej, informatyki, informacji naukowej i naukoznawstwa, w Olsztynie dotychczas 4, planuje się ze wszystkich pozostałych kierunków studiów oraz z pedagogiki resocjalizacyjnej, w Kielcach prowadzi się 12 studiów i planuje się dalsze, w Krakowie na wszystkich kierunkach studiów oraz z psychologii, religioznawstwa, informatyki, ochrony środowiska, ekonomii, propedeutyki filozofii.

W kreowaniu studiów wszystkie uczelnie mają koncepcje kształcenia do nauczania drugiego przedmiotu. W WSP w Olsztynie w czterech zakresach /j. polskiego, matematyki, nauczania początkowego, przedmiotów społeczno-politycznych, informatyki/, w Kielcach w czterech, w Rzeszowie na wszystkich kierunkach studiów. Podobnie w innych.

Mimo podjęcia tej formy rozwiązywania kształcenia na zamówienie oświaty, to jednak w niektórych planach wypowiadany jest pogląd: a/ że dobrze na poziomie akademickim można wykształcić w zakresie jednej specjalności, b/ że kształcenie drugiej specjalności uzależnić od potrzeb oświaty i regulować wobec nauczycieli już pracujących w formie studiów podyplomowych. Poza tym niektóre uczelnie wypowiadają negatywne doświadczenie kształcenia fakultatywnego bez należytego, prawnego rozwiązania tej kwestii.

Trudno jest wartościować funkcjonowanie uczelni na podstawie programów rozwoju, niemniej pewien niepokój budzi łatwość planowania liczb studentów, kierunków, form studiów, przy dość niskich możliwościach realizacyjnych na wysokim poziomie jakościowym.

Spośród warunków, w pierwszym rzędzie zwróćmy uwagę na kadrę nauczycieli akademickich. W problemie tym zawiera się aspekt ilościowy i jakościowy. We wszystkich uczelniach pedagogicznych zaznaczają się duże braki ilościowe. Rozmiary w tym zakresie wskazuje analiza takich wskaźników jak liczby godzin ponadwymiarowych, realizowanych przez nauczycieli akademickich i stosunek liczby studentów do pracowników. Odpowiednie wielkości wykazują wysokie zapotrzebowanie etatowe na nauczycieli akademickich. Każda szkoła planuje wzrost liczbowy, który zawiera nie tylko odpowiednik wzrostu limitów studentów, lecz również wyrównanie niedoborów w stanie bieżącym.

Ilustrację zjawiska stanowi poniższe zestawienie:

WSP	Lata		
	1986	1990	2000
Kielce	427	572	636
Słupsk	245	580	630
Olsztyn	293	386	492
Opole	406	445	786
Rzeszów	302	414	brak danych
Kraków	620	675	940
Bydgoszcz	322	750	1000
Częstochowa	279	403	691
Zielona Góra	264	355	512

Liczby wskazują na planowaną w przybliżeniu do roku 2000 jedną trzecią wzrostu w porównaniu do 1986.

Na stan obecnych braków kadrowych wskazują liczby godzin ponadwymiarowych i zleconych, które przeciętnie sięgają około 30.000. Dla przykładu: w WSP w Olsztynie 47.000 godzin - potrzeba około 130 etatów, w Częstochowie 26.000, w Zielonej Górze 32.000, w Bydgoszczy niedobór wynosi około 100 pracowników. Zbliżone liczby prezentują pozostałe WSP.

Poważną przyczynę trudności ilościowego zabezpieczenia kadry stanowią kwestie płacowe. Przy wysokich wymaganiach pracy i rozwoju naukowego wybijający się absolwenci, jak i młodzi nauczyciele, którym uczelnie proponują pracę nie podejmują jej głównie ze względów socjalnych /płace, mieszkanie/.

Na stan ilościowy i jakościowy kształcenia wskazują także propozycje wskaźników liczby studentów na jednego nauczyciela akademickiego w ogóle i na jednego samodzielnego pracownika nauki. Dodajmy do tego, że w przeliczniku uwzględniono tylko liczbę studentów dziennych, co oczywiście zaciemnia obraz i łagodzi ostrość problemu. To podejście metodologiczne analizy problemu stanowcze powinno ulec zmianie i ukazywać należy rzeczywisty, realny stan w tym zakresie.

Porównanie odpowiednich wielkości uczelni wykazuje zróżnicowania między nimi, niemniej wszędzie występuje przekroczenie normy.

Średnia dla kraju w zakresie liczby studentów na 1 nauczyciela akademickiego wynosi 5,5, na samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego 29, średnia dla uniwersytetów kolejno 6,5 i 32, dla wyższych szkół pedagogicznych 8,7 i 54.

Wielkości podane przez szkoły nie są w pełni porównywalne, gdyż jedne uczelnie uwzględniały wszystkich pracowników, w tym także na drugim i pół etacie, inne tylko pierwsze etaty, a niektóre nie podały podstawy obliczenia.

I tak kolejno:

W WSP w Olsztynie na 1 nauczyciela akademickiego przypada 6 studentów, na 1 samodzielnego pracownika 73; kolejne odpowiednio: w Kielcach 6,5 i 42,1, w Słupsku około 8 i 97, w Krakowie 8 i 73, w Bydgoszczy 7 i 76, w Częstochowie 5 i 68, w Zielonej Górze 10 i 73, w Opolu 9 i 57. W WSP w Częstochowie nie zakłada się zmiany liczby studentów na jednego pracownika naukowo-dydaktycznego. Pozostałe uczelnie planują zmniejszenie wielkości obu wskaźników do 2000 roku. Jedne z nich podkreślają zbliżenie do średnich uniwersyteckich, inne do szkół pedagogicznych.

Szczególnie mocno zaznacza się niski, ilościowy wskaźnik samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, aczkolwiek występuje duże zróżnicowanie w zakresie różnych specjalności. Uczelnie widzą ten problem, stawiają go wyraźnie, określają przewidywane liczby docentów i profesorów. Analiza dynamiki dotychczasowego wzrostu tej kategorii pracowników wskazuje na dotychczasowy stopniowy, aczkolwiek dość wolny przyrost /rocznie około 2 habilitacje/, co budzi wątpliwość co do realności planowanych liczb. Przyjęte wskaźniki rozwoju kadry w różnych uczelniach określane są wielkościami przyrostu w przedziałach rocznych lub dłuższych do 1990 i 2000 roku.

WSP w Olsztynie planuje rocznie 10-15 doktorów, 3-5 habilitacji, 2 nominacje profesorskie; w Słupsku co dwa lata jednego doktora i 1 habilitację; w Opolu do 1990 roku 8 habilitacji rocznie, po 1990 roku - 12 rocznie; w Kielcach do 1990 roku ogółem 12 habilitacji i 50 doktoratów, w Rzeszowie 6 habilitacji rocznie; w Bydgoszczy do 1990 r. uczelnia powinna osiągnąć 45-50 pracowników samodzielnych, do 2000 roku 80-95; w Rzeszowie ogółem do roku 1990 uczelnia planuje osiągnąć 64 samodzielnych i 116 doktorów; w Krakowie do roku 1990 - 118, do 2000 r. - 200 pracowników samodzielnych; w Zielonej Górze przyrost do 1990 r. 25 hab. i 30 doktorów, do 2000 r. - 25 hab. i 35 doktorów; w Częstochowie do roku 1990 osiągnąć 41 samodzielnych pracowników, w 2000 r. - 79.

Planowany wzrost liczby pracowników ze stopniami naukowymi zwłaszcza na poziomie habilitacji nie odpowiada jednak dynamice rozwoju lat minionych. Rozumiejąc, że rozwój ten nie dokonuje się rytmicznie w przedziałach rocznych, że w większości uczelnie są zdane na rozwój kadry własnej, że czas rozwoju do uzyskania statusu samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego sięga minimum 15 lat, to biorąc pod uwagę czas istnienia szkół pedagogicznych oraz przyrost zadań dydaktycznych, jakie są ich udziałem, można zakładać, że lata 1990 do 2000 będą okresem ogromnego wysiłku i jednocześnie okresem weryfikacji możliwego optimum.

Na podłożu rozwoju samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych uczelnie zakładają uzyskiwanie praw doktoryzowania głównie w przedziale od 1990 do 2000 roku. Problem ten stawiają wszystkie uczelnie: WSP w Olsztynie do 1987 roku w zakresie biologii, do 1989 z nauk społecznych, po 1990 roku z pedagogiki; w WSP w Częstochowie po 1995 z filologii polskiej i pedagogiki, w Kielcach stwierdza się już podstawy do nadania praw doktoryzowania na wszystkich trzech wydziałach, w Bydgoszczy już doktoryzuje się z pedagogiki, do roku

1990 przewiduje się na wydziale humanistycznym, po 1990 matematyki i techniki, w Zielonej Górze z pedagogiki, filologii polskiej, historii. Kraków i Opole są już uczelniami z uprawnieniami akademickimi.

Wydaje się, że w tym zakresie planowania ma miejsce zawężenie kryteriów, uwzględnia się bowiem tylko liczbowy wskaźnik pracowników samodzielnych przy braku analizy innych cech środowiska naukowego. Stąd i te założenia budzą wątpliwości co do ich realizacji.

Mając na względzie specyfikę kształcenia nauczycieli szczególnie istotna jest swoista atmosfera szkół pedagogicznych, w której może realizowany być proces identyfikacji z zawodem, rozwijana umiejętność różnorodnych interakcji międzyludzkich, kontaktowość społeczna, możliwość doświadczania kierowania grupami dziecięcymi, młodzieżowymi itp. Dla wychowania nauczyciela niezbędny jest więc określony klimat uczelni. Ma on szanse rozwoju w szkołach ilościowo mniejszych. Stąd szkoły pedagogiczne nie powinny być zbyt duże.

Wydaje się, mając na względzie różne przesłanki, że obecna liczebność studentów jest optymalna. Teza ta wynika z analizy kilku czynników: a/ ilościowego i jakościowego /szczególnie w zakresie samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych/ stanu kadry, b/ narastających problemów lokalowych /zjawisko to występuje w każdej uczelni/, co przejawia się w zmniejszającym się wskaźniku liczby studentów w DS, liczby studentów korzystających ze stołówek, powierzchni dydaktycznej na jednego studenta.

Już obecnie przy średniej krajowej normie powierzchni dydaktycznej na 1 studenta - 10 m^2 - we wszystkich uczelniach pedagogicznych wskaźnik wynosi poniżej średniej i wobec planów dalszych maleje. Niemal najtrudniejsza sytuacja w tym względzie istnieje w Opolu, tu bowiem wskaźnik wynosi 2,64, aczkolwiek w perspektywie ten stan krytyczny ulegnie poprawie, bowiem budowa odpowiednich obiektów jest w toku. Nie wszystkie uczelnie mają już tak rozwiązany problem i podjęcie odpowiednich decyzji jest niezmiernie pilne.

Szczególnie spiętrzone trudności w tym zakresie występują niemal w każdej uczelni. Różny jest stopień zaawansowania wzrostu bazy dydaktyczno-socjalnej nie tylko dla studentów, lecz i młodej kadry nauczycieli akademickich.

Mimo to wszystkie uczelnie planują wzrost liczby studentów. Z treści programów uczelnianych wynika świadomość tejże sprzeczności, niemniej dominującym argumentem wypowiadanym przez szkoły jest wzrastające zapotrzebowanie oświaty na nauczycieli. Wywiera

ono nacisk, piętno na myślenie szkół, ich społecznej postawie mimo niewątpliwego pogarszania warunków kształcenia, w konsekwencji jej jakości. W tej sytuacji niezbędne są decyzje władz centralnych i regionalnych odnośnie rozwiązywania warunków kształcenia, by nie doprowadzić do krytycznego stanu w tym względzie.

W wyniku analizy rozwoju ilościowego studentów, kierunków studiów i form kształcenia, i w stosunku do tego warunków /kadra, lokalowe, socjalne/ nasuwa się ambiwalentna ocena planów rozwoju tych uczelni, pozytywna ze względu na wyjście naprzeciw potrzebom społecznym, negatywna, wobec własnego, wewnętrznego, spójnego rozwoju.

W programach zaznacza się więc wyraźnie, we wszystkich uczelniach, aczkolwiek w różnym stopniu, wysoka niespójność między planowanymi wielkościami studentów, kierunków i form kształcenia a kadrą, warunkami kształcenia w zakresie bazy lokalowej, w tym także w wysokim stopniu pracowni do zajęć, warunkami socjalnymi.

Zmniejszanie, niwelacja tej niespójności to pilna potrzeba lat bieżących, bowiem programy rozwoju ilościowego bez odpowiedniej dynamiki rozwoju w pozostałych zakresach grożą obniżaniem jakości.

W planowaniu liczb studentów, kierunków i form studiów brak także spójności z problemem, który w całości określam jako problem pedagogiki.

Pedagogika w uczelniach pedagogicznych jest obecnie poważnym i ważnym problemem do rozwiązania. "Prowadzi ona" odrębne kierunki studiów jednocześnie realizuje zadania w zakresie kształcenia zawodowego na wszystkich pozostałych.

Trudno podważać tezę, że jakość realizacji funkcji szkół pedagogicznych jest w wysokim stopniu zależna od poziomu pedagogiki. W tym zakresie zaznaczają się we wszystkich uczelniach duże potrzeby kadrowe, w tym szczególnie w kategorii samodzielnych pracowników nauki. Jest to problem ogólnopolski. Kształcenie kadry naukowej w tej dyscyplinie dokonuje się szczególnie wolno. Wpływa na to szereg czynników, nie miejsce by tu je analizować.

Wobec tak znaczących trudności kadrowych w pedagogice, planowanie i rozwój liczby studentów i kierunków studiów są jakby od tej kwestii oderwane. Projektując, analizuje się liczbę, zakres, stopnie specjalistów, nauczycieli akademickich głównego kierunku studiów, przy przemilczaniu problemu pedagogów. Każdy wzrost liczby studentów, każdy nowy kierunek powoduje wzrost zadań pedagogów. Fakt ten jest jakby nie zauważalny.

Problem pedagogiki i pedagogów w skali kraju, jak i wewnątrz uczelni jest bardzo złożony, wymaga oddzielnej analizy i dyskusji

w kierowniczych kręgach. Jest to ten zakres, który wymaga szczególnych priorytetów, specjalnych decyzji władz centralnych i uczelnianych oraz szczególnie elastycznego podejścia.

Problem ten w programach jest przemilczany. Jedną szkołą, która stawia go, wskazuje i podejmuje konstruktywne ustalenia, czyniąc z pedagogiki problem wymagający priorytetów jest WSP w Krakowie. Z programu tej uczelni wynika świadomość problemu, jak i docenianie roli pedagogiki w kształceniu nauczycieli. Do szkół, w których zaznacza się wprost niedocenianie pedagogiki, ograniczanie kierunków studiów pedagogicznych, a tym samym ograniczanie szansy skupienia wyżej kwalifikowanej kadry, należą głównie Opole i Rzeszów.

Problem pedagogiki wymaga w uczelniach kształtowania klimatu wzmacniającego. W rzeczywistości, najczęściej ogranicza się decyzje ważne dla rozwiązywania problemów pedagogiki argumentując "musicie się wzmocnić by być partnerami".

Trudny problem pedagogiki przytaczany jest jako argument obrony przyjmowania w uczelniach, w planach studiów, zakresu pedagogiki i praktyk pedagogicznych. W większości występuje zakres minimum wyznaczony decyzją Ministerstwa. W tym zakresie WSP powinny różnić się od uniwersytetów.

Wydaje się, że zachodzi potrzeba restrukturalizacji tego rozumowania i podjęcie działań w kierunku wytworzenia warunków pedagogicznego kształcenia na miarę zadań i potrzeb działalności zawodowej nauczycieli.

Przemyślenia i odpowiednich ustaleń wymaga swoiste rozumienie i dobór nauczycieli akademickich. Ze względu na potrzeby pewnej liczby praktyków z twórczym doświadczeniem pedagogicznym zachodzi potrzeba wyraźnego zróżnicowania wymagań i warunków zatrudnienia. Postulowany dobór praktyków na godziny zlecone w zasadzie ze względów finansowych nie funkcjonuje.

Nie sposób w tym miejscu nie podkreślić także słabości kadry psychologów - tak w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym. Nie bez znaczenia jest także swoisty profil tych specjalistów, w którym istotę pełni usługowa rola psychologii wobec pedagogiki. Wśród tych specjalistów dominuje myślenie ogólnopsychologiczne, traktowanie psychologii autonomicznie i teoretycznie. Stąd aktualna jest i obecnie niska ocena roli psychologii w kształceniu nauczycieli. Kadra psychologiczna jest ilościowo przedstawiona w programach uczelni, w żadnym nie jest zaakcentowany specyficzny jej problem.

Wszystkie szkoły umieszczają w swych programach problemy wychowania. Ta część opracowana jest na bardzo różnym poziomie szczegółowości, niemniej dominują kwestie istotne dla zawodu nauczycielskiego; ten punkt widzenia uwzględnia się także w ustalaniu kierunków działalności wychowawczej. Na szczególne podkreślenie zasługuje dążenie szkół do stwarzania studentom możliwości doświadczania społecznego, kształtowania różnych form aktywności, wzbogacania osobowości kandydatów na nauczycieli w działalności pozadydaktycznej.

Niemniej, problemem wymagającym zasadniczego wzmocnienia jest przyjęcie takich rozwiązań nie tylko w działalności pozadydaktycznej lecz również w planach studiów, by szerzej niż dotychczas wprowadzać studentów w problemy kultury ogólnej oraz rozumienie człowieka, jego osobowości na tle różnych czynników i uwikłań we współczesnym życiu. Jedną z dużych słabości w kształceniu nauczycieli jest właśnie rozumienie osobowości ludzkiej i w ślad za tym dziecięcej, na różnych poziomach rozwoju.

Współczesne życie ogranicza uwzględnianie tej kwestii, osłabia procesy wnikania w stany psychiczne innych ludzi, również i dziecka, stąd u kandydatów na nauczycieli tenże problem wymaga szczególnego uwrażliwienia.

Ze względu na przyszłościowe przemiany społeczne i edukacji nasuwają się szczególnie trzy kwestie, zbyt mało zaakcentowane w programach:

1. Trzeba by przyjąć takie rozwiązania w planach studiów i działalności pozadydaktycznej, by głębiej wprowadzać studentów w problemy kultury ogólnej oraz rozumienia człowieka, jego osobowości na tle czynników i uwikłań we współczesnym życiu. Pełniejsze odzwierciedlenie w programach powinny mieć aspekty kształcenia nauczyciela-humanisty.

2. Kształtować odpowiednie zrozumienie roli i umiejętności posługiwania się w rozwiązywaniu zadań zawodowych i innych nowoczesnymi osiągnięciami techniki.

3. Pogłębiać i rozwijać świadomość narastających i wielorakich zagrożeń bezpieczeństwa i życia ludzkiego oraz rolę człowieka jako jednostki i zbiorowości w przeciwdziałaniu tym deformacjom.

Przedstawiony obraz wybranej problematyki kształcenia w wyższych szkołach pedagogicznych nasuwa kilka stwierdzeń i postulatów. Dotyczą one struktury, warunków zewnętrznych i działalności wewnętrznej uczelni.

1. W doskonaleniu funkcjonowania uczelni niezbędne jest kształtowanie odpowiedzialności za jakość kształcenia wszystkich kręgów nauczycieli akademickich. W dalszym ciągu istnieją próby składania jej jedynie na specjalistów przygotowania zawodowego jak pedagogów, psychologów i dydaktyków szczegółowych.
Konieczne jest także pogłębianie koncentracji wewnątrz uczelni na zadaniach kształcenia nauczycieli w szerokim tego słowa znaczeniu, tzn. kształtowania osobowości bogatych, o zabarwieniu emocjonalnym, twórczych, zaangażowanych, o głębokim humanizmie na wszystkich kierunkach studiów, w tym szczególnie rozwiązań wymagają kierunki matematyczno-przyrodnicze.

W działaniu wewnątrzuczelnianym konieczne jest organizowanie współdziałania różnych kręgów pracowników uczelni. Jeżeli istnieją organizacyjne ustalenia, to merytoryczny aspekt jest zasadniczo słabo realizowany. Na przykład nikła jest rzeczywista współpraca między pedagogami, psychologami a dydaktykami szczegółowymi, dominuje negatywny stosunek młodej kadry różnych specjalistów kierunkowych do dydaktyki szkoły wyższej itp.

2. Niezbędny jest w kształceniu szeroko zaprogramowany proces identyfikacji z zawodem nauczycielskim. W wyższych szkołach pedagogicznych świadomość zawodu u rozpoczynających studia jest niewątpliwie wyższa niż u studentów uniwersytetów. Poza tym szkoły te dość wyraźnie dostrzegają ten problem, lecz w różnym stopniu uwypuklają go w programach. Wymaga więc bardziej systemowego rozwiązywania koncepcyjnego i realizacyjnego.

3. Wyższe szkoły pedagogiczne już dziś stanowią wyraźnie określone uczelnie. Wyrazistość ta jest nieco zatarta w dwóch uczelniach, które dążą do przekształcenia w uniwersytety /Opole, Rzeszów/. Na podkreślenie zasługuje WSP Kraków, która ukształtowała pogłębioną świadomość swej tożsamości jako uczelni nauczycielskiej, i dalej pogłębia specyfikę w tym zakresie, odznacza się docenianiem roli kształcenia zawodowego i twórczymi modelowymi propozycjami /rozwiązanie praktyk, dwukierunkowość itp./.

Niemniej, szkoły pedagogiczne wymagają dalszego doskonalenia swoistej struktury i spójności. Wydaje się, że projektowane wielkości studentów są optymalne, a być może, że w niektórych szkołach, na niektórych kierunkach przekracza się realia. Zasadniczo najsłabszym elementem struktury tych szkół jest kadra.

Aktualna sytuacja kadrowa w kraju i obecna rola uniwersytetów w rozwiązywaniu tej kwestii powodują, że szkoły te zdane są w głównej mierze na rozwój kadry własnej. Proces ten postępuje naprzód, aczkolwiek zbyt wolno w stosunku do potrzeb i zadań.

Niemniej mają miejsce, w różnym stopniu w różnych szkołach, tendencje do poszerzania kierunków studiów pozanauczycielskich. Pewien zakres takiej działalności może być korzystny dla szkół. Jednak w aktualnej sytuacji kadrowej, lokalowej i wobec potrzeb kształcenia nauczycieli tendencje takie są dyskusyjne. Prowadzą one do rozpraszania sił, zaburzają przejrzystość i koncentrację szkół na celu zasadniczym. W obecnej sytuacji problematyka ta wymaga regulowania także przez decyzyjne czynniki zewnętrzne, bowiem decyzje wewnętrzne uczelni zależą w dużej mierze od układu sił wewnętrznych, nacisków kadrowo mocniejszych kręgów, a tym samym zaburzają równowagę. Cel kształcenia przykładem mogą być zjawiska występujące w projektach planów studiów przygotowanych przez różne uczelnie. Niejednokrotnie parcie sił wewnętrznych prowadzi do dominacji interesów partykularnych.

To negatywne zjawisko w wyższych szkołach pedagogicznych jest słabsze niż w uniwersytetach i można jeszcze mu przeciwdziałać.

4. Do słabszych stron kształcenia w wyższych szkołach pedagogicznych należy także realizacja procesu dydaktycznego z uwzględnieniem aspektów badawczych. Myślę, że zjawisko to wynika z istniejącego jeszcze niedoceniania roli badań naukowych w tychże szkołach, rozumienia dydaktyki bardziej jako procesu szkolnego, ze słabości naukowego przygotowania kadry, przerostu liczby zajęć dydaktycznych.

5. Przeciwdziałać należałoby także dendencjom niektórych szkół do rozdrabniania się przez tworzenie wydziałów zamiejscowych. Ta forma działalności winna być domeną szkół dużych, kadrowo silnych. Tendencje w tym kierunku przejawia WSP w Olsztynie, planuje bowiem powstanie już w roku akademickim 1988/89 Wydziału w Łomży, a w roku 1990/91 drugiego w Suwałkach z kierunkiem nauczania początkowego, przy obecnym braku choćby jednego samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego. Podobnie WSP w Rzeszowie planuje uczynić to w Krośnie.

6. W zakończeniu można stwierdzić, że wyższe szkoły pedagogiczne są obecnie w procesie rozwoju przy przyjęciu właściwych założeń i świadomości swojego zasadniczego profilu /co nie wyklucza występujących zaburzeń w realizacji założeń/. W świetle wskaźników przy-

jętych w programach sądzę, że uzyskają one pełny wymiar szkół akademickich z prawem doktoryzowania w niektórych zakresach do roku 2000. Mając na względzie dotychczasowy około piętnastoletni okres istnienia /prócz WSP w Krakowie i Opolu/ należałoby akceptować następnych piętnaście lat dla uzyskania statusu pełnych szkół akademickich kształcących nauczycieli.

P r z y p i s y

[1] Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Słomkiewicz: Problemy i kierunki kształcenia nauczycieli w świetle badań nad absolwentami uniwersytetów i WSP. W: Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Warszawa 1984, s. 39.

[2] Heliodor Muszyński: Akademickie kształcenie nauczycieli-rzeczywistość i perspektywy. Edukacja 1986 nr 4.

[3] Różne propozycje /aczkolwiek dyskusyjne/ i możliwości modyfikacji uniwersytetów wobec dominujących je obecnie zadań kształcenia nauczycieli przedstawia H. Muszyński w cytowanym tu już artykule: Akademickie kształcenie... op.cit.

[4] Model uczelni kształcących nauczycieli-wprowadzenie do obrad zespołu I Ogólnokrajowej Konferencji teoretycznej w dniach 30.I - - 1.II 1984, W: Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Warszawa 1984, s. 89.

[5] Program zmian w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, przyjęty na posiedzeniu Kolegiów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministra Oświaty i Wychowania. Maj 1985.

[6] Praktyczny aspekt kształcenia podkreśla między innymi H. Muszyński podczas Konferencji Teoretycznej w dniach 30.I - 1.II 1984, s. 90 "Kształcenie nauczycieli powinno być praktyczne,a nie teoretyczne" oraz "nie ulega wątpliwości, że kształcenie nauczycieli to przede wszystkim kształtowanie praktycznych umiejętności zawodowych" w: Akademickie kształcenie... op. cit. s. 7.

[7] Teza została przedstawiona i podkreślona i nie zanegowana na wspomnianej wyżej Konferencji Teoretycznej - patrz M. Jakowicka: Praktyki w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W: Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli, Warszawa 1985, s. 52-67.

Maria Dudzikowa
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

WYCHOWANIE DO PRZEKSZTAŁCANIA TERAŹNIEJSZOŚCI JAKO HUMANISTYCZNA NADZIEJA

"/.../ wychowanie ciągle jest i pozostaje pierwszą i ostateczną humanistyczną nadzieją"
/Stefan Wołoszyn "Czy można zaufać humanizmowi nauki"/

1. ŚWIAT HUMANISTYCZNY NIE POJAWI SIĘ W WYNIKU WEZWAŃ

Uważna lektura rozmaitych dokumentów, raportów i materiałów opracowanych w wielu krajach w związku z modernizacją szkolnictwa i reformami oświatowymi - prowadzi niekiedy do wniosku, iż najważniejszy dylemat zmian w zakresie kierunków wychowania zawiera się w problemie: "Jak sprawić, aby odbywało się ono dla przyszłości przy równoczesnym docenianiu wartości trwałych, nieprzemijających?". Wprawdzie koncepcje wychowania dla przyszłości zmieniają się, coraz bowiem trudniej wyrokować o jej kształcie i raczej mówi się tu w kategoriach ogólnych, wśród których najczęściej powtarzaną jest: "przygotowanie wychowanków do sprostania zadaniom, których dziś nie można przewidzieć" /przy czym najwięcej egzemplifikacji tych zadań dotyczy technosfery, nieco mniej infosfery, a najmniej socjosfery/ - ale lektura owych opracowań nasuwa nieodparte wrażenie, że oto przyszłość ta pojawi się "samoistnie", bez udziału tych, którzy obecnie zajmują ławki w szkołach. Toteż kwestia rzekomo polega jedynie na tym, jak sprawić, aby potrafili znaleźć się w nowej /innej/ rzeczywistości wyznaczonej komputerami, eskpansją mikroelektroniki i mikroprocesów oraz stali się lepszymi od nas "gospodarzami" świata, świata bez wojen, głodu i upodlenia człowieka, świata w którym pełna automatyzacja w zasadzie wyeliminuje pracę ludzką w tradycyjnym znaczeniu tego słowa, a człowiek będzie urzeczywistniał swoje aspiracje w kontekście rozmaitych "zajęć". Padają przy tym ostrzeżenia, iż zgoda na spontaniczność procesu przystosowania jednostki do takiego świata może, jak powiada Adam Schaff, kosztować nas zbyt drogo i doprowadzić do pojawienia się objawów głębokiej patologii społecznej[1]. Oskarża się więc szkoły, iż przygotowują do życia w społeczeństwach przebrzmiałych i nie nadążają z programami nauczania zwłaszcza w zakresie nauk ścisłych

i technicznych, że nie przygotowują do zmian przez kształcenie postaw i uzdolnień niezbędnych do twórczego przystosowania się do procesów ewolucji[2].

Tymczasem narastające zagrożenia współczesnego świata i związane z nimi perspektywy kryzysu człowieczeństwa są zbyt widoczne /ukazują je expressis verbis i owe opracowania/, aby żywić nadzieję, że "humanizm jest kwestią czasu". Nie chodzi przy tym wcale o poddanie się fatalistycznym nastrojom proroctw Pierwszego Raportu dla Klubu Rzymskiego, raportu wieszczącego zagładę apokaliptyczną ludzkości, ale o ponowną odpowiedź na pytanie o i s t o t ę i k s z t a ł t wychowania. Skoro życie skompromitowało mit, iż wraz z rewolucją naukowo-techniczną świat będzie siłą rozpędu toczył się ku "lepszemu jutru" a rozwojowi cywilizacji ludzkiej towarzyszyć będzie automatycznie postęp społeczny i postęp moralno-ideowy, że powszechna stanie się humanistyczna postawa a samorealizacja człowieka - regułą[3], to na marginesie rozmaitych lektur wyznaczających kierunki przemian edukacyjnych powinny pojawiać się pytania o to - c z y i n a i l e oraz j a k współczesna szkoła jest w stanie w swoim dotychczasowym kształcie włączyć się do k o n i e c z n e j walki, nie tylko o przetrwanie świata ale o jego jakość i jakość ludzi w nim zamieszkujących, a więc o nadawanie mu prawdziwie humanistycznego charakteru, zgodnie z najpiękniejszymi ideałami ludzkości. Trawestując nieco słowa wypowiedziane w innym kontekście przez autorów raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji i odwołując się do historii społeczeństw należy bowiem uznać, że "świat humanistyczny" nie pojawi się pewnego dnia, w wyniku samych tylko wezwań, w gotowej formie "piękny jak zabawka". Apel o świat humanistyczny może być jedynie hasłem wypisanym "na sztandarach twardej walki politycznej, społecznej i kulturalnej, zdolnej do stworzenia warunków obiektywnych. Hasło to będzie wezwaniem do wysiłku, do wyobraźni, do odwagi w koncepcjach i w działaniu"[4].

Wezwanie to dotyczy także współczesnej szkoły. Nie można przeceniać jej możliwości, ale i niedocenianie ich byłoby także błędem. "Do dobrego i dobroczynnego rozwijania i użytkowania nauki i postępu technicznego trzeba być wychowanym" - powiada Stefan Wołoszyn - "czyli wychowanie ciągle jest i pozostaje pierwszą i ostateczną - humanistyczną nadzieję"[5]. Wydaje się wszakże, że nadzieja ta będzie większa, gdy głównym zadaniem wychowania prospektywnego i innowacyjnego stanie się przygotowanie ludzi do b u d o w y te-

go prawdziwego świata, który Bogdan Suchodolski - formułując zresztą podobną tezę - nazywa "światem humanistycznym". Najkrócej można ująć rzecz następująco: t r z e b a b y ć w y c h o w a n y m d o p r z e k s z t a ł c a n i a t e r a ź n i e j s z o ś c i. Myśl tę znajdujemy wyeksponowaną w referacie o dramatycznym tytule: "Wychowanie pozbawione nadziei". Czytamy tam: "Gdyby zrozumieć, iż to, co dziś nazywamy wychowaniem jest tylko prostą adaptacją do aktualnego kształtu współczesnej cywilizacji, zagrożonej wciąż rosnącymi niebezpieczeństwami, jest konformizmem, który uniemożliwia ważne wysiłki zmierzające do nowej przyszłości wolnej od błędów, nieprawidłowości, klęsk. Prawdziwe wychowanie powinno być sprzymierzone z tymi wysiłkami, powinno k r z e w i ć n a d z i e j ę, iż za sprawą ludzi, może za sprawą młodego pokolenia - potrafimy na tym globie stworzyć życie godne i szczęśliwe dla wszystkich jego mieszkańców"[6].

2. UDZIAŁ SZKOŁY W KRZEWIENIU NADZIEI

Aby teza "trzeba być wychowanym do przekształcenia teraźniejszości" - nie pozostała w sferze tzw. "złotych myśli", spróbujemy obecnie przetłumaczyć ją na język konkretnych dyrektyw pedagogicznych, aczkolwiek na dużym jeszcze stopniu ogólności ze względu na szczupłe ramy artykułu.

Otóż teza "trzeba być wychowanym do przekształcenia teraźniejszości" oznacza intencjonalne oddziaływanie nauczycieli - wychowawców, świadome, planowe, zorganizowane, zmierzające do wywołania w osobowości wychowanków takich zmian ukierunkowanych progresywnie, które pozwolą im, jako już dorosłym członkom społeczeństwa, c h c i e ć i u m i e ć przekształcać zarówno świat, jak i siebie samych. Chodzi więc o takie zabiegi ze strony nauczycieli-wychowawców i taką aktywność uczniów, i taką organizację życia i działalności szkoły, które w sumie będą zmierzać nie do przygotowania młodzieży do istniejącej sytuacji, ani też do odległych warunków przyszłości, lecz do r o l i, którą powinna odegrać w procesie przekształcania i doskonalenia rzeczywistości, zgodnie z wizją świata humanistycznego.

Z powyższego założenia wynika szereg implikacji. Jest ich jednak za wiele, by można je było tutaj wszystkie i do tego szczegółowo rozpatrywać. Sprowadzę je zaledwie do trzech najważniej-

szych, ściśle związanych ze sobą, a z których można wyłonić dalsze. I tak:

- p o p i e r w s z e, wychowanie zmienia swoją treść, nie jest tu bowiem przystosowaniem do ustalonego porządku, ale "wychowaniem do przemian". Takie ujęcie przerzuca pomost między trzema wymiarami czasu nadając im dialektyczny związek. Z jednej strony wymaga od człowieka rozeznania w wartościach już istniejących i realizacji tych, które są wszystkim ludziom wspólne i trwałe, z drugiej zaś - kreowania nowych wartości i wprowadzania ich w życie przez odpowiednie zachowania i czyny.

- p o d r u g i e, wymaga przerwania ciągłej jeszcze izolacji szkoły od życia. Mimo wezwań, jakie padają pod adresem szkoły na całym świecie: "przekształcić szkołę szkolną w szkołę życiową", "wychowywać przez życie i do życia", "zadanie szkoły - to wychowanie przez życie i wychowanie w życiu" itp. - szkoła zamiast wprowadzać ucznia w autentyczne problemy środowiska, współczesnego i nadchodzącego świata "dorzuca" jeszcze dodatkowe informacje "mówiące" o świecie. Wychowanie do przemian - wymaga, by szkoła z jednej strony stała się rzeczywistą integralną częścią społeczeństwa, poprzez uczestniczenie w jego realnych procesach oraz kształciła i wychowywała uczniów w toku ich uczestnictwa w realnym, "rzeczywistym" życiu dorosłych, z drugiej zaś strony, w ramach samej szkoły kształcenie i wychowanie odbywało się w myśl reguły "przez życie - do życia". Chodzi więc o to, aby szkoła stała się zarówno terenem aktualnego życia uczniów, jak i instytucją przygotowującą ich do późniejszego życia, i to nie na zasadzie prostej adaptacji, ale wyrobienia u nich motywacji i umiejętności kształtowania nowego porządku w świecie jak i dokonywania zmian we własnej osobowości.

- p o t r z e c i e, wychowanie młodzieży do roli, którą powinna odegrać w procesie przekształcania i doskonalenia rzeczywistości, zgodnie z wizją świata humanistycznego, nie da się "załatwić" werbalizmem, słownymi pouczeniami, moralistycznymi wezwaniami, apelami - czy to w warunkach autorytaryzmu nauczycieli, represji, restrykcji, zbiurokratyzowania szkoły, czy to w warunkach paternalistycznego opiekuństwa, w cieplarnianej atmosferze przyzwalania na wygodę, która może mieć wiele postaci.

Gotowość do udziału w doskonaleniu świata, zaangażowanie w jego i własny rozwój - nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba go u wychowanków ukształtować stwarzając warunki doznawania przez nich poczucia sprawstwa, doświadczania własnej

podmiotowości poprzez czyn, poznawania samego siebie i określania swoich możliwości oraz powinności w toku pełnienia rozmaitych ról społecznych, dokonywania prób interwencji w zastany świat, zwiększania i zróżnicowania pola działalności w realnym świecie i rzeczywistego obcowania społecznego. Mówiąc krótko: chodzi o wychowanie przez a k t y w n e u c z e s t n i c t w o obejmujące różne dziedziny i formy udziału oraz zakresy odpowiedzialności: uczestnictwo u s p o ł e c z n i o n e, z a a n g a ż o w a n e w s y s t e m w a r t o ś c i h u m a n i s t y c z n y c h, i n n o w a c y j n o - t w ó r c z e, zapewniające także s a m o r e a l i z a c j ę jednostki.

Te trzy implikacje, wyprowadzone z głównej tezy artykułu pozwalają sformułować wniosek, że wychowanie "do przemian", a więc przekształcania teraźniejszości zarówno społecznej i przyrodniczej, jak i kształtowania własnej osobowości, wymaga bardziej niż jakiekolwiek inne wychowanie o d p o w i e d n i e g o o r g a n i z o w a n i a c a ł o k s z t a ł t u ż y c i a i d z i a ł a l n o ś c i u c z n i ó w oraz p e ł n e j i n t e g r a c j i w s z y s t k i c h p o c z y n a ń z a c h o d z ą c y c h n a t e r e n i e s z k o ł y i p o z a n i ą. Jeśli zgodzimy się z tym, że doświadczenie pełni funkcję osobotwórczą, a doświadczenie rozumieć będziemy jako efekt aktywności jednostki w jej relacjach ze światem otaczającym - to należy także zgodzić się z tym, że szkoła musi zapewnić i odpowiednią i l o ś ć, i o d p o w i e d n i ą j a k o ś ć tych d o ś w i a d c z e ń, aby "aktywne uczestnictwo" jako wartość i jako postawa zostało uwewnętrznione[7].

3. PODSTAWOWY WARUNEK

"Wychowanie do przemian" wymaga wprowadzenia z m i a n do wychowawczego funkcjonowania dzisiejszej szkoły oraz organizacji jej działalności wychowawczej. W p r o w a d z a n i a, bowiem aby szkoła stała się czynnikiem realizacji pożądanego przyszłego stanu społeczeństwa i kształtowała pożądany typ osobowości, z m i a n a powinna być planowa, inicjowana i realizowana ze świadomością celu, jako że "w tego rodzaju praktyce zmiany postęp nie jest ubocznym i automatycznym rezultatem samorzutnie przebiegających tendencji, jest to zarówno świadomy cel, jak antycypowany wynik, który osiąga się w procesie świadomej interwencji w społecz-

ne środowisko życia człowieka"[8]. Oczekiwanie na spontaniczne, żywiołowe przeobrażenia szkoły w pożądanym kierunku może okazać się klęską jak każde oczekiwanie na cud. Jest wszakże oczywistością, co podnoszą rozmaite opracowania, a potwierdza codzienna obserwacja, że żadna ustawa, żaden dekret czy też władza działająca na szczeblu centralnym czy lokalnym nie są w stanie n a r z u c i ć szkole nowych celów i metod wychowania, j e ś l i n i e z e c h c e i c h s a m n a u c z y c i e l. Toteż "/.../ sedno problemu tkwi w tym, żeby pomagać nauczycielowi w takim organizowaniu systemu szkolnego, aby wzmacniał on postawy nowatorskie, twórcze uczestnictwa i dobrą wolę krytycznej oceny praktyk uświęconych tradycją"[9]. Administracja szkolna na różnych szczeblach oświaty może odegrać tu znaczącą rolę pod warunkiem wszakże, jak wyraził to trafnie jeden z ekspertów zajmujących się sprawami oświaty i wychowania w skali światowej[10], że będzie przechodzić regularnie... "k u r a c j ę c e l ó w". Grożą jej bowiem, "dwie złośliwe choroby: nadmierne powiększanie i bezużyteczność. Świadome i pełne szacunku uwzględnienie celów byłoby przed tymi chorobami ochroną". W przeciwnym wypadku praktyka edukacyjna nie będzie miała podpory moralnej, materialnej i technicznej niezbędnej do jej sukcesów.

P r z y p i s y

1 A. Schaff: "Zajęcie zamiast pracy" w "Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?" Raport dla Klubu Rzymskiego. Red. G. Fiedrichs, A. Schaff. Warszawa 1987, Książka i Wiedza, s. 550. Patrz także A. Toffler "Trzecia fala" Warszawa 1986, PIW, s. 393–445, 506–510.

2 Amadou-Mahtar M'Bow:"U źródeł przyszłości. Problemy a zadania UNESCO".Warszawa 1986, Książka i Wiedza s. 81–84.

3 Patrz np. J. Czarkowski "Wizje świata /Proroctwa i prognozy/", Wrocław 1978, Ossolineum. I. Frołow "Postęp nauki a przyszłość człowieka" Warszawa 1979 WP, I. Bestużew-Łada "Świat roku 2000". Problemy i rozwiązania. Warszawa 1984. Wyd. MON. K. Lorenz "Regres człowieczeństwa". Warszawa 1986, PIW.

4 E. Foure /red./: "Uczyć się, aby być". Warszawa 1975, PWN s. 311.

5 S. Wołoszyn: Czy można zaufać humanizmowi nauki. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, s. 3–4.

6 B. Suchodolski: "Wychowanie pozbawione nadziei" Kwartalnik Pedagogiczny 1983 nr 2, por. tenże "Świat humanistyczny" "Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2.

7 M. Tyszkowa: "Doświadczenie, kultura i rozwój psychiczny jednostki". Poznań 1987 UAM s. 4. Patrz szerzej na ten temat M. Du-

dzikowa "Wychowanie przez aktywne uczestnictwo". Warszawa 1987, WSiP.

8 R. Schulz: "Procesy zmian i odnowy w oświacie". Warszawa 1980 PWN, s. 79. Por. T. Lewowicki "Proces kształtowania wielostronnej osobowości - od schematu zmiany do zmiany schematu. "Kwartalnik Pedagogiczny", 1982 nr 2.

9 T. Huseń: "Strategie innowacyjne w dziedzinie oświaty". W: Oświata i wychowanie w toku przemian. Adaptacja i red. naukowa: A. Mońka-Stanikowa. Warszawa 1979,PWN s. 346-347. Porównaj J. Thomas "Edukacyjne problemy współczesnego świata". Warszawa 1980, PWN, s. 169-173.

10 S. Roller: "Cele wychowania - tworzenie i odradzanie" W: pracy zbiorowej "Bliskie i dalekie cele wychowania". Warszawa 1987, PWN, s. 419.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Uniwersytet Warszawski

UCZNIOWIE O SZKOLE PRZYSZŁOŚCI

"Młodzież bije na alarm; trzeba go usłyszeć i wysnuć odpowiednie wnioski w dziedzinie działań wychowawczych już w stosunku do dzieci"

/R. Gloton, C. Clero: Twórcza aktywność dziecka/[1]

REFLEKSJA WSTĘPNA

Kiedy w ramach zajęć z pedagogiki postanowiłam z grupą studentów Uniwersytetu Warszawskiego - kandydatów na nauczycieli geografii - przeprowadzić w szkole ćwiczeń sondaż wyobrażeń uczniów o szkole przyszłości, nie planowałam, że konsekwencje studenckich poczynań sięgną dalej, aniżeli poznanie oczekiwań i życzeń uczniów wobec szkoły, w której przyjdzie moim studentom pracować.

Tymczasem analiza około 300 tekstów - swobodnych wypowiedzi uczniów kl. VI-VIII - dostarczyła tak ciekawych danych, że po wyodrębnieniu kilku warstw informacji, postanowiliśmy zainteresować nimi trzech różnych odbiorców: samych uczniów, a głównie samorząd szkolny - by wykorzystał marzenia-propozycje uczniów do usprawnienia swojej działalności; radę pedagogiczną - by uświadomić jej, jakiej szkoły i jakiego nauczyciela oczekują uczniowie i w jakim stopniu już teraz można zmienić życie w szkole, interakcje nauczyciel-uczeń; szersze grono nauczycieli i kandydatów do zawodu na-

uczycielskiego - by zapoznać je z uczniowskimi wizjami szkoły przyszłości i uświadomić, że w dyskusji o szkole przyszłości nie powinno zabraknąć głosów uczniów.

Potraktujmy zatem niniejszy tekst jako próbę ukazania wyobrażeń uczniów o przyszłej szkole, jako nieco "uczesane" ich oczekiwania, sądy, opinie, które kierujemy do najszerszego kręgu wymienionych wcześniej odbiorców.

Zdając sobie sprawę z tego, że o jakości antycypacji uczniowskich /jak i każdego człowieka/ decydują możliwości umysłu, a więc względnie stałe zdolności, umożliwiające formułowanie przewidywań, stan wiedzy o przedmiotach czy zdarzeniach przewidywanych, a w tym przypadku stan wiedzy i doświadczeń szkolnych, a także pewne czynniki środowiskowe, traktujemy je[2] - bez względu na to, czy były formułowane w terminach kategorycznych, prawdopodobieństwa czy szansy - raczej jako oczekiwania świadome, wymagające ważenia informacji w momencie ich formułowania.

W przypadku formułowania odpowiedzi na pytanie: "jak wyobrażasz sobie szkołę przyszłości" uczniowie musieli dokonać wyboru, jakie cechy /wymiary czy parametry/ szkoły wezmą pod uwagę, ocenić ich ważność, doniosłość dla funkcjonowania szkoły jako instytucji, porównać to, co możliwe i pożądane, z tym, co realne /ten etap podejmowania decyzji zaważył mocno na odwadze, śmiałości niektórych wypowiedzi/ i dopiero podać antycypowany wynik. W niniejszym opracowaniu ograniczamy się tylko do analizy treści wypowiedzi uczniów.

MA BYĆ SZKOŁA - CZY NIE?

Część uczniów /9%/ wyobrażała sobie, że w przyszłości szkoły w dzisiejszym sensie - nie będzie.

- "Szkoła przyszłości powinna być jedna na cały świat. Uczniowie siedzieliby sobie w domu i wybierali odpowiedni program nauczania z telewizji satelitarnej /200 kanałów/. Każdy miałby swój komputer i mógł porozumiewać się z innymi uczniami i nauczycielami za pomocą telewizji na ostatnich 2 kanałach. Zamiast w zeszytach pisaliby na komputerach" /Chł. kl. VI/.

- "Wyobrażam sobie, że nie będziemy chodzili do szkoły. Będę miał /inni uczniowie też/ w pokoju kamerę i ekran. O odpowiedniej godzinie nauczyciel /oczywiście ze swojego pokoju/ włączy ekran i budzik oraz uruchomi kamerę. Obraz za pomocą fal elektromagnetycznych będzie przesyłany z domu do domu" /Chł. kl. VI/.

Dla tych uczniów - samotników, szkoła miałaby spełniać tylko rolę instytucji nauczającej, którą łatwo może zastąpić telewizja i komputery. Zupełnie przeciwstawne oczekiwania wobec szkoły wyraża uczennica kl. VII:

"Szkoła - budynek promieniujący radością i życiem, miejsce spotkań przyjaciół, ale i przykrych rozczarowań, zawodów. To wszystko, co może zdarzyć się w szkole, nigdzie indziej by raczej nie mogło cię spotkać. Szkoły nie zastąpi żadna inna zabawa, spotkanie czy nawet miły prezent. Szkoła jest nie tylko miejscem nauki, ale także częścią mojego małego życia. Lubię ją bardzo. I nie dlatego, że lubię się uczyć, po prostu w niej człowiek odpręża się, zapomina niekiedy o przykrej rzeczywistości, spotyka ciekawych ludzi, chłopaków, dziewczyny; jest szczęśliwy. Nie wyobrażam sobie innej szkoły w przyszłości". Ale zaraz 2 innych uczniów z tej samej przecież szkoły /kl. VI/ wyraża nadzieję, "że szkołę w przyszłości wreszcie zlikwidują". Dla nich zapewne szkoła jest miejscem samych przykrych doznań i pragnąc ich uniknąć, opowiadają się za likwidacją szkoły, a wprowadzeniem nauczających komputerów i robotów - do domów.

Najwięcej pomysłów związanych z likwidacją szkoły podali uczniowie klas VI. Ich dążenia do uproszczenia i skrócenia procesów edukacyjnych doprowadziły do następujących wizji: "W przyszłości szkoły nie będzie, tylko będzie się zjadało tabletkę i już będzie się znało cały materiał. W ten sposób będziemy chodzili nie do szkoły, lecz do "pigularza" /Chł. kl. VI/. "Albo będzie się wsadzało palce do specjalnych kontaktów i bzy...bzy...bum...psyy i jesteś mądry. Wtedy nawet 3-letnie dziecko będzie mogło być doktorem habilitowanym" /Chł. kl. VI/.

Jednak dla większości badanych uczniów /91%/ szkoła przyszłości jawi się jako instytucja pełniąca podobne funkcje jak teraz, lecz mocno zmodernizowane. Zatem szkoła w przyszłości raczej ma być, ale taka - jak najbardziej lapidarnie określił uczeń kl. VII - "aby uczniowie czuli się w niej dobrze i chętnie do niej chodzili".

Najczęściej uwzględnianymi w wypowiedziach uczniów elementami, cechami czy wymiarami szkoły przyszłości były:

- wyposażenie szkół w techniczne środki /wystąpiło w 97% wypowiedzi, w tym komputeryzacja - w 60% wypowiedzi/;
- nauczyciel - jego cechy osobowości, umiejętności /w 76% wypowiedzi/;
- urządzenia rekreacyjne, sportowe /w 46% wypowiedzi/;
- organizacja zajęć w szkole /w 44% wypowiedzi/;

- plany i programy nauczania /w 30% wypowiedzi/;
- wygląd budynku szkolnego, jego otoczenie /w 30% wypowiedzi/;
- stosunki nauczyciel-uczeń /w 26% wypowiedzi/;
- ład i porządek w szkole /w 22% wypowiedzi/;
- wewnętrzny wystrój szkoły i klas /w 20% wypowiedzi/;
- ożywienie życia szkoły /w 18% wypowiedzi/.

JAK MA WYGLĄDAĆ SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI?

"Przede wszystkim ma zmienić się jej wygląd, żeby nie była szarym klocem stojącym na pustym placu otoczonym parkanem" /Dz. kl.VII/. "Wielu uczniom nie chce się chodzić do szkoły, ponieważ jest w niej zbyt szaro, korytarze prawie puste, na ścianach wiszą dyplomy i sztuczne kwiaty. To musi się zmienić na lepsze" /Dz. kl.VIII/. "Szkoła powinna być kolorowa, duża, przyciągająca młodzież" /Dz. kl.VIII/. "Sam budynek powinien być wesoły, aby uczniowie uczęszczający do tej szkoły, przychodzili z radością, widząc np. Donalda na ścianie frontowej" /Chł. kl. VIII/. "Otaczać ją będzie olbrzymi ogród z drzewami i krzewami sprowadzonymi z całego świata" /Dz. kl. VIII/. "Musi tonąć w zieleni na zewnątrz i wewnątrz i świecić białym blaskiem tynków" /Dz. kl. VI/. "Powinna być kolorowa i ładnie konstrukcyjnie zbudowana" /Chł. kl. VI/. "Szkoła ta będzie kilka razy większa od tej, w której się uczymy, będzie cała z przyciemnionego szkła, tylko drzwi będą z cieniutkiego metalu" /Chł. kl. VI/.

"Klasy mogą być okrągłe, powinny wyglądać bardziej miło i przytulnie, abyśmy mogli czuć się w szkole tak, jak częściowo w domu" /Dz. kl. VII/. "Ściany można byłoby wytapetować, na podłodze w klasie położyć wykładziny, a także pozamieniać krzesełka na miękkie" /Dz. kl. VIII/. "Światło będzie się sączyło z całego sufitu, będzie zawsze widno" /Chł. kl. VI/. "Szkoła będzie ogrzewana energią słoneczną, a jeśli słońce zajdzie za chmury, baterie, które ładowały się w tym czasie, będą oddawały energię" /Chł. kl. VI/. "Będzie jedna szkoła 50-piętrowa w całym mieście dla wszystkich uczniów. Na ostatnie piętro będzie się jeździło windą rakietową. Jazda trwałaby ok. 2 sekundy" /Chł. kl. VII/. "Moja klasa powinna być duża, umeblowana w stylu starożytnych Greków i Rzymian. Na szafeczce w tym stylu stoi mój komputer, video i inne najnowocześniejsze sprzęty" /Chł. kl. VI/. "W salach lekcyjnych i na korytarzach będzie dużo zieleni. Ławki powinny być wygodne, dostosowane

do wzrostu ucznia, z ustawianą wysokością i pochyleniem oparcia" /Dz. kl. VIII/. "Myślę, że szkoła musi być szczególnie czysta, żeby uczniowie dbali o nią i sprzątali tak, jak własne mieszkanie" /Dz. kl. VIII/. "Szkoła moich marzeń ma być czysta, prawie pachnąca. Uczniowie takiej szkoły muszą być ciągle uśmiechnięci. Każdy z uczniów byłby życzliwy dla innych, uczynny i wzorowy w nauce" /Dz. kl. VII/.

Taki najogólniej obraz szkoły można było złożyć z wypowiedzi uczniów. Najczęściej powtarzanymi określeniami związanymi ze szkołą były: duża, kolorowa, czysta, pełna zieleni. Któż nie chciałby do takiej szkoły uczęszczać? Zapewnić uczniom dużych szkół /i umeblowanych stylowo!/ od zaraz nie można, ale czy ze spełnieniem marzeń o szkole kolorowej, czystej i pełnej zieleni trzeba czekać do roku dwutysięcznego?

Treść wypowiedzi uczniowskich /i forma też - często przecież kategoryczna/ świadczy o dużej wrażliwości estetycznej dzieci. Dlaczego więc nie wykorzystać jej w działaniach na rzecz zmiany szarości i ponurości pomieszczeń szkolnych? Jest to szansa dla poprawienia klimatu pracy szkoły, z której należałoby szybko skorzystać, tym bardziej, że uczniowie często deklarowali chęć uczestniczenia w przedsięwzięciach mających na celu poprawę wystroju szkoły /"przecież każdy mógłby przynieść jedną roślinę doniczkową i już byłoby bardziej zielono" - Dz. kl. VIII; "na ścianach możemy przecież zawieszać własne prace plastyczne i będzie bardziej kolorowo" - Dz. kl. VII/.

Zdarzały się oczywiście i wypowiedzi roszczeniowe typu: "Niech oświata postara się o kupno dużych ilości kwiatów doniczkowych. Dzięki nim będzie więcej tlenu, a co za tym idzie większe pobudzenie organizmu na lekcji" /Chł. kl. VII/. Jednak taki rodzaj wypowiedzi należał do wyjątków.

W CO MA BYĆ WYPOSAŻONA SZKOŁA?

Można odpowiedzieć jednym słowem - w k o m p u t e r y, Wszak w większości zebranych wypowiedzi ten postulat się powtórzył, a w niektórych z nich zamieszczono nawet schematy, według których miałyby w przyszłości być skomputeryzowane sale lekcyjne. Obok minimalizujących wymagań: jeden komputer dla każdej klasy, znalazły się wygórowane wymagania: jeden komputer dla każdego ucznia /tzw. komputer "ławkowy"/. Najwięcej jednak było umiarkowanych wymagań

stawianych szkole przyszłości, bowiem większość uczniów proponowała po kilka komputerów w każdej sali lekcyjnej /często dziesięć/ lub po jednym dla 2 uczniów. Różne były też propozycje konkretnych typów komputerów w szkole, niektórzy wymieniali ich nawet po sześć.

Uczniowie planowali też wykorzystanie komputerów:

- "dla każdego ucznia będzie oddzielny komputer głównie do prac umysłowych, a po zakończeniu lekcji do zabawy i różnych gier. Można by do tej szkoły przychodzić kiedy się chce i wychodzić też, kiedy się zechce" /Chł. kl. VII/;
- "każdy z osobna powinien mieć sprzęt komputerowy w domu, służący do komunikowania się z nauczycielami, którzy mogliby wytłumaczyć uczniowi to, czego nie zdążył zrozumieć na lekcji" /Chł. kl. VI/;
- "jeśli któryś z uczniów nie zrozumiałby czegoś na lekcji lub był nieobecny z powodu choroby, powinien móc po lekcjach uzupełnić materiał przy pomocy komputera. Nie będzie potrzeby stawiania dwój, bo każdy wszystko będzie miał" /Dz. kl. VI/.

Zwolennicy pełnej komputeryzacji i robotyzacji szkoły przyszłości podają dość spójne koncepcje urządzenia klas i organizacji nauki. Np. "Szkołę w 2000 roku wyobrażam sobie w ten sposób, że klasy będą podzielone na kabiny. W każdej kabinie będzie komputer dla jednego ucznia. Nauczycielem też będzie komputer przekazujący wiedzę do komputerów w kabinach, a tam wiedzę odbierać będą uczniowie. Uczniowie nie będą przenosić się do innych sal, tylko roboty będą zmieniać dyski z programami edukacyjnymi. Zamiast woźnych będą roboty. Panować będzie idealny porządek. Schody będą ruchome, a drzwi otwierać się elektronicznie" /Dz. kl. VII/.

Autor podobnej koncepcji /całkowitej komputeryzacji szkoły i wyposażenia elektronicznego/ uzasadnia: "wchodzimy w XXI wiek, a więc młodzież ucząca się powinna pogłębiać naukę na sprzęcie elektronicznym, szkoła nie może być zacofana w stosunku do tego, co dzieje się w społeczeństwie dorosłych" /Ch. kl. VII/. Automatyzacja ma nie ominąć szatni i stołówki szkolnej.

Wśród innego sprzętu, który - zdaniem uczniów - powinien niebawem pojawić się w szkole, ma być: sprzęt radiowo-telewizyjny, TV-satelitarna, video, magnetowidy. Każda sala ma być wyposażona w najnowsze zdobycze techniki. Ich obecność w szkole wiążą uczniowie słusznie z ciekawszym sposobem zaznajamiania z wiedzą matematyczno-przyrodniczą i społeczną, np. "na lekcji historii będziemy uczestnikami bitwy pod Grunwaldem, a na geografii będziemy zwiedzać kotlinę Kongo" /Chł. kl. VII/.

Kolejna grupa postulatów - życzeń uczniowskich dotyczy szkolnych urządzeń rekreacyjnych. Przede wszystkim mają być "co najmniej 2 duże sale gimnastyczne, aby nie było lekcji w.f. na korytarzach /lekcje te są niebezpieczne i nielubiane ani przez uczniów, ani przez nauczycieli/" - Dz. kl. VII. Oczywiście niektórzy uczniowie proponują więcej niż dwie sale gimnastyczne, by w każdej z nich mogli grać w inne gry zespołowe: piłkę nożną, koszykówkę, piłkę ręczną, rugby. Większość uczniów przewiduje, że szkoła będzie wyposażona w basen /lub nawet kilka!/ oraz w ogromne, koniecznie trawiaste, boisko, a także: tor łyżwiarski, korty tenisowe.

Marzą też uczniowie /choć już rzadziej/ o wyposażeniu szkół w salę kinową /koniecznie kino trójwymiarowe/, salę muzealną czy własny autokar. Cichym marzeniem uczennicy kl. VII jest stajnia i konie w szkole. Obok tak wielkich marzeń niemal śmiesznymi wydają się skromne wizje 2 uczniów kl. VII, którzy napisali: "będzie lepsze wyposażenie, tzn. każda ławka będzie miała przymocowane dwie lampki i każdy uczeń będzie ich używał, kiedy będą mu potrzebne"; "czynne będą natryski, aby można było po lekcji w.f. obmyć się i przygotować do innych lekcji".

Snując wizje przyszłości część uczniów tylko trochę odrywa się od teraźniejszości, nieco ją korygując. Ci wypowiadający się wychodzili najczęściej od krytyki stanu obecnego i podawali przykłady jego polepszenia. Np. uczeń kl. VI napisał tak o wyposażeniu sali przedmiotowej: "w sali muzycznej będzie nie jakieś rozstrojone pianino, tylko fortepian w stanie idealnym oraz elektroniczne organy".

Według opinii uczniów wyposażenie techniczne szkół zmieni na korzyść jakość pracy szkoły, uatrakcyjni i ułatwi proces zdobywania wiedzy, wychowania. Jedna z uczennic tak podsumowała fragment swojej wypowiedzi dotyczący wyposażenia szkół: "Chciałabym, aby polepszyły się warunki materialne mojej szkoły, wtedy szkoła lepiej mogłaby uczyć kultury, wychowywać moralnie i intelektualnie" /kl. VI/. Chyba nie można odmówić słuszności wielu postulatom uczniów.

JAK I CZEGO BĘDZIE SIĘ UCZYŁO W SZKOLE?

Większość wypowiadających się uczniów zakłada przetrwanie systemu klasowo-lekcyjnego. Jednak prawie w każdej pracy powtarzał się postulat skrócenia czasu trwania lekcji o 10-15 minut, a wydłużenie

przerw. "Lekcje powinny trwać 30 minut, ponieważ 45-minutowe są za długie i nie można na nich wysiedzieć" - stwierdza uczennica kl. VIII. "Czas na przerwach powinien być wypełniony ciekawymi zajęciami lub wychodzeniem na dwór" - postuluje uczennica też kl.VIII. Częstym życzeniem było spędzanie przerw przy muzyce i na tańcach lub na zabawach i grach w sali gimnastycznej. Sądzę, że przerwy można w szkołach łatwo zagospodarować, angażując samorządy uczniowskie.

Kolejne wyobrażenie-życzenie uczniów - to rozszerzenie zakresu zajęć sportowych. Uczniowie konsekwentnie najpierw proponowali rozbudowę urządzeń rekreacyjnych i sportowych, później zaś więcej lekcji wychowania fizycznego. Pragną, by uczono ich w szerokim zakresie /po 2 godziny dziennie/ gier z piłką, pływania, jazdy na łyżwach, nartach, nawet jazdy konnej. Jeden z uczniów marzy, by "piłki nożnej uczyli najlepsi piłkarze świata" /kl. VII/, inny, "by obok szkoły znajdowała się wysoka góra z wyciągiem narciarskim i żeby uczyć zjazdów i skoków narciarskich" /kl. VI/.

Nie do wyjątków należały takie stanowiska wobec kultury fizycznej, jakie zajęła uczennica kl. VIII: "szkoła powinna mieć wysoki poziom nauczania, jak i dużo wysiłków koncentrować na rozwoju fizycznym uczniów. W przyszłości wszystkie szkoły powinny być szkołami sportowymi, oczywiście z wysokim poziomem nauczania innych przedmiotów".

Wielu uczniów zakłada, że w szkole będzie dowolność wyboru przedmiotów: "każdy uczeń będzie się uczył przedmiotów, które go interesują" /Chł. kl. VII/ i mniejsza liczebność uczniów - najwyżej dwudziestu. Często wiążą też uczniowie małą liczebność klas z wyższą efektywnością nauczania, czasami nieudolnie komentując to tak: "jedna klasa będzie liczyła tylko 20 osób, aby nauczyciele nie byli tak zmęczeni i nie byli na nas źli i nie krzyczeli" - Dz. kl. VIII.

Ci uczniowie, którzy wyobrażają sobie szkołę skomputeryzowaną, uważają, że jednym z głównych przedmiotów nauczania będzie informatyka /także języki programowania/. Postulują też naukę języków obcych do wyboru: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski.

Dużo uwag uczniów dotyczy sposobów nauki poszczególnych przedmiotów, np. "na geografii latalibyśmy na wycieczki po świecie, na historii i matematyce - przenosili się w czasie i rozmawiali z filozofami i matematykami starożytnymi, na biologii chcę, żebyśmy latali do różnych krajów i obserwowali zwierzęta i rośliny, a na

w.f., by uczono nas jazdy na koniu i pływania. Chcę też, żeby był w szkole angielski, a na plastyce chodzenie do muzeów, na muzyce zaś - dyskoteki. Chciałabym również, żeby był zupełnie nowy przedmiot "Tajemnice świata", na którym uczylibyśmy się o kosmitach, o Atlantydzie i różnych innych tajemnicach" - Dz. kl. VII. Do takiego obrazu można jeszcze dodać uwagi innych uczniów o nauczaniu, np. "chemia - bardzo ciekawe i niebezpieczne doświadczenia, ZPT - - gotowanie i przyrządzanie potraw, w tym deserów, geografia - będziemy latać luksusowym ponaddźwiękowcem po całym świecie, historia - za pomocą wehikułu czasu będziemy podróżować w czasie, biologia - obserwacje we własnym zoo i ogrodzie botanicznym" - Chł. kl. VII. I któż nie chciałby być tak uczony?

Uczniowie chęsto zgłaszali postulat zrezygnowania z ocen szkolnych. "Zamiast ocen należałoby wprowadzić dzienniczki notatek o uczniu. Każdy nauczyciel po lekcji robiłby notatki o uczniu, a nie stawiał stopni, gdyż złe oceny jeszcze bardziej przygnębiają ucznia i wpływają na to, że uczeń źle się uczy" - konkluduje uczennica kl. VIII. "Dzienniki klasowe zmieni się na komputery, w których pamięci będą zawarte wszelkie dane o postępach ucznia w nauce i zachowaniu" - marzy zwolennik komputeryzacji z kl. VI.

"Na pewno wielu uczniów chciałoby także nie nosić tylu książek ze sobą. Każda pracownia powinna być - sądzi uczennica kl. VII - wyposażona w książki do danego przedmiotu, a prócz tego drugi komplet książek powinien mieć uczeń u siebie w domu". A przecież takie były założenia, kiedy w latach 70-tych wprowadzono do szkół nowe programy nauczania i nowe podręczniki! Zamiast zeszytów zwolennicy komputeryzacji przewidują dyskietki. Większość uczniów zakłada, że w przyszłości będzie mniej klasówek /za to mogą być trudniejsze/ i mniej prac domowych /np. raz na tydzień i to przyjemne ćwiczenia/, w zamian dłużej będzie się w szkole przebywało. I jest tu pewna logika, bo skoro nie do wyjątków należy propozycja wprowadzenia obowiązkowego kursu na prawo jazdy, obowiązkowej nauki jakiejś sztuki walki, nauki strzelania - to kiedy miałby to uczeń opanować.

Nie można też odmówić racji uczniowi kl. VIII, który dowodzi, że "nie powinno być dużo zadawane, ponieważ gdy przychodzi się do domu, to po odrobieniu wszystkich lekcji nie ma się na nic czasu, a nawet gdyby był ten czas, to już się nie ma na nic siły, tylko na bierny wypoczynek".

Zdarzały się propozycje zmian w systemie nauczania. "Szkoła podstawowa powinna mieć tylko pięć klas. Dalej uczniowie powinni iść do klas czy szkół o profilu takim, jaki sobie wybiorą: lotnicze, techniczne, elektroniczne, samochodowe, itp. /tak jak teraz szkoły muzyczne i sportowe/" - postuluje uczeń kl. VIII. Uczennica kl. VIII radzi, aby w nowej szkole "od klasy VI wprowadzić takie ukierunkowanie nauczania, jak teraz w liceum. Po klasie III powinien być podział uczniów na bardziej i mniej inteligentnych, co by umożliwiało nauczycielom ciekawiej prowadzić lekcje i więcej nauczyć".

Wyobrażali sobie też uczniowie, że będą dwa bloki przedmiotowe: obowiązkowy /j. polski, matematyka, historia/ i do wyboru dowolne przedmioty artystyczne i przyrodnicze. Metody nauczania mają być przede wszystkim "skuteczne i gwarantować stworzenie atmosfery zaciekawienia danym tematem na lekcji" - określił uczeń kl. VIII. Sprawa metod nauczania była częściej podnoszona przez uczniów klas VII i VIII, zaś w klasach VI dość częstym był postulat stworzenia oddzielnych klas dla dziewcząt i chłopców.

Wydaje mi się, że wyobrażenia uczniów o programach, metodach i sposobach organizacji zajęć w szkole były /w stosunku do innych wymiarów czy cech szkoły przyszłości/ najbardziej odważne i oderwane od realiów współczesnej szkoły. Wiele pomysłów uczniów wydaje się być niemożliwymi w najbliższych 10 latach /a nawet i później/ do spełnienia, część z nich budzi kontrowersje w świetle dotychczasowej wiedzy pedagogicznej czy psychologicznej, część zaś może być uwzględniona przy planowaniu zmian pracy szkoły.

JAKI MA BYĆ NAUCZYCIEL?

Jak już zaznaczyłam na początku opracowania, opisowi nauczyciela - jego cech osobowości, umiejętności, poświęcili uczniowie - snując wizje przyszłej szkoły - dużo miejsca; aż w 76% wypowiedzi pojawił się obraz nauczyciela.

Tak więc uczniowie wyobrażają sobie, że w szkole przyszłości nauczyciel będzie lepiej traktować uczniów /poważnie, jak przyjaciół, kolegów, ludzi/, będzie miły, wyrozumiały, cierpliwy, opanowany, spokojny. "Powinien miec cierpliwość do wszystkich uczniów, nie wyzywać /bo przez taką postawę nauczyciela uczeń traci chęć do nauki/, ale spokojnie, kilka razy wytłumaczyć ten sam temat, aby wreszcie zrozumieli" /Dz. kl. VIII/. 26% badanych uczniów wy-

obraża sobie, że w szkole będzie większe partnerstwo pomiędzy nauczycielami i uczniami.

Kolejnymi cechami przypisywanymi nauczycielom szkoły przyszłości były: sprawiedliwość, poczucie humoru, kompetencje pedagogiczne i merytoryczne. "Nauczyciel takiej szkoły powinien być przede wszystkim pierwszorzędnie przygotowany do przedmiotu, jaki wykłada /a nie nauczyciel od matematyki uczy muzyki czy nauczyciel chemii uczy geografii/. Powinien także rozumieć problemy młodzieży /jeżeli uczeń przez miesiąc nie odrabia prac domowych,to znaczy,że ma kłopoty w domu lub w swoim środowisku/ - smutnie poucza uczeń kl. VIII, a inny uczeń tej samej klasy zakłada, że nauczyciel przyszłości będzie "wykazywać się wzorowym podejściem pedagogicznym. Nie powinien być negatywnie nastawiony do obecnie panującej mody wśród młodzieży, dotyczącej muzyki, sposobu ubierania się, a także ich aktualnych spraw i problemów".

Równie dojrzałe opinie o nauczycielu przyszłości wypowiadali także uczniowie klas VII i VI. Oto uczennica kl. VI zakłada, że "nauczyciele będą dawali uczniom możność samodzielnego myślenia i udowadniali nam, że uczymy się dla siebie, a nie dla stopni i dlatego będą wyrozumiali, zawsze dawali nam szansę". Czytając wypowiedzi uczniów nasuwa się pytanie: nauczyciele jeszcze tacy nie są? Postępowanie nauczycieli wobec uczniów jest często niewłaściwe, nie spełniają oni podstawowych oczekiwań uczniów, skoro zdarzały się i takie wypowiedzi: "nauczyciele w szkole przyszłości powinni przestrzegać kodeksu szkolnego i wtedy wszystko będzie już w miarę dobrze" - Chł. kl. VII.

Myślę, że gdyby dać uczniom za zadanie opracowanie podręcznika metodycznego dla nauczyciela-wychowawcy, zrobiliby to nieźle. Ich wypowiedzi często nabierały charakteru normatywnego, poradnikowego, np.:

- "nauczyciel nie powinien krzyczeć ani denerwować się na lekcji, ponieważ spokojne podejście do uczniów powoduje ciszę i dobre zachowanie w klasie" /Dz. kl. VIII/;

- "nauczyciel powinien robić ciekawsze lekcje, wtedy uczniowie lepiej przyswajaliby wiadomości" /Chł. kl. VI/;

- "trzeba prowadzić lekcje w takim tempie, aby wszyscy zdążyli zrobić notatki, podawać źródła /oprócz podręcznika/, z których można /nieobowiązkowo/ zdobyć więcej wiadomości na dany temat, wtedy uczniowie będą się bardziej interesowali danym tematem, a nawet przedmiotem" /Chł. kl. VIII/.

Już na podstawie przytoczonych wypowiedzi, można sądzić, że określając nauczyciela przyszłości większość uczniów nie wykazywała takiej pomysłowości i odwagi jak wtedy, gdy snuli przypuszczenie o wyposażeniu szkoły w techniczne środki czy organizacji nauki w szkole. Nauczyciel zatem jawi się uczniom jako najbardziej tradycyjny element w systemie nauczania, który bardzo wolno ulega przeobrażeniom. Za symbol tych przeobrażeń można uznać pojawiający się czasami w wypowiedziach uczniów postulat, by koniecznie przygotować nowych nauczycieli do obsługi komputerów, nauczyć programowania i obchodzenia się z innymi urządzeniami technicznymi.

Do odważniejszych zaliczyłabym marzenie ucznia kl. VI, "można będzie pokrzyczeć na nauczyciela, nauczyciel będzie zawsze przyznawał rację dziecku, nie będzie bił".

Ostatni fragment przytoczonej wypowiedzi może zaskoczyć Czytelnika, ale wielu uczniów postulowało odejście w szkole przyszłości od kar cielesnych. Oznaczałoby to, że są one, aczkolwiek nieformalnie, w szkole stosowane. Podobnie ma się rzecz z wyzwiskami pod adresem uczniów - prawie co drugi uczeń postulował zaniechanie takich praktyk w szkole przyszłości. Te fragmenty wypowiedzi uczniowskich rzuciły poważny cień na obecną szkołę.

W tym świetle nie mogą dziwić powtarzające się postulaty uczniów, aby uległy zmianie stosunki nauczyciel-uczeń. Za typową pod tym względem można uznać rozbudowaną wypowiedź ucznia kl. VII: "nauczyciel powinien być młody, opanowany, wesoły, fajny. Nie powinien między sobą a uczniami stawiać "muru", być niedotykalnym. Powinien z uczniami mówić o ich problemach, odpowiadać na ich różne, nawet najbardziej nieprzyjemne pytania. Powinien być dla ucznia starszym kolegą, przyjacielem. Uważam, że jeśli klasa jest uważana za najgorszą w szkole, to powinien spróbować ją "rozgryźć" - może okaże się, że jest to wcale przyjemna klasa".

Oczywiście nie brakowało, szczególnie wśród zwolenników całkowitej komputeryzacji szkoły, propozycji rezygnacji z osoby nauczyciela, a zastąpienie go osobą czy nawet robotem obsługującym komputery. Chociaż zaraz obok można by przytoczyć głosy uczennic z kl. VI, które zaprzeczały, jakoby nauczyciela mógł zastąpić komputer, bowiem "z człowiekiem pracuje się lepiej", "człowieka może uczyć tylko drugi człowiek, bo jak np. robot, miałby uczyć miłości do ojczyzny".

Myślę, że chłôpcy zgodzą się chętnie z wizją nauczyciela przyszłości podaną przez ucznia kl. VIII: "nauczyciel szkoły przysz-

szłości powinien być miłą! ładną! zgrabną! inteligentną! kobietą /o stopniu inteligencji ponad 400/, która miałaby dar przekonywania i nauczania". Uczennice pewnie chętnie zaakceptują wyobrażenie ich koleżanki z kl. VII: "nauczycielami będą mężczyźni w typie Zausa. Młodzi, pełni energii, wspaniali, przyjacielscy, super ciekawie nas uczący, znający nasze możliwości intelektualne".

Przychylam się do tych marzeń uczniów. Lepiej niech spełniają się ich odważne, pełne optymizmu wizje, aniżeli tylko takie smutne, jak ucznia kl. VII, że "w szkole przyszłości będzie pełny komplet nauczycieli".

CO JESZCZE ZMIENI SIĘ W SZKOLE?

Szkoła będzie naprawdę tętniła życiem - antycypują uczniowie. "Nową szkołę wyobrażam sobie jako rozwiniętą pod względem turystycznym" /Chł. kl. VIII/. "Nauczyciele powinni organizować różne wycieczki, i to nie do kina czy teatru, ale w soboty i niedziele np. w góry" /Dz. kl. VII/. "Będzie w niej więcej rozrywek, jakichś zabaw, ale nie tylko dyskotek, lecz turniejów, festiwali, by uczniowie byli związani nie tylko wspólną nauką, ale też mogli się bliżej poznać poza lekcją" /Dz. kl. VIII/. Uczniowie marzą też o rozrywkach sportowych międzyklasowych i międzyszkolnych. Zatem szkoła przyszłości, organizując dużo zajęć pozalekcyjnych ma - według opinii uczniów - przyciągnąć uczniów do siebie, być dla nich instytucją dużo bardziej atrakcyjną niż ich obecna szkoła.

Ważne miejsce wyznaczają też uczniowie samorządowi szkolnemu. "Samorząd szkolny powinien mieć rozszerzone pole działania, urządzać wycieczki dla klas, więcej imprez sportowych i okolicznościowych, zapewnić rozrywkę po zajęciach szkolnych" /postuluje uczeń kl. VIII/.

Inni uczniowie /głównie klas VIII/ proponują obok obowiązku zapewnienia uczniom przez samorząd rozrywki, objęcie opieką i pomocą uczniów, by wszyscy czuli się jak najlepiej na lekcjach i poza nimi. Przewidywano też, że w przyszłości samorząd uczniowski będzie miał więcej praw, swobody w podejmowaniu decyzji, a uczniowie więcej obowiązków: "każdy powinien mieć jakiś obowiązek w szkole i w klasie" /Chł. kl. VIII/.

Uczniowie uważają, że wspólnym wysiłkiem uczniów i nauczycieli "stworzy się takie warunki, by można było chodzić do szkoły z przyjemnością i z uśmiechem. Dzieci i nauczyciele muszą żyć w przyjaznej atmosferze i otoczeniu" /Dz. kl. VII/.

REFLEKSJA KOŃCOWA

Zdaję sobie sprawę z ograniczonej możliwości snucia uogólnień, gdyż zaprezentowałam wyobrażenia uczniów tylko jednej szkoły /typowej tysiąclatki - jakich większość/, do tego warszawskiej. Potraktowałam wypowiedzi uczniów jako głos w dyskusji o szkole przyszłości /stąd przewaga ich tekstów nad moim/, bo przecież oczekiwań dzieci nie sposób w takiej dyskusji pominąć. Ciekawe mogłoby się okazać zestawienie wyobrażeń tu przytoczonych z marzeniami o szkole przyszłości dzieci z innych środowisk, innych szkół.

Dajmy więc uczniom marzyć o przyszłej szkole. Może stąd będą mogli zaczerpnąć wiarę w celowość i skuteczność ich realizacji studenci - przyszli nauczyciele, a także ta niespokojna grupa nauczycieli, która odczuwa potrzebę ciągłych zmian, ulepszeń szkoły.

P r z y p i s y

[1] R. Gloton, C. Clero: Twórcza aktywność dziecka. Warszawa 1985, WSiP, s. 32.

[2] Zgodnie z transgresyjną koncepcją człowieka. Por. J. Kozielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987, PWN.

Ewa Cieślarczyk
Uniwersytet Warszawski

NAUCZYCIELE POLSCY WOBEC ZMIAN OŚWIATOWYCH W LATACH 1945-1980

Modernizacja systemu szkolnego wpływa bezpośrednio na rolę nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. Zmiany - zarówno strukturalne, jak i programowe - stawiają przed nauczycielami nowe zadania i obowiązki. Przyjęcie i wywiązywanie się z tych zadań i obowiązków jest efektywne wówczas, gdy nauczyciel jest przekonany o celowości zmian, jakim poddany został system szkolny. Pomyślna realizacja każdej reformy szkolnej uzależniona jest więc w dużym stopniu od zaakceptowania jej przez kadrę nauczycielską. Mając to na uwadze, działający od 25 lutego 1987 r. pod kierunkiem prof. Czesława Kupisiewicza Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, wśród różnych metod swojej pracy uwzględnił szeroko zakrojoną akcję konsultacyjną ze środowiskiem nauczycielskim. Członkowie Komitetu na łamach Głosu Nauczycielskiego[1] zwrócili się z apelem do nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia, by zechcieli udzielić im swego zaufania i poparcia. Skierowali prośbę o nadsyłanie opinii, uwag i propozycji dotyczących zarówno oceny obecnego stanu szkolnictwa, jak i zasad, warunków oraz kierunków jego przebudowy.

Członkowie Komitetu odbywają spotkania z nauczycielami, a także analizują wszelkie publikacje na temat oświaty w Polsce. Spodziewać się można, iż zaangażowanie nauczycieli w szeroką dyskusję dotyczącą narodowej edukacji, uwzględnianie ich uwag i postulatów oraz włączenie ich w dzieło opracowywania zmian, pozwoli im poczuć się twórcami, a nie tylko wykonawcami założeń nowej reformy.

W okresie powojennym w szkolnictwie polskim zrealizowano kilka reform. Z perspektywy czasu można je ocenić jako bardziej lub mniej udane. Warto chyba byłoby zorientować się, jaki był stosunek nauczycieli do tych reform, jaki był ich udział w przygotowywaniu zmian w szkolnictwie oraz czy od ich stosunku do reform uzależnione były rezultaty tych reform.

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W PRZYGOTOWANIU I REALIZACJI ZMIAN OŚWIATOWYCH W LATACH 1945-1970

Koncepcja pierwszej reformy szkolnej sięga czasów okupacji. Już wtedy w trudnych, konspiracyjnych warunkach opracowywano koncepcję szkolnictwa w wyzwolonym kraju. Ogromny wkład w tę pracę włożyli nauczyciele skupieni w ośrodku kierowniczym Związku Nauczycielstwa Polskiego, występującym pod nazwą Tajnej Organizacji Nauczycielskiej[2]. Rezultaty tych prac wykorzystane zostały później w konkretnych przygotowaniach do reformy po wyzwoleniu. Koncepcję nowego ustroju szkolnego w powojennej Polsce opracowało Ministerstwo Oświaty w 1945 r. i poddało ją pod szeroką dyskusję społeczeństwa. Kuratoria szkolne powoływały komisje okręgowe, które oceniały założenia reformy. Sprawozdania z prac tych komisji odzwierciedlały głównie opinie pracowników administracyjnych, a tylko częściowo nauczycieli. Potwierdzały one przeważnie tezy Ministerstwa i w małym tylko stopniu oddawały specyfikę sytuacji oświatowej w terenie. Program reformy szkolnej został przedstawiony na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi, w dniach 18-22 VI 1945 roku. Zjazd ten dostarczył okazji do skonfrontowania wielu różnych opinii - wypowiedzianych w sali obrad i opublikowanych w prasie. Zainteresowanie nauczycieli reformą było bardzo duże. Potwierdził to ówczesny minister oświaty Skrzeszewski w przemówieniu kończącym Zjazd. "Niewiele było takich Zjazdów w Polsce, do których by się nauczycielstwo polskie tak skrupulatnie przygotowało, jak do tego Zjazdu. O tym świadczą teki materiałów, pomysły, dyskusje, które były prowadzone na zebraniach rodzicielskich, na wiecach obywatelskich, na zebraniach nauczycielskich. To wszystko świadczy o tym, że atmosfera, jaka unosiła się koło Zjazdu jest atmosferą poważnej troski i odpowiedzialności za przyszłość Polski"[3].

Większość nauczycieli widziała potrzebę stworzenia nowego szkolnictwa. Niewielką grupę stanowili przeciwnicy reformy, którzy powołując się na trudności okresu powojennego wskazywali na niebezpieczeństwo zmian strukturalnych i atakowali poszczególne założenia koncepcji reformy[4]. Członkowie Zarządu Głównego ZNP zgłosili na Zjeździe wiele uwag krytycznych. Uwagi te jednak nie dotyczyły celów reformy i ogólnych zarysów ustroju szkolnego, a odnosiły się głównie do strony realizacyjnej.

Obrady Zjazdu zakończyły się podjęciem uchwał w zasadzie akceptujących tezy Ministerstwa Oświaty. Jednak pewne kwestie, jak np. liczba lat nauki w średniej szkole ogólnokształcącej, pozostały nierozstrzygnięte.

Realizacja reformy napotykała liczne trudności /m.in. polityczne oraz ciągle żywą krytykę nowych rozwiązań/.

Ministerstwo Oświaty podjęło więc decyzję o przygotowaniu nowej reformy. Jednakże nie poddano już jej założeń pod szeroką dyskusję. Koncepcja struktury organizacyjnej była dyskutowana tylko w gronie kierowniczym administracji szkolnej z udziałem niektórych specjalistów. Projekty zmian organizacyjnych i programowych nie były przedstawiane opinii publicznej.

W "Nowej Szkole" opublikowano treść referatów kierownictwa Ministerstwa Oświaty uzasadniających konieczność reformy. Czytelnikom została przekazana tylko informacja wyjaśniająca. Zachęcano do dyskusji nad nowymi rozwiązaniami, ale w zasadzie nad ustaloną już formą organizacyjną. System szkolny z lat 1948-1950 spełnił swoje zadania pod względem realizacji zasady sprawiedliwości społecznej, przejawiającej się w możliwości kształcenia młodzieży chłopskiej i robotniczej we wszystkich typach szkół.

Jednakże nastawiony był głównie na efekty ilościowe kształcenia, a nie uwzględniał szeroko rozumianego postępu społecznego i cywilizacyjnego. Sytuacja ta szczególnie niepokoiła środowisko naukowe pedagogów. Krytyka i argumentacja tego środowiska znalazła poparcie wśród nauczycieli. Ożywiona dyskusja w sprawie oceny systemu oświatowego i kierunków jego reformy zaczęła się więc toczyć głównie w gronie nauczycieli i pracowników nauki. Na łamach czasopism i prasy codziennej przedstawiciele tych środowisk przedstawiali swoje poglądy na temat sytuacji oświatowej w Polsce. Opinie o szkolnictwie były bardzo krytyczne, a żądania reformy wręcz natarczywe.

W pracach przygotowawczych do opracowania i przeprowadzenia reformy brał czynny udział Zarząd Główny ZNP. Podjął on intensywne przygotowania do Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego, który miał określić kształt przyszłej szkoły. Zarząd Główny zainicjował szeroką dyskusję przedzjadową. Odbywały się liczne narady i konferencje, na których omawiano tezy Zjazdu i zgłaszano własne uwagi. Nauczyciele szczególnie krytycznie podchodzili do ówczesnych programów i planów nauczania.

Zjazd Oświatowy odbył się w Warszawie w dniach od 2 do 5 maja 1957 roku. Nie przyniósł jednak rozstrzygnięć dotyczących reformy. Nadal więc sprawa modernizacji szkolnictwa była otwarta. Do 1960 roku w publikowanych wypowiedziach nauczycieli przeważały elementy krytyki i propozycje organizacyjne. Po uchwaleniu dyrektyw reformy

przez VII Plenum KC PZPR zainteresowanie skoncentrowało się na sprawie struktury kształcenia i wychowania. W prasie i czasopismach pedagogicznych pojawiły się wypowiedzi naukowców - pedagogów, a także opinie nauczycieli o ogłoszonych projektach planów i wytycznych programowych. Dotyczyły one jednak głównie poszczególnych przedmiotów, rzadziej bardziej ogólnych zagadnień programowych. Niezwykle mało napływało uwag o metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej i powiązaniu tych metod z treścią nauczania.

Po uchwaleniu przez Sejm w dniu 15 lipca 1961 roku Ustawy "O rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej" zaistniała potrzeba rozpoczęcia przygotowań do realizacji reformy szkolnej. Wymagało to dużej aktywności ze strony nauczycieli. Aby zaktywizować środowisko nauczycielskie, Zarząd Główny ZNP wystąpił z propozycją zwołania Kongresu Pedagogicznego. W trakcie przygotowań do tego kongresu zorganizowano wiele zebrań naukowych, zainicjowano szereg wypowiedzi działaczy oświatowych, nauczycieli i wychowawców. Część materiałów z tych prac opublikowano w czasopismach ZNP. Kongres został jednak odroczony, a następnie w ogóle odwołany.

Rok szkolny 1962/63 był pierwszym rokiem wdrażania reformy w życie. W wypowiedzi skierowanej do nauczycieli ówczesny minister oświaty, Wacław Tułodziecki, powiedział: "Nowy program nauczania jest wspólnym dorobkiem szerokich rzesz pracowników oświaty w naszym kraju. Znalazły w nim wyraz postulaty polskiego nauczycielstwa w sprawie stworzenia nowoczesnej szkoły. Cały nasz wysiłek został skierowany na usunięcie braków i niedomagań dotychczasowej szkoły, wskazywanych przez nauczycieli: formalistycznych obciążeń, niedoceniania naszej współczesności w pracy szkolnej, przeładowania materiałem, werbalizmem. W opracowaniu nowego programu nauczania korzystaliśmy z uwag krytycznych, z propozycji i postulatów wielu środowisk nauczycielskich. Ten twórczy udział nauczycieli, w opracowaniu nowego programu daje rękojmię jego pełnego zrozumienia i dobrej realizacji"[5].

Wdrażanie słusznych założeń reformy nie było jednak sprawą prostą w poszczególnych szkołach. Jednym z trudniejszych problemów było kształtowanie samodzielności myślenia i uczenia się oraz związany z nim problem rozwijania uzdolnień. Bardzo przeszkadzały braki w zaopatrzeniu szkół w pomoce naukowe, nadmierna liczebność klas oraz sztywna organizacja pracy szkolnej, wyznaczająca jednakowy dla wszystkich szczegółowy program i werbalny typ podręcznika. Nauczyciel miał obowiązek stosować aktywizujące metody pracy, ale wspom-

niane wcześniej czynniki wręcz mu to uniemożliwiały. Jednak, mimo tych licznych kłopotów i trudności, nauczyciele z całym poświęceniem realizowali założenia reformy.

Pozytywną opinię o postawie nauczycieli wobec zwiększonych w tym okresie obowiązków zawarto w Uchwale Sejmowej z 2 marca 1966 roku. Wyrażono w niej uznanie dla pracy 300-tysięcznej rzeszy nauczycieli, dla ich wysiłku i patriotycznej postawy. Podkreślano również, iż przede wszystkim nauczycielom zawdzięczać należy dotychczasowe osiągnięcia polskiej szkoły.

DYSKUSJA NAUCZYCIELI NAD RAPORTEM O STANIE OŚWIATY PRL Z 1973 ROKU

Szeroka dyskusja wokół spraw oświaty rozwinęła się ponownie na początku lat 70-tych. Głównym tematem dyskusji stał się wówczas Raport o Stanie Oświaty w PRL. Raport ten opracowany został przez powołany w 1971 roku Komitet Ekspertów, działający pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego. Na temat Raportu i programu stopniowego upowszechniania szkoły średniej wypowiedziało się ponad 200 tysięcy osób, w tym około 130 tysięcy nauczycieli. Bardzo wnikliwą dyskusję przeprowadzono również w Sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania.

W centrum zainteresowania środowiska nauczycielskiego znalazły się zagadnienia koncentrujące się wokół sprawy doskonalenia ówczesnego systemu szkolnego i propozycji Komitetu Ekspertów dotyczących nowego modelu szkoły polskiej. W pierwszej grupie problemów zwrócono uwagę na cele, treści i formy wychowania, rozpatrując je w powiązaniu pracy szkoły z różnymi instytucjami środowiska społecznego. Analizowano cele, treść i metody kształcenia w powiązaniu z programami nauczania, podręcznikami szkolnymi i pomocami naukowymi. Rozpatrywano stan i wyposażenie obiektów szkolnych. Dyskutowano także nad kształceniem i dokształcaniem nauczycieli oraz nad doskonaleniem systemu zarządzania oświatą[6].

Omawiając cele, treść i formy wychowania podkreślano potrzebę kształcenia ludzi wszechstronnie rozwiniętych. Zaznaczano, iż szkoła powinna być twórczym ośrodkiem życia społecznego. Powinna ona kształtować u dzieci i młodzieży nawyki społecznego działania, umiejętność korzystania z dóbr nauki i kultury. Proponowano szerzej rozwinąć samodzielność uczniów, opracować kodeks praw i obowiązków ucznia, zaktywizować działalność wychowawczą organizacji młodzieżo-

wych, włączyć do współpracy ze szkołą różne instytucje pozaszkolne, nawiązać ściślejszy kontakt z rodzicami. Zaznaczono potrzebę podniesienia poziomu wiedzy pedagogicznej rodziców.

W dyskusji dotyczącej celów, treści i metod kształcenia podkreślono potrzebę takiego dobierania i grupowania treści, aby pozwalały one poznać podstawowe elementy struktury danej dyscypliny i jej związki z innymi dziedzinami wiedzy. Stwierdzono także konieczność doboru takich treści, które w połączeniu z nowoczesnym sposobem ich przekazywania przygotują uczniów do dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy. Akcentowano znaczenie opieki przedszkolnej dla dzieci i jej rolę w wyrównywaniu startu szkolnego dzieci wiejskich.

Wiele miejsca w dyskusji poświęcono także sprawie wyposażenia szkół w sprzęt i pomoce naukowe. Wskazywano na potrzebę produkcji nowoczesnych środków dydaktycznych, służących aktywizacji uczniów. Postulowano potrzebę takiego wyposażenia sal szkolnych, aby stwarzały one warunki do zdecydowanego ograniczenia metod podających, a zmuszały nauczycieli do stosowania metod aktywizujących.

W kwestii kwalifikacji kadry pedagogicznej, mimo sprzecznych uwag, przeważyła opinia, że wszyscy nauczyciele powinni mieć wyższe wykształcenie.

W trakcie dyskusji wysunięto postulat ujednolicenia systemu zarządzania oświatą.

Druga ważna grupa dyskutowanych przez nauczycieli problemów dotyczyła propozycji modelowych przyszłego systemu oświaty. Jak wiadomo, Komitet Ekspertów przedstawił dwie propozycje modelowe w czterech wariantach oznaczonych: IA i IB oraz IIA i IIB. Największą liczbę zwolenników zyskał sobie wariant IIB, proponujący upowszechnienie wykształcenia średniego w ramach 11-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej. Pewne zastrzeżenie budziło jednak zamierzenie przyjmowania do szkół dzieci 6-letnich, oraz objęcie systemem internatowym uczniów od IV klasy. Sygnalizowano również, że rzadka sieć przedszkoli /zwłaszcza na wsi/ uniemożliwi upowszechnienie wychowania przedszkolnego.

DYSKUSJA NAD PROJEKTEM REFORMY SZKOLNEJ Z 1973 ROKU

Jakkolwiek wyniki prac Komitetu Ekspertów stały się podstawą do opracowania modelu reformy szkolnej, to jednak władze oświatowe wypracowały własną koncepcję systemu oświaty w Polsce. 13 paździer-

nika 1973 roku Sejm podjął Uchwałę o Reformie Edukacji Narodowej. Podstawowym założeniem tej reformy było upowszechnienie wykształcenia średniego poprzez stworzenie ogólnokształcącej 10-letniej szkoły średniej.

Od momentu podjęcia przez Sejm uchwały w sprawie reformy nastąpiło ponowne ożywienie dyskusji wokół spraw oświaty. Zainteresowanie społeczeństwa skoncentrowało się głównie na modelu strukturalnym szkoły. Szkoła 10-letnia była źródłem wielu wątpliwości. Kwestionowano przyznaną jej rangę szkoły średniej. Absolwenci jej mieli przecież uzyskiwać maturę, ale jednocześnie nie mieli prawa wstępu na wyższą uczelnię. Prawo to zapewniała im dopiero pomaturalna dwuletnia szkoła specjalizacji kierunkowej. Jednocześnie nie wszyscy absolwenci 10-latki zobowiązani byli tę dwuletnią szkołę ukończyć. Wystarczyło bowiem wzorowo odbyć służbę wojskową albo odpracować dwa lata, aby móc ubiegać się o indeks wyższej uczelni. Również laureaci ogólnokrajowych olimpiad przedmiotowych mieli podejmować studia bezpośrednio po uzyskaniu matury.

Ta koncepcja strukturalna szkolnictwa wzbudziła wiele wątpliwości, a często wręcz sprzeciwów wśród nauczycieli i pracowników nauki. Tuż przed podjęciem realizacji reformy w 1978 roku prof. Cz. Kupisiewicz powiedział w wywiadzie udzielonym dla prasy: "Jeśli bowiem dojrzałość do studiów wyższych zapewnia już 10-latka, to po co tworzyć szkołę specjalizacji kierunkowej, która ma spełniać tę samą funkcję? A ponadto jeśli głównym zadaniem dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej ma być przygotowanie kandydatów do studiów wyższych, to jak można żądać, aby ten cel zrealizowano na odpowiednim poziomie w ciągu 10, a nie 12 lat[7].

W październiku 1977 roku odbył się Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny, na którym dyskutowano nad założeniami dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej. W dyskusji wskazywano na pewne zalety tej szkoły jak np. wyrównywanie różnic środowiskowych oraz bardziej racjonalne sterowanie młodzieży na poszczególne kierunki studiów. Jednakże podkreślono także jej wady, a nawet proponowano inne warianty ogniwa łączącego szkołę 10-letnią z uczelnią.

Kontrowersyjnym punktem w dyskusji była również sprawa kształcenia zawodowego. Obawiano się, czy młodzież kończąca szkoły zawodowe nie miałaby ograniczonej swobody w wyborze kierunku studiów, gdyż w porównaniu z absolwentami szkół specjalizacji kierunkowej miałaby słabsze przygotowanie ogólne i w związku z tym byłaby zmuszona podejmować studia tylko na kierunkach zgodnych z profilem swego wykształcenia zawodowego.

Zastrzeżenia budziło także półroczne kształcenie zawodowe po 10-latce. Zdaniem niektórych dyskutantów[8] pół roku to za krótki czas na przygotowanie ludzi do zawodu. Zauważono również, że proponowana koncepcja kształcenia zawodowego nie zapewnia pełnej drożności, gdyż absolwenci szkół zawodowych tworzonych po VII i VIII klasie nie mieliby zapewnionego bezpośredniego dostępu na studia.

Z krytyką nauczycieli spotkała się propozycja dotycząca treści kształcenia w szkole 10-letniej. Nauczyciele sygnalizowali, iż przygotowany program jest zbyt trudny. Jego pomyślna realizacja mogłaby przebiegać tylko w szkole doskonale wyposażonej w nowoczesne środki dydaktyczne i z udziałem bardzo dobrze przygotowanych nauczycieli. Język programów uznano za trudny, niejasny i mało precyzyjny.

W dyskusji dotyczącej technologii kształcenia jednomyślnie podkreślano potrzebę modernizacji metod, środków i form organizacyjnych. Zastanawiano się również nad warunkami i etapami realizacji reformy. Powszechnie podkreślano, że niezbędnym czynnikiem decydującym o powodzeniu reformy jest odpowiednio przygotowany nauczyciel. Uznano słuszność decyzji o kształceniu nauczycieli na poziomie akademickim. Dyskutowano o wprowadzonych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wątpliwości wzbudzało kształcenie organizowane przez Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny. Zarzucano mu, że wykazuje ono spore niedostatki programowe i metodyczne[9].

Przedstawione uwagi na temat projektu reformy z 1973 roku prezentują z konieczności tylko pewne tendencje, jakie pojawiły się w dyskusji toczącej się w środowisku naukowym i nauczycielskim. Dyskusja ta ożywiła się bardzo w chwili przystąpienia do realizacji reformy tzn. w kilka miesięcy po rozpoczęciu roku szkolnego 1978/79.

W prasie, radiu i telewizji pojawiły się uwagi krytyczne na temat modernizowanej szkoły. Formułowane one były głównie przez nauczycieli, ale także przez rodziców i środowisko naukowe pedagogów. Nauczyciele zgłaszali zastrzeżenia dotyczące zbyt obszernych treści programowych, niedostatku nowoczesnych pomocy dydaktycznych, przepełnienie klas szkolnych, braku możliwości indywidualizacji pracy na lekcjach, złych warunków lokalowych itp. Z kolei rodzice zwracali uwagę na fizyczne i psychiczne zmęczenie dzieci wynikające ze zbyt długiego przebywania w szkole, trudności związane z odrabianiem prac domowych, brak czasu na zabawę. Główną bolączką szkół

gminnych i dzieci wiejskich stał się niesprawny system dowożenia dzieci do szkół.

Zasygnalizowane tutaj uwagi krytyczne świadczyły o niechęci sporej części społeczeństwa polskiego do realizowanej reformy. Niechęć i obojętność wyrażali także nauczyciele, od których przede wszystkim zależał sukces reformy. Wiadomo przecież, że stosunek nauczycieli do realizowanych w szkolnictwie zmian jest czynnikiem rozstrzygającym o ich powodzeniu. Powodzenie reformy szkolnej z 1961 roku wynikło między innymi z poświęcenia i pełnego zaangażowania nauczycieli w realizację jej założeń. Natomiast reforma z 1973 r. zakończyła się porażką /co spowodowało wycofanie jej ze szkół po dwóch latach realizacji/. Jednym z powodów decydujących o jej wstrzymaniu było niechętne stanowisko nauczycieli[10]. Ten negatywny stosunek do reformy potwierdziły również badania empiryczne[11]. Reforma z 1973 roku została wstrzymana, ale nadal trwają prace nad modernizacją systemu szkolnego.

Jednym z aspektów zapewnienia powodzenia tym pracom może być szeroka akcja konsultacyjna z nauczycielami, jaką aktualnie prowadzi Komitet Ekspertów. "Trzeba stworzyć takie warunki, żeby nauczyciele przyzwyczaili się uważać innowacje za swoją własną sprawę, za zbiorowe przedsięwzięcie, w którego realizacji poczuwaliby się do solidarności i odpowiedzialności, przeobrażając się z wykonawców w partnerów"[12].

P r z y p i s y

[1] Apel Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej do wszystkich nauczycieli. "Głos Nauczycielski" nr 18, 3.05.1987 r.

[2] Por. Cz. Wycech: Praca oświatowa w kraju w czasie wojny. Kraków 1947, ZNP.

[3] Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18-22 czerwca 1945 r. Warszawa 1945, PZWS, s. 249.

[4] Por. T. Dowjat: Społeczeństwo wobec reform oświatowych w dwudziestoleciu 1944-1964. /W/ B. Suchodolski /red./ Osiągnięcia i problemy rozwoju, oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej. Warszawa 1966, PWN, s. 507.

[5] Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej /Tymczasowy/. Warszawa 1963, PZWS, s. 6.

[6] Zob. J. Kuberski: Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej. KiW, 1974.

[7] ... by Polska rosła. Szkoła jednolita i otwarta. Rozmowa z prof. Cz. Kupisiewiczem. "Życie Warszawy" nr 90, 17.04.1978 r.

[8] M. Nowicki: Rekrutacja na studia wyższe w przyszłym systemie polskiej oświaty. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1977, nr 2, s. 29-42; J. Szejnoch: Zmęczenie reformą? "Kultura" 1980, nr 7.

[9] ... by Polska rosła. Op. cit., B. Suchodolski. Czas reformy. "Argumenty" 1977, nr 43.

[10] Na podstawie wypowiedzi ówczesnego ministra Oświaty i Wychowania Krzysztofa Kruszewskiego, dotyczącej decyzji o rezygnacji z reformy strukturalnej - wygłoszonej w telewizji 28 listopada 1980 roku.

[11] E. Cieślarczyk: "Reforma szkolna z 1973 roku w opinii nauczycieli /W/ Cz. Kupisiewicz /red./ "System kształcenia ogólnego w Polsce w świetle wybiorczych badań empirycznych". "Studia Pedagogiczne" Ossolineum, 1986.

[12] J. Thomas: Warunki sprzyjające innowacjom w szkolnictwie /W/ A. Monika-Stanikowa /red. nauk/. "Oświata i Wychowanie w toku przemian. Warszawa 1979, s. 369.

Tadeusz Lizia
Uniwersytet Warszawski

CYWILIZACYJNA MISJA NAUCZYCIELA PARAFIALNEGO W UJĘCIU KEN

" W dwusetną rocznicę wydania G. Piramowicza "Powinności nauczyciela" 1787-1987

Podróżujący na Zachód po nauki i "otwarcie się w świecie" polscy wojażerowie zyskiwali zarazem perspektywę spojrzenia na własny kraj oraz płaszczyznę porównania warunków w "saskiej" Rzeczpospolitej z warunkami w państwach zachodniej Europy. Porównanie, niestety, zawsze wypadało bardzo niekorzystnie dla Polski, budziło w nich nawet zażenowanie i niewesołe myśli. "Nie z zazdrości cudzego dobra - pisze później jeden z wojażerów, Stanisław Konarski - a z porównania innych państw i rzeczypospolitych wolnych z naszą ojczyzną ... serce się kraje na nieskończoną nierówność między nami... W innych państwach widać miasta przepyszne, gęste, handlowe, bogate, ludne, czyste, miasteczka i wsie kwitnące, lud wygodnie żyjący, a choćby najuboższy, żyć jednak mogący; bo w którym że ,proszę w Europie kraju, jak w naszej, tej chlebnej i obfitej Polsce, chleba co rok tylu innym krajom tak hojnie dającej, - tyle razy głód i z głodu mór generalny panuje i rodzaj ludzki wytępia?"[1].

Polscy wojażerowie przekonywali się więc naocznie, że umiejętność wypracowania sobie przez ludność miast i wsi względnie wyso-

kiego standardu bytowania to droga ku "szczęśliwości" jednostkowej i społecznej a równocześnie to czynnik zwiększający potęgę kraju. Teoretyczne potwierdzenie tego znajdowali w ekonomicznych doktrynach Zachodu: merkantyliźmie i fizjokratyźmie. Merkantylizm przyjmował za źródło bogactwa kraju wytwórczość przemysłową i możliwie największą nadwyżkę eksportu nad importem. Fizjokratyzm uznawał za źródło czystego dochodu ziemię i zgodną z prawami natury pracę na niej rolnika. Twórca fizjokratyzmu, Franciszek Quesnay[2], wprost przekonywał w swych pismach, że zasobny rolnik przedstawia o wiele większą wartość dla państwa dzięki swej pracowitości i udziałowi w konsumpcji, aniżeli rolnik zniechęcony i zdany na nędzny żywot[3]. Aby rolnik umiał zaopatrzyć się w potrzebne mu dobra i postępować w sposób godny człowieka - przekonywał Quesnay - potrzebuje oświaty, która pozwoli mu poznać prawa natury i stosować się do nich w zawodzie i w życiu. Oświata pozwoli rolnikowi wprowadzić w gospodarstwie ład, podnieść jego wydajność, zabezpieczyć swoje sprawy bytowe, poszerzać wiadomości o rolnictwie[4]. Na obawy feudałów, że oświecony rolnik nie będzie chciał uprawiać roli i przeniesie się do miasta, przez co na wsi braknie rąk do pracy, Quesnay odpowiadał: "To nie oświata, a nędza i inne przykre przyczyny zmuszają rolników do opuszczania wsi i przenoszenia się do miast"[5].

Powracający do kraju wojażerowie stworzyli rosnący stopniowo liczebnie ruch, zmierzający do podniesienia z "saskiego" upadku Rzeczypospolitej. Ruch ten obejmował sferę gospodarczą dla podniesienia dochodu narodowego, niezbędnego dla powiększenia i unowocześnienia armii, dokonywania inwestycji oraz utrzymania administracji państwa. Zwrócił również uwagę na sferę społeczną, gdzie należało przynajmniej złagodzić wiekowy konflikt szlachta - chłop, rozdzierający wewnętrznie i przez to osłabiający Rzeczpospolitą. Wreszcie podjął walkę o naprawę mechanizmu państwa i aparatu władzy dla zabezpieczenia wewnętrznego ładu oraz warunków umożliwiających rozwiązanie dwóch pierwszych zagadnień. Poczynania swoje ruch ten wspiera szeroko zakrojoną publicystyką[6], która, pomnażając się, będzie efektywnym narzędziem kształtowania mentalności społeczeństwa w duchu postępu aż po końcowe lata Rzeczypospolitej.

Publicystyka owa maluje wstrząsające obrazy warunków bytowych ludności wsi i miasteczek, piętnuje nieludzki do niej stosunek feudałów, podaje drogi naprawy stanu rzeczy. "Nędzny wieśniak - powiada S. Garczyński w "Anatomii" - chatkę ma ukleconą, jak na sikorkę klatkę... więc jedne od głodu, biedy, mizeryi, drugie od zim-

na i niewygody, trzecie od fetoru muszą przed czasem zdychać"[7]. W następnym pokoleniu A. Popławski przekonuje w odpowiedzi na ankietę Massalskiego w "Monitorze" w sprawie chłopskiej, że wieśniakom, jako cząstce społeczeństwa przysługuje prawo przynajmniej do podstaw elementarnego wykształcenia[8]. Wybicki wytyka feudałom obłudę w ich argumentacji, że wieśniaków nie można uwolnić od poddaństwa i pańszczyzny, bo są brudni, nieuczeni, niesforni; bo po czyjej stronie leży tutaj wina?[9]. Kołłątaj żąda obdarzenia chłopów wolnością i oświatą, gdyż lud wolny i oświecony "podwoi swoją ochotę i szczerze przywiązawszy się do ziemi powiększy nasze dostatki, kochać będzie ojczyznę..."[10].

Wstąpienie na tron Stanisława Augusta nadało poczynaniom reformatorów stosunków w Rzeczypospolitej charakter jednolitości i uczyniło dwór królewski ośrodkiem dyspozycyjnym. Dzięki inspiracjom i działaniom tego okręgu ruch na polu gospodarczym, społecznym i politycznym czyni dalsze postępy, nabiera racjonalnego charakteru. Postanawia się włączyć do dzieła naprawy nie tylko możliwie najszersze zastępy tych, którzy organizują i kierują produkcją i życiem w państwie, ale również tych, którzy w tej produkcji tkwią bezpośrednio, tj. mieszczan i chłopów.

Wychodząc naprzeciw głosom opinii i projektom urządzenia szkolnictwa po kasacie zakonu jezuitów, powołana do życia w 1773 r. Komisja Edukacji Narodowej objęła swą działalnością również stany niższe. W kolejnych przepisach, modyfikowanych w zależności od zmian w sytuacji ekonomicznej, społecznej i politycznej w kraju, ustaliła ostatecznie w Ustawach z 1783 r. program szkół parafialnych, przeznaczonych w zasadzie dla tychże stanów. Realizacja tegoż programu miała podnieść umysłowe i zawodowe oraz obywatelskie kwalifikacje człowieka z ludu, miała przygotować go do wypracowania sobie wyższego niż dotąd poziomu cywilizacyjnego, jako jednego z warunków wzmocnienia Rzeczypospolitej. Z natury rzeczy spełnienie tego zadania albo lepiej, powiedzmy, tej misji cywilizacyjnej spadło na barki nauczyciela parafialnego.

Po odmowie ze strony zakonów zatrudniania swych członków w charakterze nauczycieli w szkołach parafialnych[11] Komisja Edukacji od 1775 r. zaczęła organizować własne - czytaj państwowe - seminaria nauczycielskie, podnosząc w miarę zdobywanego doświadczenia ich poziom /Wilno, Łowicz, przypuszczalnie Kraków i Kielce/. Ich absolwenci oraz osoby przygodne z mieszczaństwa, z drobnej szlachty, bardzo rzadko z chłopów, obejmowały pracę nauczycielską z obowią-

zkiem stałego pogłębiania wiedzy pedagogicznej i ogólnej, lekturą książek pedagogicznych, korzystaniem z rad plebana i dziedzica oraz fachowców w zakresie przedmiotów zawodowych. W 1787 r. Komisja Edukacji wydała przełomowe w dziejach naszej oświaty vademecum autorstwa Grzegorza Piramowicza, pt. "Powinności nauczyciela...". Zawiera ono charakterystykę nowego modelu nauczyciela szkoły elementarnej, rozwinięcie zawartego w Ustawach z 1783 r. programu oraz obszerne wskazówki metodyczne. "Vademecum" zobowiązuje nauczyciela parafialnego do pracy nie tylko z wychowankami, ale - wielkie novum - - również poza "murami szkolnymi", ze środowiskiem. Stąd dla jasności można rozgraniczyć te dwie sfery pracy nauczyciela, chociaż granica nie jest ostra, bo pomost wiążący stanowią wychowankowie.

II

Najważniejszym z pewnością osiągnięciem cywilizacyjnym dla środowiska wiejskiego i małych miasteczek było przygotowanie przez nauczyciela parafialnego pewnej liczby ludzi o szerszych horyzontach, wiedzy i umiejętnościach, którzy swą pracą i przykładem mogli w środowisku podnosić standard życia i efektywność gospodarowania, mogli być pomostem dobroczynnego promieniowania cywilizacyjnego osobowości nauczyciela na mieszkańców wsi i małych miasteczek. Narzędziem uzyskania powyższych efektów był w pracy nauczyciela nowoczesny wówczas program. Przystąpmy przeto do omówienia jego elementów z podkreśleniem ich wpływu na zmianę osobowości i sposobu życia człowieka z ludu.

Naukę czytania i pisania nauczyciel - zgodnie ze wskazaniami vademecum - prowadzi metodą analityczną. Pisząc na tablicy cały wyraz /np. "oyciec"/, po przeczytaniu razem z dziećmi parokrotnym dokonuje wzrokowego i słuchowego rozłożenia tego wyrazu na głoski i odpowiadające im litery. W sposób przyjemny i interesujący dla dzieci porównuje owe litery ze znanymi dzieciom przedmiotami, np. O - z kołem od wozu, y - z widełkami do siana, c - z księżycem na nowiu itd., dzięki czemu dzieci łatwiej zapamiętują nazwy i kształty liter, rozwijają wydatnie swoją wyobraźnię i zdolność porównywania, a po powrocie do domu organizują sobie pyszną zabawę szukając kształtów poznanych liter w różnych przedmiotach na podwórku. Poznane litery dzieci piszą a raczej odrysowują i łączą z powrotem w wyraz "oyciec". Oto nowość - łączenie nauki czytania i pisania. Następny po opanowaniu alfabetu etap nauki - sylabizowanie pozwala

nauczycielowi równocześnie kształtować w dziecku cechę dokładności i sumienności, gdyż wypuszczenie jakiejś litery, przestawienie albo zmiana brzmienia dawały nieposiadający sensu wyraz. Wpojone cechy wychowankom z pewnością później owocowały przy wykonywaniu konkretnych zadań w życiu dorosłym. Etap ćwiczeń w czytaniu całych zdań ze zwiększającą się ilością wyrazów oraz wykorzystanie do ćwiczeń w biegłości czytania części Elementarza pt. "Nauka obyczajowa"[12] Dawało nauczycielowi równocześnie możliwość kształtowania postawy obywatelskiej uczniów, o czym szerzej przy omawianiu wychowania moralnego.

Dla zachęty wychowanków w pilnym opanowywaniu sztuki czytania i pisania nauczyciel uświadamia im szereg korzyści, wynikających z opanowania tej sztuki. A to korzystanie z książek dla poszerzenia wiedzy o gospodarstwie i rzemiośle, możność kontrolowania różnych dokumentów do podpisania i przez to uniknięcie naciągania ze strony nieuczciwego kontrahenta lub oficjalisty czy jurysty[13], funkcja książki jako źródła porady oraz miłej rozrywki, odciągającej od rzeczy nieprzystojnych. Można tu dodać wzbogacanie języka, a więc nabywanie nowych pojęć, skojarzeń, powiązań, stosunków, a w następstwie bogatsze myślenie, lepsze poznanie rzeczywistości /wszak nazwa przedmiotu bardzo ważna w procesie poznawania rzeczywistości/, lepsza komunikacja, a przez to silniejsza więź ze środowiskiem i w ogóle bardziej świadome i kontrolujące bytowanie społeczne.

Nauczając podstawowych działań rachunkowych i to w oparciu o konkrety z początku, by przejść później do działań abstrakcyjnych, wykonywanych na piśmie i w pamięci, nauczyciel wyrabiał w swoich uczniach samodzielność myślenia, prawidłowe wnioskowanie, nawyk sprawdzania swego działania, racjonalne podejście do wszelkich czynności. Dając umiejętność rachunku nauczyciel dawał człowiekowi z ludu umiejętność traktowania zjawisk i własnych czynności z tak ważnego wówczas aspektu ekonomicznego, czyli takiego ich "ustawienia", by zawsze przynosiły konkretną korzyść. Dzięki nauce rachunku nauczyciel dawał wychowankom umiejętność planowania i przewidywania i to z dużą dokładnością, a przez to lepszego organizowania swej pracy i w ogóle swego życia.

Stworzywszy swym wychowankom podbudowę w formie wykształcenia elementarnego, nauczyciel mógł stopniowo na tym fundamencie wprowadzać wychowanków w przygotowanie zawodowe. Program i Piramowiczowe vademecum wyróżniają tutaj trzy główne kierunki.

W rzeczywistości owe kierunki, a raczej dziedziny, były wówczas aktualne w mieście i na wsi. Są to a/ rolnictwo i ogrodnictwo; b/ rzemiosło, c/ handel.

Zgodnie z instrukcją autora vademecum, nauczyciel napawa wychowanków wielkim szacunkiem dla rolniczego fachu. "Nikt tak nie jest ciemny - powiada za autorem fizjokratą - żeby nie widział, iż najwięcej bogactwo i moc kraju na rolnictwie się zasadza"[14]. Stąd prosty dla uczniów wniosek, że im to rolnictwo będzie w lepszym stanie, im rolnicy będą do niego lepiej przygotowani, tym bardziej wzrośnie owo bogactwo i potęga kraju, a tym samym powszechna "szczęśliwość" narodu.

Doskonalenie w tej dziedzinie nauczyciel w szkółce parafialnej prowadzi dwojakim, uzupełniającym się sposobem. Po opanowaniu przez wychowanków sztuki czytania i pisania winien wykorzystać książki z najnowszymi osiągnięciami w przygotowaniu gleby pod siew i sadzonki, z najlepszymi doświadczeniami chowu bydła i innych zwierząt domowych, z wiadomościami o najpożyteczniejszych roślinach. Osobno można tu podkreślić najnowsze zdobycze z dziedziny ogrodnictwa jako znak czasu, wieku rozumu, kiedy miejsce drzew pospolitych mają zajmować drzewa owocowe, podnoszące standard odżywiania, a zarazem i zdrowia ludności. Drugi sposób doskonalenia wiedzy rolniczej, to bezpośrednie zatrudnienie uczniów w poszczególnych dziedzinach rolnictwa. Piramowicz w vademecum powiada: "trzeba widzieć, trzeba być przy gospodarzach, trzeba mieć u ż y w a n i e"[15]. Przy tej okazji nauczyciel pomaga konfrontować wiedzę z książki z realną rzeczywistością, i - co ważniejsze - stosować nieznane dotąd zasady i techniki uprawy, służąc przykładem środowisku.

I tutaj nauczyciel uczy stosowania rachunku jako dobrej kalkulacji gospodarczej. Posługując się rachunkiem wychowanek zna pomiar roli, planuje ilość produktów, co się opłaca w uprawie, co w hodowli, koszty produkcji, efekty produkcji - wszystko mierzalne rachunkiem według ówczesnych jednostek miar i ówczesnych cen.

Przechodząc do rzemiosła należy podkreślić, że sprawa ta nie odnosi się wyłącznie do warunków miejskich, ale że pewna ilość rzemiosł jest jak najbardziej wówczas aktualna i na wsi. Poza tym, jeżeli w mieście nauka rzemiosła ma raczej charakter jednostronny, to na wsi chodziło o wielostronne przygotowanie do rzemiosła. Dlatego nauczyciel przygotowywał każdego przyszłego gospodarza - poza wiedzą i umiejętnościami rolniczymi - w podstawach kołodziejstwa,

kowalstwa, ciesielstwa, murarstwa, szewstwa, a nawet - jak się trochę dalej okaże - w podstawach mechaniki. I tutaj nauczyciel podstawy tłumaczy z książek odpowiednich, aby po wpojeniu im ogólnego teoretycznego pojęcia prowadzić ich do bezpośredniego kontaktu z poszczególnymi dziedzinami rzemiosła. Nauczyciel wykorzystuje metodyczne sugestie Piramowicza np. przy poznawaniu rolniczych mechanizmów.

Chodzi mi tu - przykładowo - o coraz więcej używane wówczas w kraju młyny, wiatraki, tartaki. Nowocześnie brzmią wskazania Piramowicza, że nauczyciel po ogólnym zaznajomieniu z książki z wymienionymi mechanizmami prowadzi swych podopiecznych do tartaku albo do młyna, gdzie na miejscu razem z uczniami przygląda się obiektowi, nie w stanie spoczynku ale w ruchu, we właściwej mu funkcji. Następnie w rozmowie z młynarzem, a więc źródłem "z pierwszej ręki" dokonuje rozbioru mechanizmu na poszczególne części wraz z poznawaniem ich nazw i ich roli w całości[16].

Warto tu zaznaczyć, że równolegle z procesem poznania zachodził tu jeszcze inny moment. Wychowankowie, mianowicie, często musieli z polecenia rodziców obracać własnymi, nie najmocniejszymi rękoma żarna domowe dla przygotowania mąki na potrzeby gospodarstwa domowego. Przyglądając się mechanizmowi dostrzegali, jak on bez trudu człowieka wykorzystuje siłę wiatru lub wody do mielenia ziarna na mąkę o wiele piękniejszą i lepszą do użytku od tej, którą oni w pocie czoła przygotowywali w domu. Tak więc nauczyciel stwarzał sytuację, w której w sposób naturalny, bez "łopatologii" w umysły wychowanków zapadało przekonanie o potrzebie i opłacalności mechanizacji w pracy rolnika, a w ogóle idei postępu dokonywanego przez człowieka w każdej dziedzinie.

Przy zajmowaniu się sferą rzemiosła nauczyciel wpajał również sugerowaną przez Piramowicza zasadę wykonywania każdego narzędzia z jak najlepszego materiału, gdyż wtedy i praca z takim narzędziem jest doskonalsza i produkt lepszy. Nauczyciel, obok pierwszej zasady, przekazywał i drugą o ustawicznym, stawiającym na najwyższym poziomie używalności konserwowaniu mechanizmów czy narzędzi[17].

Rolnik i rzemieślnik nie wykonują swych produktów tylko dla siebie i własnej rodziny, ale wykonują dla całego społeczeństwa. Sami także na skutek dobroczynnego podziału pracy korzystają z efektów pracy swych bliźnich. Odbywa się to drogą wymiany handlowej. Stąd nauczyciel i w tej dziedzinie ma za zadanie przekazanie wychowankom zasad uprawiania handlu. W odniesieniu do wsi ta dziedzina go-

spodarki stawała się coraz bardziej aktualna, ponieważ pod wpływem ruchu fizjokratycznego zaczęły się w Rzeczypospolitej - na razie eksperymentalnie - przenoszenia chłopów na czynsz, gdzie rolnik zwolniony z pańszczyzny, po zapłaceniu dzierżawnego dziedzicowi mógł zbywać swoje nadwyżki na jarmarkach. Nauczyciel zgodnie z zaleceniami vademecum uzmysławia wychowankom wszystkie walory handlu, możliwie najbardziej zachęcająco przedstawiając korzyści społeczne i indywidualne zeń płynące. Z odpowiedniej książki zapoznaje wychowanków z elementami ułatwiającymi wymianę towarową. Są to wiadomości o odległościach między parafiami i miastami między sobą, o rzekach spławnych i drogach zdatnych do komunikacji, o dniach jarmarcznych i targowych[18]. Poza tą częścią "geograficzną" udziela pożytecznych i potrzebnych rad, jak np. kiedy kupować najlepiej i najtaniej dany produkt, ile kosztuje sprowadzenie go, jaka cena na miejscu, kiedy ów produkt sprzedawać, czy w formie surowej /wełna, len/, czy przerobionej na sukno czy płótno, jaki w obu wypadkach zysk. Tego rodzaju kalkulacje w formie ćwiczeń nauczyciel przerabia na lekcjach, rozwijając ekonomiczne myślenie wychowanków. Dochodzi tutaj wykorzystanie umiejętności czytania i pisania w związku z ćwiczeniem się w korespondencji z kupcami w sprawie informacji o cenach w odleglejszych okolicach, w sprawie dokonania transakcji czy zawarcia spółki. Nie trzeba dodawać, że szczególnie handel wymaga biegłości w rachunku dla obliczenia kosztów, zysku, ryzyka, wyboru miejsca podaży i popytu. Tutaj także nauczyciel przypomina - choć o tym mowa w nauce moralnej - że w każdej dziedzinie zawodu obowiązuje uczciwość. W handlu zaś szczególnie rzetelność jakościowa towaru, miary i wagi[19].

Na zakończenie zagadnienia warto podkreślić ową wielostronność przygotowania zawodowego. Im większej liczbie wychowanków dawał nauczyciel parafialny takie przygotowanie, tym rychlej dzięki racjonalnej gospodarce podnosił się dochód jednostkowy i społeczny oraz podnosił się poziom cywilizacyjny środowiska.

Zawód rolnika czy rzemieślnika wymaga "czerstwego" zdrowia, "mocnego złożenia ciała" i zahartowania ze względu na zmienność polskiego klimatu. Nauczyciel parafialny przeto otrzymuje w Piramowiczowym vademecum do przyswojenia wychowankom pewne kwantum wiadomości i praktycznych umiejętności postępowania, nieznanych zgoła dotąd, szczególnie w ówczesnym środowisku wiejskim. Są to wiadomości i umiejętności: a/ dotyczące profilaktyki zdrowia,

b/ postępowania w wypadku choroby, c/ dotyczące praktycznego rozwijania sił i zręczności ciała[20].

Sugerowany zaleceniami Piramowicza nauczyciel ma przekonywać wychowanków, że mimo trudnych warunków ówczesnej wsi i miasteczek możliwe są do spełnienia podstawowe wskazania zdrowotne. Nie trzeba przecież być bogatym, by ustrzec się w żywieniu rzeczy zatęchłych i zgniłych[21], by wykorzystywać jedynie żywność pobieraną wprost z pola, a zimą dobrze zakonserwowaną przed zepsuciem. Szczególnie należy dbać o chleb - główny środek odżywiania biedoty - by był z razowej i czysto przyrządzonej mąki, dobrze wypieczony, bez niestrawnego zakalca. Wtedy bowiem "więcej posiłku, więcej krwi i ciała daje"[22]. Strawę należy spożywać w umiarkowanej ilości, zapijając barszczami i naturalnymi kwasami, zabezpieczającymi od "wewnętrznej zgnilizny"[23].

Zadaniem nauczyciela również jest czuwać, by odzież wychowanków w miarę możności dopasowana była do zmiennych pór roku, "ale zbytnio nieutulająca", gdyż rosną oni do późniejszych prac na zimnie, w słocie, w wietrze, do podróży w niepogody z racji zajmowania się gospodarstwem, rzemiosłem czy handlem. Szczególnie jednak w swych wskazówkach zdrowotnych nauczyciel winien zwracać uwagę na konieczność zadbania o czyste powietrze. W trudnych wówczas wiejskich warunkach, gdzie często cała familia wraz z żywym inwentarzem dla ciepłoty gnieździła się w jednym pomieszczeniu, wielokrotne wietrzenie i wychodzenie na otwarte powietrze - i to bez względu na pogodę - dawało rękojmię uniknięcia chorób z zaduchu. Z uznaniem można czytać Piramowiczowe napomnienie nauczyciela: "lepiej, że nie tak prędko dzieci czytać i pisać będą umiały, a zdrowszemi i weselszemi, a zatem zdolniejszemi do prac przyzwoitych, dalszego życia zostaną"[24]. Wreszcie Piramowicz zobowiązuje nauczyciela do wpojenia wychowankom nawyku przestrzegania wszystkiego, co mieści się w pojęciu "ochędóstwa", a co my nazywamy higieną osobistą. Wszak, choć ubogo, ale zdrowo i czysto utrzymany osobnik jest przyjemnym towarzyszem w otoczeniu[25].

W wypadku choroby nauczyciel własnym przykładem i zaleceniami ma wbić w pamięć wychowankom zasady pierwszego postępowania, a więc zapewnienie choremu higienicznych warunków pomieszczenia i odżywiania, odrzucenie wszelkich praktyk magicznych, nawiązanie kontaktu z osobami z medycyną obeznanymi: lekarzem, cyrulikiem lub przynajmniej z kimś z dworu lub plebanii. Tu również jest miejsce na "wpajanie

tej wielkiej litości i miłości ku chorym..., aby chorym posługiwali, żadnej usługi około nieszczęśliwego bliźniego nie mając za podłą i nieprzystojną. Majętniejsi aby podług możliwości wspomagali uboższych[16].

Co do rozwijania sił i zręczności ciała, to sama natura daje człowiekowi tendencję do czerpania zdrowotności i wielkiej przyjemności z wykonywania wszelkiego rodzaju ruchów i wysiłków. "Nic bardziej - powiada Piramowicz - nie osłabia ciała ludzkiego, jak gnuśność, leżenie, nieruszanie się; wszystkie wilgoci w człowieku tamują się wtenczas, w swoim płynieniu zastanawiają się i jak woda stojąca gniją; tak przeciwnie nic bardziej do zdrowia i silności nie pomaga, nad ruszanie się częste, jako to przechadzki i biegania, na koniu jeżdżenie, pasowanie się, skoki, obroty różne"[27]. Nauczyciel przy tym zagadnieniu winien wspomnieć sobie starożytnych, którzy przecież za konieczną część wychowania dzieci uważali wprawianie ich "w mocowanie, gonitwy, szermierstwo, gry w piłkę i inne zawody"[28] dla utrzymania młodzi w zdrowiu i kondycji. Dodajmy od siebie mocniejszy przykład z antyku. Ćwiczący od małego pentatlon Grecy byli niezwykle niebezpieczni w starciu bitewnym. Pod Maratonem /490 r.p.n.e./ poległo ich 192 na 6000 Persów, zabitych w bitwie lub w haniebnej ich ucieczce na stojące u brzegu morskiego okręty.

Nie mniej skutecznym elementem programu unowocześnionych szkół parafialnych w kształtowaniu przyszłych "drożdży" cywilizacyjnych w środowisku była świecka nauka moralna. Przyniosły ją zalążki stosunków kapitalistycznych. Jedni z jej nosicieli, francuscy fizjokraci, pozostawiali swobodę działania prawom natury we wszystkich dziedzinach życia i dali wyraz nowemu ujęciu moralności w koncepcji tzw. porządku fizyczno-moralnego. Według niej, prawa moralne są przedłużeniem praw fizycznych /praw natury/ w dziedzinie stosunków międzyludzkich, tworząc razem z nimi jednolity, przyczynowy i celowy porządek "fizyczno-moralny"[29]. W części "fizycznej" porządku tkwią potrzeby człowieka, środki służące do ich zaspokajania oraz siły fizyczne i umysłowe istoty ludzkiej. W części "moralnej" znajdują się niezmienne normy. Potrzebom, wynikającym z porządku "fizycznego", odpowiadają w sferze porządku "moralnego" uprawnienia człowieka do ich zaspokajania. Uprawnieniom towarzyszą obowiązki. Potrzeby ludzi bowiem są obopólne, więc ratowanie się we wzajemnych potrzebach należy do tych obowiązków. Harmonia zaś uprawnień i obowiązków, czyli inaczej powinności, skrupulatne ich wykonywanie stanowią źródło pożytku i szczęścia osobistego i społecznego[30].

Skrupulatne świadczenie powinności prowadzi do kształtowania się w człowieku pewnej łatwości i stałej gotowości świadczenia, czyli do "cnoty". W ekonomicznej sferze działania rodzą się "cnoty ekonomiczne", przynoszące zysk, np: pracowitość, oszczędność, racjonalna kalkulacja itp; w sferze społecznej - "cnoty społeczne", ułatwiające współżycie w społeczeństwie, np: sprawiedliwość, przyjaźń, gotowość pomocy sąsiedzkiej...; w sferze politycznej - lojalność wobec państwa i jego organów, gotowość świadczeń, obrony. Nauczyciel parafialny w oparciu o Piramowiczowe vademecum, jego "Naukę obyczajową" w Elementarzu, w oparciu o przykłady wzięte z życia, wreszcie o specjalnie wytworzone sytuacje ma kształtować w wychowankach powyższe cnoty. Jest to niewątpliwie słuszna droga do uczynienia dotychczasowego zahukanego, zabiedzonego, stale zastraszanego człowieka z ludu osobnikiem pełnym inicjatywy, zaradnym, świadomym swej roli w społeczeństwie, jednym słowem osobnikiem pożytecznym dla Rzeczypospolitej.

Szczególnie mocno ma nauczyciel zwrócić uwagę na wpajanie ekonomicznej "cnoty" wstrzemięźliwości, która ma szerszy aspekt niż zysk z oszczędności na używaniu trunków. Szlachta w krótkowzrocznej polityce gospodarczej, szukając doraźnych zysków, zakładała z dawien dawna po wsiach i miasteczkach karczmy, które rozpijały miejscową ludność[31]. Taka polityka wyniszczała ekonomicznie i biologicznie - prowadząc do poważnego obniżenia wydajności pracy, czy nawet ubytku rąk roboczych. Reformatorzy przeto wszczęli akcję uświadamiającą, włączając to zagadnienie również do programu szkolnego. Piramowicz poświęcił tej sprawie osobną "naukę" pt. "Zachować wstrzemięźliwość a chronić się pijaństwa"[32], podważając odważnie szlacheckie prawo propinacji. Nauczyciel czerpiąc z powyższej "nauki" wstrząsa chłopięcą duszę odstręczającymi obrazami pijaństwa i jego skutków, zaś uwidaczniając korzyści płynące z przestrzegania wstrzemięźliwości, uzbraja przyszłych gospodarzy przed uleganiem zgubnemu nałogowi.

Nauczyciel parafialny, dysponując zasadami przeznaczonej dla mieszczan i chłopów świeckiej nauki moralnej - choć reformatorzy wyznaczali jej rolę służebną w stosunku do ustroju - dokonuje w umyśle młodego człowieka z ludu groźnych dla feudałów zmian natury światopoglądowej, ekonomicznej i społecznej.

Powoduje osłabienie, czasem nawet odrzucenie norm postępowania mających na względzie życie pozagrobowe i odciągających jednostkę od spraw ziemskich oraz sankcjonujących porządek feudalny. Wpajając moralność wywodzącą się z potrzeb człowieka i jego uprawnień, budzi

w młodym pokoleniu stanów niższych uświadomienie sobie tych potrzeb i uprawnień, a tym samym wyzwala w nim na przyszłość aktywność w kierunku bogacenia się, podnoszenia życia na wyższy poziom, co przecież również przyśpiesza ogólny rozwój polskiej gospodarki. Zasady moralności - wpajane przez nauczyciela - pobudzały do zainteresowania się otaczającą rzeczywistością w imię własnej korzyści i uczulały niższe warstwy na nierówność społeczną w ich zaspokajaniu, więc przyczyniały się do kształcenia ich świadomości klasowej. Bazując na płynących z prawa natury uprawnieniach do zaspokajania swych potrzeb, wpajana przez nauczyciela nauka moralna uświadamiała im właśnie moralne prawo do walki z warstwą rządzącą o te uprawnienia, podczas gdy tradycyjna moralność uznawała tę walkę za sprzeciw porządkowi "boskiemu", za grzech.

III

Oprócz wzbogacania środowiska o jednostki o szerszych horyzontach i wyższych umiejętnościach nauczyciel parafialny ma oddziaływać wraz z uczniami i absolwentami szkoły poza jej murami, bezpośrednio w środowisku[33]. Świadczą o tym wskazówki w Piramowiczowych "Powinnościach nauczyciela". Warto przy tym wspomnieć, że część zajęć czysto szkolnych nauczyciel winien przeprowadzać poza szkołą na działkach rolnych, obiektach i w ogóle na łonie przyrody. W tych okolicznościach, mimo że główna uwaga poznawcza i wyjaśniająca adresowana jest do samych wychowanków, to jednak zajęcia szkolne bywają również przedmiotem obserwacji i źródłem wiedzy ludzi ze środowiska, którzy nieraz dopiero przy takich okazjach mają możność zetknięcia się z poruszanymi przez nauczyciela zagadnieniami. Pogłębione później i wyjaśnione przez ich dzieci po powrocie ze szkoły pozostawały w umysłach rodziców i przyczyniały się już przez sam fakt obserwacji do doskonalenia i racjonalizowania własnej gospodarki. Oto co pisze w tej kwestii Piramowicz w swoim vademecum: "Prowadząc nauczyciel do różnych domów dzieci - sam pierwszy zważywszy i od świadomszych nauczywszy się - niech pokazuje, dlaczego na przykład ta sień, ta izba, ta komora niewygodna, że nadto okien, że nie w swoim miejscu okno, drzwi, że byłoby więcej miejsca na postawienie sprzętów i że nie ma gdzie postawić łóżka, że niebezpieczeństwo od wiatrów przechodzących zwłaszcza w przypadku choroby, kiedy izby często przewiewać trzeba tak jednak, aby na chorego nie wiało, a pokaże, jak by to wszystko lepiej być mogło[34].

Przy zajęciach wychowanków z rolnictwa ludzie ze środowiska mogą dowiedzieć się o nie uprawianych dotąd roślinach, o korzystniejszej porze i miejscu siania czy sadzenia pewnych roślin, a nawet o pożywniejszych paszach dla zwierząt, itp. Wspomnieć tu jeszcze można o możliwości podjęcia przez wychowanków szkoły prób uczenia czytania członków własnej rodziny, a szczególnie rodziców[35].

Niezależnie od zajęć typowo szkolnych Piramowicz przewiduje w "Powinnościach..." bezpośrednią stałą pomoc i oświecanie rolników przez nauczyciela. Wart jest podkreślenia w jego wywodach argument zaczerpnięty z doktryny fizjokratów, "że nic ogólnie stanu rolnictwa doskonalej polepszyć nie może, jako własność, używanie onej gruntownie zabezpieczone"[36]. Śmiałe stawianie tej sprawy wiązało się z tendencją przenoszenia chłopów na czynsz, gdzie chłop po zapłaceniu dzierżawnego dziedzicowi miał pełne prawo do wykorzystania własnych nadwyżek w zbiorach i gospodarce w sposób dlań wygodny i pożyteczny. Nawiasem mówiąc przeciwnicy likwidowania pańszczyzny na rzecz czynszu z obawy przed swobodnym chłopem nie rozumieli, że przecież w ten sposób zyskiwali stałe źródło żywej gotówki czy dochodu bez ponoszenia ryzyka. Do tego oszczędzali na utrzymywaniu gromady ekonomów, karbowych i innych dozorców, gdyż chłop osobiście zainteresowany w efektach swej pracy już nadzoru nie potrzebował. Taką właśnie argumentację, zaczerpniętą z Piramowiczowego vademecum, nauczyciel może przekazywać miejscowym dzieciom, zachęcając ich do czynszowania.

Skoro rolnik w powyższy sposób zostałby zachęcony do doskonalenia swego zawodu, to misja cywilizacyjna nauczyciela, który właśnie wprowadzał na zajęciach z uczniami nowości dotyczące roli, siejby, utrzymania w lepszym stanie łąk, zakładania sadów i ogrodów z nowymi fruktami, doskonalszego chodzenia koło bydła itd., zyskiwała szerokie pole popisu.

Bardzo interesujące są sugerowane przez Piramowicza nauczycielowi próby wpływania na środowisko w zakresie higieny osobistej, odżywiania, mieszkania, pielęgnacji w wypadku choroby, kształtowania odpowiednich postaw wśród dorosłych. Otóż z jednej strony nauczyciel może przestrzeganie troski o higienę wyjaśniać i dowodzić konkretnymi przykładami jako coś bardzo opłacalnego. Z drugiej strony może - za Piramowiczem - przekazywać jako nakaz moralny. W obu wypadkach w konsekwencji zyskuje pozytywne skutki: a/ ideologiczne, b/ ekonomiczne, c/ społeczne, które przecież wszystkie razem niosły ze sobą postęp cywilizacyjny w środowisko wsi i miasteczek.

A więc ideologiczne skutki to przekreślenie i rugowanie zabobonu i magii na rzecz nauki i racjonalizacji. To już nie posądzanie - w wypadku choroby - sąsiadki o "złe oko", nieraz kończące się zbrodniczym samosądem, to już nie rytualne okadzanie i zamawianie, ale szukanie przyczyn choroby w zepsutym pożywieniu, w zarażeniu od chorego zwierzęcia, względnie zaduchu pomieszczenia, połączone z usuwaniem tych przyczyn, z eliminowaniem pseudopomocy domorosłych szarlatanów, sięganie po interwencję medyka lub cyrulika.

Spójrzmy na zagadnienie propagowania higieny przez nauczyciela wśród mieszkańców od strony ekonomicznej. Wiadomo, że stosowanie się do wymogów higieny to zapobieżenie chorobom, a co za tym idzie uniknięcie nadzwyczajnych wydatków, nie mówiąc już o stałej - dzięki higienie - gotowości organizmu do podejmowania pracy w ramach swego zawodu. A czyż higieniczna konserwacja zapasów nie pozwala uniknąć szkodliwego dla domowego budżetu marnotrawstwa? Sporo posiadał nauczyciel argumentów, zresztą po dziś dzień aktualnych.

W skutkach propagowania higieny tkwią również ważne następstwa społeczne. Rozbudzanie przez nauczyciela parafialnego wśród mieszkańców troski o własne zdrowie, o własne ciało, wpływa przecież - jak i obecnie tego doświadczamy - na kształtowanie się poczucia własnej wartości i ludzkiej godności. A są to pierwiastki uświadomienia społecznego, odczucia niesprawiedliwości systemu feudalnego oraz chęci podciągnięcia się i zrównania w pozycji ze stanem rządzącym, czego dowodem np. oddolne inicjatywy oświatowe dokonujące się na wsi nawet czasem wbrew woli plebanów[37].

Wielkie możliwości wpływu cywilizacyjnego nauczyciela parafialnego na środowisko zawiera element programu poświęcony wychowaniu fizycznemu. Z całej jego różnorodności wymieńmy bardziej przemawiające: "... niechaj jeżdżą na koniach najwięcej oklep, ucząc się wskakiwać bez strzemion... pasowanie się równych w sile... niech się dzieci wprawiają do pływania... obroty żołnierskie... niech na przykład wstępują żywo i śmiało na drabiny, na dachy, do kominów... konie porywające się albo rozhukane zatrzymać lub zagnać... ciskanie do celu"[38].

Nauczyciel stosując bogaty wachlarz ćwiczeń nie tylko rozwijał u wychowanków siłę mięśni i zręczność ciała, ale przyczyniał się generalnie do podniesienia cywilizacyjnego poziomu środowiska, ułatwiał im życie. Bo przecież zręczność w bieganiu po drabinach i dachach toż to wspaniałe - zresztą przewidziane w programie - przygotowanie do walki z żywiołem ognia. Przy drewnianej wówczas zabudowie

pożary zdarzały się często. Przygotowanie kondycyjne i organizacyjne przez nauczyciela uczniów a późniejszych absolwentów do walki z pożarem gwarantowało jej skuteczność. Nie było tu miejsca na pełną strachu, bałaganu i przeszkadzania sobie improwizację. Każdy wiedział, co robić. Podobnie w wypadku walki z wszelkimi innymi żywiołami.

Pasowanie się zaś ćwiczyło w walce wręcz i przygotowywało do interwencji w razie napadu lub innych awantur zakłócających spokój i bezpieczeństwo okolicy. Powyższe ćwiczenia wzmacniały organizm do stałego wysiłku w wykonywaniu przyszłego zawodu oraz niosły ze sobą wartości wychowawcze w postaci pozytywnych cech charakteru, jak odwaga, bo naprawdę była ona potrzebna przy zatrzymaniu rozhukanych koni; zrozumienie konieczności współpracy, gdzie - np. przy pożarze - z góry każdy zajmował swoje miejsce, nie przeszkadzając w całości akcji; poczucie odpowiedzialności za bezpieczeństwo mieszkańców i poczucie solidarności.

Dobroczynny wpływ cywilizacyjny na środowisko wywiera nauczyciel parafialny w sferze - że tak powiem - obywatelskiej. Chłopi na przykład, choć od spraw państwa oddaleni, mieli wiele do czynienia z administracją państwową, co zresztą z reguły kończyło się ich krzywdą. Mam tu na myśli różnego rodzaju podatki stałe i okazjonalne /np. hiberny/. Ściągali je częstokroć nieuczciwi oficjaliści, podwyższający kwoty podatku i wagi daniny albo nawet zwykli oszuści. W takich wypadkach rolę obrońcy i człowieka uświadamiającego o powinnościach i uprawnieniach odgrywał nauczyciel, który w razie konieczności mógł wezwać do obrony i pomocy plebana lub dziedzica. W takich wypadkach zainteresowani poznawali swe obowiązki wobec państwa, absolwenci zaś miejscowej szkoły, znający sztukę czytania i pisania, mogli skontrolować wiarygodność dokumentów urzędowych samego urzędnika, a w wypadkach zawierania umów zyskać pełną świadomość tego, co podpisują. Takie czynności kształtowały przecież w umysłach ludności wrażliwość na praworządność, świadomość własnych uprawnień, co także jest z pewnością wyrazem wyższego stopnia cywilizacji.

Nawiązując do zaleconej przez Piramowicza metody poglądowej przy poznawaniu machin rolniczych, jak młyn, tartak, wiatrak, na miejscu, w ich ruchu i właściwej im funkcji, można pokazać i w tym wypadku cywilizacyjny wpływ nauczyciela. Otóż nauczyciel po powrocie z wycieczki z uczniami np. do młyna, przerabia jeszcze raz, tym razem z książki, w klasie, teoretycznie jego budowę. Ponieważ

w książce podaje się zawsze stan aktualnie najlepszy, przeto nauczyciel wraz z uczniami ma możność stwierdzić ewentualne niedoskonałości oglądanego uprzednio mechanizmu i potem wskazać je młynarzowi do poprawienia.

Nie koniec na tym. Piramowicz zaleca nauczycielowi i uczniom, by - znając budowę danych mechanizmów - podejmowali budowę modeli doskonałych, celem rozsyłania ich do miejsc, gdzie brak dobrych rzemieślników[39]. Korzyść z tego podwójna. Gruntowne - dzięki pracy - opanowanie budowy mechanizmów przez przyszłych gospodarzy i cywilizacyjnie podnosząca pomoc, przyczyniająca się do ulepszenia narzędzi pracy w danym rejonie.

Poświęćmy wreszcie trochę uwagi ówczesnym kobietom, które ramię w ramię z mężczyzną wspólnie przyczyniały się do powiększania dochodu jednostkowego i społecznego. To właśnie na ich barkach spoczywało to wszystko, co obejmujemy nazwą gospodarstwa domowego. A był tego wcale urozmaicony wachlarz: wyżywienie rodziny, utrzymanie mieszkania w czystości, dokonanie "obrządku" przy inwentarzu żywym i tym czworonożnym /z wyjątkiem koni/, i tym skrzydlatym, troska o utrzymanie ogrodowizn w działce przyzagrodowej, przygotowanie materiału na odzież na domowych krosnach, zbieranie i warzenie ziół na wypadek choroby. Były kobiety również ostoją tradycji, obyczajów ludu, jego pieśni, świąt i obrzędów, a - co najważniejsze - wychowywały w tych tradycjach, ale też zgodnie z nowymi potrzebami, młode pokolenie. Do tak rozlicznych zadań należało przygotowywać kolejne pokolenia dziewcząt. Zadanie to reformatorzy przeznaczali kobietom nauczycielkom, zwanym mistrzyniami[40]. One to, podobnie jak nauczyciel, miały "podciągać" cywilizacyjnie piękną płeć środowiska. Reformatorzy - jak wynika z nauczycielskiego vademecum - wymagają od mistrzyni cech osobowości przystojnych kobiecie, które zresztą i obecnie bardzo pomagają nauczycielce w osiąganiu celów wychowawczych: a więc "uczciwość, obyczaje najprzystojniejsze, wstydliwość istotną są własnością płci żeńskiej, a dopiero kobiety powołanej na to, żeby cnotę zaszczepiała w młodych sercach[41]. Autor "Powinności nauczyciela" obarcza bardzo wysoką odpowiedzialnością mistrzynie za wychowanie powierzonych im dziewcząt w surowej, bardzo w Polsce szanowanej, obyczajności[42].

Wpływ mistrzyń nie miałby polegać na upominaniu jedynie i wytykaniu wad i mankamentów w postępowaniu, ale przede wszystkim na tym, że same właśnie bez przypominań i wypominań byłyby nieskazitelnym wzorcem godziwego życia dla dziewcząt. Mistrzynie muszą zyskać pow-

szechne zaufanie i szacunek wśród kobiet środowiska, zwiększając przez to swój dobroczynny wpływ na sąsiedzkie stosunki, na obyczajność, na zachowywanie wzajemnej życzliwości i gotowości pomocy sąsiedzkiej. Rola ich w środowisku byłaby o tyle ważniejsza, że to właśnie kobiety - "stróżki domowego ogniska" - potrafią zapewnić swym wpływem łagodzącym atmosferę spokoju i pogody, tak potrzebną do wydajnej pracy wytwórczej i do wychowania potomstwa.

Dzięki powołaniu przez Sejm Czteroletni tzw. Komisji Porządkowych Cywilno-Wojskowych, do obowiązków których należało między innymi przypilnowanie zakładania szkół w każdej parafii, ilość ośrodków kształtujących nowe społeczeństwo znacznie się pomnożyła.

Chociaż zaborcy siłą zdławili istnienie naszego państwa - właśnie obawiając się jego wzmocnienia - to jednak nowoczesne ujęcie funkcji nauczyciela parafialnego, niosące w środowisko wsi i małych miasteczek oświatę ogólną, wielostronne przygotowanie rzemieślnicze związane z rolnictwem, umiejętności handlowe, oświatę sanitarną, kulturę produkcji i kulturę współżycia, jednym słowem ważne i podnoszące wartości cywilizacyjne, spowodowało milowy krok ku modernizacji narodu w jego fundamentalnej warstwie, kontynuowany potem w dobie Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego[43].

P r z y p i s y

[1] T. Mizia: Oświata i szkolnictwo w początkach rozwoju kapitalizmu. Warszawa 1958, s. 97-98./cytat z St. Konarskiego "O skutecznym rad sposobie"/.

[2] Fr. Quesnay: Tableau èconomiques, Paris 1758.

[3] Tenże, Oeuvres èconomiques et philosphiques, Frankfurt, Paris 1888, s. 263.

[4] Phisiocrates - dzieło zbiorowe - Tom I. Paris 1846, s. 54.

[5] Fr. Quesnay: Oeuvres..., s. 268.

[6] Szczególnie Leszczyński, Garczyński, Poniatowski /ojciec króla/, Mitzler de Koloff, Wiśniewski, Konarski, później czasopisma: "Monitor", "Zabawy przyjemne i pożyteczne", uprzystępniające swe łamy głosom walczącym o nową mentalność, Staszic, Kołłątaj...

[7] S. Garczyński: "Anatomia Rzeczypospolitej" bm. 1751, s. 55.

[8] A. Popławski: Zdanie na podaną w 1770 r. do rezolucji kwestią następującą: Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom, tej tak szacownej cząstce społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodlonej. /w:/ A. Popławski: Pisma pedagogiczne, oprac. St. Tync, Wrocław 1957, s. 104.

[9] J. Wybicki: Listy patriotyczne - cytuje H. Pohoska, "Sprawa oświaty Ludu w dobie KEN". Kraków 1925, s. 54.

[10] Kołłątaj i Wiek Oświecenia /wydawnictwo zbiorowe/, Warszawa 1951, s 18.

[11] Patrz: T. Mizia: Szkolnictwo parafialne w czasach KEN. Wrocław 1964, s. 82.

[12] G. Piramowicz: "Nauka obyczajowa" jako część "Elementarza dla szkół parafialnych narodowych". Wyd. Warszawa 1785.

[13] Elementarz dla szkół parafialnych narodowych. Wydał i wstępem opatrzył Z. Kukulski. Lublin 1930, s. 11.

[14] G. Piramowicz: Powinności nauczyciela, przedruk wydania I z 1787 r. Wstępem opatrzył i opracował T. Mizia, Warszawa 1958, s. 75.

[15] Tamże s. 75.

[16] Tamże s. 69-72.

[17] Tamże s. 70.

[18] Tamże s. 73.

[19] Tamże s. 74.

[20] Piramowicz czerpał swą wiedzę o zdrowiu z polskiego przekładu dziełka Simona, Andre'a Tissota pt. Rady dla pospólstwa względem zdrowia jego. Wyd. 1772.

[21] G. Piramowicz: Powinności ..., s. 36.

[22] Tamże s. 36.

[23] Tamże s. 36.

[24] Tamże s. 37.

[25] Tamże s. 38.

[26] Tamże s. 43.

[27] Tamże s. 40.

[28] Tamże s. 40.

[29] T. Mizia: Szkolnictwo parafialne ..., s. 110-111.

[30] Tamże s. 110-111.

[31] G. Piramowicz: Nauka obyczajowa ..., s 59.

[32] Tamże s. 60 i nast.

[33] G. Piramowicz: Powinności ..., s. 71.

[34] Tamże s. 69.

[35] Tamże s. 61.

[36] Tamże s. 75.

[37] T. Mizia: Szkolnictwo parafialne ..., s. 177-192.

[38] G. Piramowicz: Powinności ..., s. 40-41.

[39] Tamże s. 69.

[40] T. Mizia: Szkolnictwo parafialne ..., s. 179.

[41] G. Piramowicz: Powinności ..., s. 80.

[42] Tamże s. 80.

[43] Patrz: E. Podgórska: Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, Warszawa 1960.

Jan Skłodowski
Uniwersytet Warszawski

VIDEO, MIKROKOMPUTER I SZKOŁA NOWOCZESNA

W epoce rewolucji naukowo-technicznej jest regułą, że nowoczesne państwa szczycą się nowoczesną oświatą. Wzajemne zależności są tu oczywiste: nowoczesność państwa jest wynikiem /m. in./ skutecznego kształcenia przyszłych kadr, ale też i szkolnictwo wiele korzysta od zamożnego zwierzchnika. Idąc dalej tym tokiem myślenia łatwo stwierdzić, iż wyposażenie szkół w - nazwę to ogólnie - nowoczesność w krajach mniej zamożnych pozostawia często wiele do życzenia. Co nie oznacza, że wysiłki ich są skazane na niepowodzenie: posiadają bowiem te państwa dobre, sprawdzone wzorce, a także znajomość popełnionych dotychczas błędów.

Można zaryzykować stwierdzenie, że w krajach wysoko rozwiniętych pedagogika jest bardziej pragmatyczna niż w krajach słabszych ekonomicznie, gdzie ma ona z kolei tendencje do przyjmowania postawy teoretyzującej. W pierwszym przypadku szkoła musi przygotowywać ucznia do tego, co narzuca wszechobecna, nowoczesna technika i związany z nią komercjalizm, w drugim - oddaje się wolnym poszukiwaniom i rozważaniom teoretycznym o postulatywnym charakterze. Żadna z tych skrajności nie jest godna, rzecz jasna, polecenia: pragmatyzm odbiera pedagogice walory humanistyczne i osłabia jej funkcje kreujące, natomiast odcięte od rzeczywistości teoriotwórstwo jakże często prowadzi do wyobcowania. Pozostają tedy rozwiązania pośrednie, a więc wybory i kompromisy. Chodzi o to, jakie mają one być. Jest to problem pedagogiki wprowadzającej do procesu kształcenia nowoczesne pomoce techniczne. Łatwo tu o ogólniki, jako że nowoczesność, także w oświacie, łatwiej jest widzialna niż definiowalna i mierzalna. Niemniej wiadomo, że taka szkoła jest nowoczesna, która kształci przyszłych absolwentów nie tylko do harmonijnego funkcjonowania w rzeczywistości zastanej, ale - przede wszystkim - do zmiany jej w sposób uznany powszechnie za pozytywny, a więc zdolny do inicjowania i realizowania szeroko rozumianego postępu. Z tego właśnie powodu szkoły starają się wykorzystywać m.in. najnowsze osiągnięcia techniki dla uczynienia procesu kształcenia bardziej skutecznym. Rewolucja telewizyjna i informatyczna w świecie jest faktem - zrozumiałe jest tedy i w pełni uzasadnione, że telewizja przewodowa /inaczej: w obwodzie zamkniętym/ i jej proste zestawy nagrywająco-

-odtwarzające /zwane video/, a także mikrokomputery, wkroczyły do szkół. Tylko czy dzięki tej ich ekspansji szkolnictwo stało się faktycznie bardziej nowoczesne?

Żywsze zainteresowanie szkół wykorzystaniem osiągnięć technicznych, poza uprzednim stosowaniem mniej skomplikowanych pomocy /np. rzutniki, grafoskopy, projektory filmowe/, nastąpiło wraz z rozwojem systemów telewizji przewodowej. Były to w Europie lata 60-te i początek 70-tych i właśnie w tym technicznym środku kształcenia pokładano wielkie nadzieje. Liczne placówki oświatowe wyposażono w sieć kablową do przesyłania obrazu i dźwięku, organizowano szkolne i uczelniane studia telewizyjne, które przygotowałyby, nagrywały, powielały i rozprowadzały oświatowe audycje telewizyjne. Po latach doświadczeń i obserwacji można stwierdzić, iż te oczekiwania, plany szerokiego wprowadzenia telewizji przewodowej do procesu dydaktycznego nie powiodły się, a analiza modelu nauczania opartego na przekazie telewizyjnym /a także uzyskanych dzięki jego wprowadzeniu wyników/ nie upoważniła do uogólnień, na podstawie których można by sformułować telewizyjną metodę kształcenia. Telewizja przewodowa mogła zyskać więc jedynie miano środka audiowizualnego. Środ_a w dodatku kosztownego, zawodnego i niełatwego w eksploatacji, w efekcie niezbyt chętnie stosowanego przez nauczycieli i wcale nie owacyjnie przyjmowanego przez uczniów - m.in. z powodu konkurencji ze strony znacznie bardziej atrakcyjnej, bo profesjonalnej, telewizji antenowej. W efekcie zbyt często wykorzystywano telewizję w obwodzie zamkniętym w sytuacjach dydaktycznych, kiedy z powodzeniem można by zastosować znacznie prostszy środek techniczny, np. rzutnik pisma czy przezroczy, a jeżeli chodzi o charakter audycji telewizyjnej - głównie do przekazu treści popularno-naukowych, znacznie rzadziej do programów dydaktycznych. Telewizja przewodowa sprawdziła się jako funkcjonalny środek w szkolnej działalności ogólnokulturalnej, informacyjnej, rozrywkowej itp., w każdym razie swą rangą nie usprawiedliwiając ponoszenia bardzo wysokich kosztów instalacji i użytkowania. Warto też nadmienić, że spotykane dotychczas w szkołach systemy telewizyjne były systemami czarno-białymi, a więc zubożającymi przekaz wizualny o kolor - bardzo istotny w wielu sytuacjach nośnik informacji.

Praktyka wykazała, iż przeszkody leżące na drodze do szerokiego wprowadzenia i pełnego wykorzystania telewizji przewodowej do szkolnictwa wynikły z:

1. często nieprzemyślanego i niekonsekwentnie realizowanego programu wyposażania szkół w ten techniczny środek dydaktyczny oraz kształcenia nauczycieli w korzystaniu z takich środków technicznych;

2. właściwości samego przekazu telewizyjnego, który ma charakter bierny, uniemożliwiający bezpośrednie uczestnictwo słuchacza-widza w zajęciach, np. jego czynności manipulacyjne, pomiarowe i w ogóle szeroko pojmowaną bezpośrednią aktywność poznawczą.

Przeszkody typu pierwszego wynikają z uproszczonego pojmowania problemu technicznych środków kształcenia, a to takiego, że proces dydaktyczny stanie się nowoczesny poprzez sam fakt posiadania przez placówkę szkolną niezbędnej aparatury telewizyjnej /magnetowid, kamera, monitor, mikser wizji itd./ abstrahując od kwestii jej klasy, a więc przydatności do pracy z pewnością nie amatorskiej. Liczni przyszli użytkownicy zapominają również nie tylko o konieczności wyposażenia placówki w zarejestrowane na taśmach czy kasetach programy dydaktyczne, ale i o przygotowaniu metodycznym nauczycieli do korzystania i z takiego sprzętu, i takich programów w realizacji zajęć szkolnych. Są to problemy dotychczas nie w pełni rozwiązane w naszej oświacie. Szkoły nie są wyposażone w ujednolicony i odpowiedniej klasy sprzęt telewizyjny. Brak także, z wyjątkiem niektórych szkół branżowych, np. rolniczych, ośrodków produkujących i rozprowadzających nagrania telewizyjne programów dla poszczególnych przedmiotów szkolnych - dla różnych klas i poziomów nauczania. Nie rozwiązano też kwestii przygotowania takich audycji przez szkoły posiadające własne studia telewizyjne - chodzi tu o zasady gratyfikowania nauczycieli /wynagrodzenie bądź zniżka godzin/ za opracowywanie i realizację czasochłonnych, wymagających licznych prób, programów. W takiej sytuacji znacznie łatwiej znaleźć na rynku nagranie video zawierające program o wątpliwych walorach kulturotwórczych niż wartościową audycję szkolną. Wreszcie, brak ujednoliconego programu kształcenia nauczycieli /a także ich dokształcania/ w stosowaniu technicznych środków nauczania zgodnie z wymaganiami dydaktyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów szkolnych. Szkoły wyższe kształcące nauczycieli, bądź realizujące kierunki nauczycielskie przy swoich wydziałach, nie zawsze uwzględniają w programie studiów przedmiot zwany ogólnie technologią kształcenia, a jeśli już nawet, to wyposażenie pracowni, w których kształci się przyszłych nauczycieli-użytkowników nowoczesnych pomocy szkolnych, pozostawia wiele do życzenia, a sam program uwzględnia, jakże często, tylko kwestie obsługi sprzętu, ową "gałkologię", pomijając kluczowe przecież za-

gadnienie przygotowania odnośnych pomocy i materiałów - tu audycji telewizyjnych i metodyki ich stosowania w procesie dydaktycznym danego przedmiotu szkolnego. Wyższe uczelnie, z powodu ograniczeń finansowych, z trudem wyposażają swe laboratoria w nowoczesny sprzęt, zastępując eksploatowane często od kilkunastu lat krajowe prototypowe kamery i magnetowidy. Czy mają więc inspirować ku nowoczesności w szkole, jeśli same posiadają aparaturę przestarzałą i nie w pełni sprawną? I znów zabrzmi to paradoksalnie, ale znacznie łatwiej zakupić wysokiej klasy zagraniczny sprzęt telewizyjny prowincjonalnemu ośrodkowi kultury, niźli uczynić to stołecznej uczelni celem wyposażenia studenckiej pracowni. Oddzielną sprawą jest przygotowanie pracowników szkół wyższych do prowadzenia zajęć tego typu.

Analogicznie poniekąd przedstawia się wprowadzanie do szkół mikroinformatyki. Z tą jednakże różnicą, że jest to proces wciąż dziejący się, więc brak perspektywy czasowej nie upoważnia do wypowiadania sądów kategorycznych. Także relacja uczeń-mikrokomputer nie ma,jak to było uprzednio, charakteru biernego, jako że istnieje tu możliwość "dialogu", czynnego uczestniczenia w zadanym programie, nadto indywidualizacji pracy i kontroli zdobytej wiedzy. Nauczanie wspomagane komputerowo - poprzez łatwość "przestrzegania" zasad nauczania, a przede wszystkim zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania oraz takich jego ogniw, jak wiązania teorii z praktyką, kształtowania umiejętności i nawyków, utrwalania wiadomości i umiejętności, wreszcie kontroli i oceny wyników - jest w opinii teoretyków nauczaniem niemal doskonałym, spełniającym zalety nauczania problemowego i programowego zarazem. Jest także wiadome, że w porównaniu z telewizją przewodową, która stanowiła w otaczającej rzeczywistości zagadnienie marginalne i była stosowana wyłącznie jako pomoc techniczna w realizacji programu szkolnego, mikroinformatyka i mikrokomputery stają się pełnosprawnym składnikiem codzienności, mogą więc nie tylko stanowić pomoc szkolną, ale przede wszystkim odrębny przedmiot poznania.

Dla praktycznego urzeczywistnienia tej teoretycznej wizji szkoły z komputerem należy odpowiedzieć na pytania, których będzie nieco więcej niż w przypadku wprowadzenia telewizji w obwodzie zamkniętym do szkolnictwa. Oto one:

1. czy szkoła ma nauczać podstaw mikroinformatyki, czy z jej pomocą realizować programy nauczania przedmiotów szkolnych, czy też jedno i drugie?

2. Jaki wiek uczniów jest najbardziej wskazany /mają tu znaczenie uwarunkowania psychologiczne/ do rozpoczęcia nauki podstaw mikroinformatyki i od jakiego typu szkół rozpocząć komputerowe wspomaganie nauczania przedmiotów szkolnych?

3. Jaki winien być zakres podstaw mikroinformatyki dla poszczególnych typów szkół i klas i jaka jest możliwość przygotowania programów komputerowych wspomagających realizację wskazanych przedmiotów szkolnych?

4. Czy istnieje kadra nauczycielska gotowa podjęcia się prowadzenia lekcji z podstaw mikroinformatyki oraz nauczyciele-specjaliści w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych przygotowani do wykorzystywania mikrokomputera w trakcie swoich zajęć?

5. Jakie są możliwości kształcenia nauczycieli w dwu podanych wyżej kierunkach?

6. Czy istnieje kadra wykładowców, którzy zajmą się kształceniem tych nauczycieli?

Pora wreszcie na pytanie ostatnie, które jakże często jest stawiane jako pierwsze i - co gorzej - jedyne: jakiego typu mikrokomputery zostaną wprowadzone do szkół? Pytanie mimo wszystko zasadnicze, ponieważ urzeczywistnienie zamierzenia bez wyposażenia technicznego nie będzie możliwe. Rzecz jednak w tym, że zakończenie rozważań poprzez kwestię sprzętu spowoduje wybór takiego, który spełni założone wymagania i potrzeby, postawienie zaś tego problemu jako pierwszego, doprowadzi do narzucenia określonych możliwości realizacyjnych już w punkcie wyjścia, a to z pewnością utrudni, a często i uniemożliwi, osiągnięcie zamierzonego celu.

Niezależnie od stopnia skomplikowania systemów mikrokomputerowych /liczba terminali, wyposażenie w stacje dysków, drukarki itd./ wprowadzanych do szkół, co jest kwestią rozbudowania systemu i możliwości finansowych, winny to być urządzenia nie amatorskie, charakteryzujące się dużą niezawodnością działania w pracy ciągłej i ujęte w takie zestawy, które zapewnią dostęp do klawiatury wszystkim bez wyjątku uczestnikom zajęć - tak aby przy jednej klawiaturze nie pracowały więcej niż dwie osoby. Korzystanie bowiem z niej większej liczby uczniów nie pozwala na pełny kontakt z maszyną - w efekcie prowadzi do bierności i werbalizmu, od którego nauczanie wspomagane komputerowo ma być wolne. Powinny to być także systemy kompatybilne, aby tworzyły, przynajmniej w skali oświaty krajowej, jednolity układ, umożliwiający powszechne stosowanie i wymienność oprogramowania, więc powielanie programów i ich rozpowszechnianie. Znaczenie tego

faktu w przypadku komputerowego wspomagania procesu nauczania jest tym większe, że komputerowe programy dydaktyczne są bardzo kosztowne /jest to zjawisko światowe/. Dzieje się tak dlatego, że do ich przygotowania potrzeba nie tylko zespolonego wysiłku informatyka i grupy metodyków, ale często i wielu miesięcy pracy zakończonych nie zawsze pomyślnymi atestami pedagogicznymi. Przygotowanie dobrych programów dydaktycznych jest trudne i nie jest sprawą prostą nawet dla doświadczonego ich wytwórcy, i to w kraju nasyconym mikrokomputerami. Z drugiej strony użytkownicy nie są skłonni dokonywać bardzo drogich zakupów /na naszym rynku na sumę co najmniej kilkudziesięciu tysięcy złotych/, które niosą im w sumie pomoc marginalną. Z tego powodu mikrokomputer w szkole znajduje łatwiejsze i chętniejsze zastosowanie w realizacji przedmiotu podstaw mikroinformatyki /np. podstawy języka LOGO, grafika komputerowa, edytor rekstu/ niż w nauczaniu wspomaganym, które czeka nadal na swój wielki dzień.

Z postawionych uprzednio pytań na szczególną uwagę wydają się zasługiwać jednak te, które dotyczą kształcenia nauczycieli - tak w dziedzinie podstaw mikroinformatyki, jak i przedmiotów komputerowo wspomaganych. Ci pierwsi winni być z wykształcenia /bądź dokształcenia/ właśnie pedagogami - informatykami. Drudzy - specjalistami przysposobionymi do użytkowania mikrokomputerów w ramach potrzeb wyznaczonych przez proces nauczania ich przedmiotów, czyli przez wskazania dydaktyk szczegółowych. Natomiast założenia, że nauczyciel będzie pisał programy komputerowe dla potrzeb swojego przedmiotu nie są w praktyce ziszczalne.

Nie miejsce tu na rozważania, w jakich uczelniach i według jakich programów powinni ci nauczyciele być kształceni, lecz na zasygnalizowanie problemu, który z coraz większą ostrością występuje w krajach prezentujących znaczący już dorobek w dziedzinie nauczania podstaw mikroinformatyki w szkole oraz nauczania wspomaganego komputerowo. Należy oczekiwać, że już w bliskiej przyszłości nasze uczelnie i ośrodki kształcące i dokształcające nauczycieli w dziedzinie technologii kształcenia sformułują i wprowadzą w życie programy odnośnych zajęć akademickich. Tym bardziej, że dydaktyczne wykorzystanie mikrokomputerów jest problemem silnie poruszającym nasze środowisko nauczycielskie. Pokłada ono bowiem w nich nadzieje na usprawnienie i gruntowne unowocześnienie zajęć szkolnych. Niemniej tym słusznym oczekiwaniom towarzyszy mit komputera jako panaceum na liczne bolączki współczesnej dydaktyki, tajemniczość

nowości wynikająca z jej niedostatecznej znajomości i tym samym stymulująca niespełnialne nadzieje.

Wzorcem dla naszych poczynań w tej dziedzinie mogą być z powodzeniem programy komputeryzacji oświaty i wynikające z nich kształcenie nauczycieli funkcjonujące już w wielu krajach. Ale należy przy spoglądaniu w ich stronę pamiętać, że znacznie łatwiej wskazać na końcowe efekty i osiągnięcia systemu już istniejącego i sprawnie działającego, aniżeli dokonać dogłębnej analizy czynności i uwarunkowań, które do tych efektów doprowadziły - by tą drogą stworzyć system własny, wyrosły na rodzimych możliwościach i spełniający rodzime potrzeby. Zbyt często, jak uczy obserwacja naszej szkolnej rzeczywistości, nieprzemyślane decyzje i nieuświadomienie istoty problemu połączone z przemożną chęcią uzyskania zewnętrznych, często głównie spektakularnych, oznak nowoczesności jest kosztowną zabawą w pozorny postęp pedagogiczny.

Jan Banasiak
Uniwersytet Warszawski

ELEMENTY TEORII REAGOWANIA WYCHOWAWCZEGO
SZKIC ROBOCZY

A. UWAGI WSTĘPNE

W niniejszym szkicu podejmuję próbę zwięzłego przedstawienia ważniejszych elementów formalnej teorii reagowania wychowawczego, dającej się stosować w praktyce, także w kształceniu pedagogów. Konstruowanie teorii aplikacyjnych jest wyjątkiem pojawiającym się rzadko w literaturze pedagogicznej, a ich formalny wykład zdarza się jeszcze rzadziej, jeśli w ogóle. Samo pojęcie reagowania wychowawczego nie doczekało się, jak dotąd, satysfakcjonujących poznawczo analiz w pracach teoretyków wychowania. Tak więc zarówno w warstwie treściowej, jak i formalnej, prezentowany szkic jest propozycją autorską. Jest to swego rodzaju paradoks. Trudno bowiem wskazać dziedzinę wiedzy o wychowaniu, która byłaby ważniejsza od teorii pedagogicznego działania - a jednocześnie bardziej zaniedbana w sensie poznawczym. O działaniu pedagogicznym napisano dotąd wiele - ale te właśnie partie dzieł pedagogicznych w największym stopniu obciążone są czczą postulatywnością i z tego choćby

powodu mają znikome walory aplikacyjne. Znacznie więcej bowiem wiemy o tym, co należy, czy też powinno się osiągać w wychowaniu, a prawie nic na temat, jak to robić w konkretnych sytuacjach.

Formalny język opracowania, ograniczony do sformułowanych definicji, założeń, twierdzeń i hipotez - pozwalający znacznie zmniejszyć objętość tekstu - powoduje jego dużą gęstość informacyjną i być może nieco zaciera wątki praktyczne. Z tego powodu kluczowe pojęcia wyjaśniam poniżej odwołując się do prostych przykładów.

Wyobraźmy sobie, że wychowanek odmawia wykonania polecenia wychowawcy, stosując argumentację typu: "nie, bo nie". Sytuacja takie nader często występują na co dzień, w różnych odmianach, są też dobrze znane nauczycielom, rodzicom, wychowawcom - i rzecz oczywista, wymagają na ogół reakcji. R e a g o w a n i e w y c h o w a w c z e /por. Definicja 2/, niezależnie od poziomu wiedzy, talentu i intuicji wychowawcy powinno spełniać pewne kryteria, odróżniające ten typ działania od innych /por. Założenia 2.1, 2.2, 2.3/. Przytoczona wyżej s y t u a c j a w y j ś c i o w a /por. Definicja 3/ może być zaklasyfikowana jako: "odmowa wykonania polecenia". Kwalifikacja taka w żadnym jednakże przypadku nie może przesądzać o wyborze reakcji wychowawczej. Pedagogicznie poprawne działanie wymaga dalszych analiz, a mówiąc konkretniej, wymaga oceny p a r a m e t r ó w danej sytuacji wyjściowej /por. Definicja 4/. W analizach tego typu może być przydatna t y p o l o g i a p a r a m e t r ó w /por. Definicja 5/, które w reagowaniu wychowawczym powinny być uwzględnione. Pewne propozycje w tym zakresie podane są w Zestawieniu 1.

Typologia taka uzmysławia nam, jak wiele może istnieć odmian "odmowy wykonania polecenia" albo innymi słowy, w jak wielu wariantach może istnieć sytuacja wyjściowa przytoczona wyżej. Dla przykładu pokażmy dwa takie warianty. Niechaj w wariancie pierwszym odmawiający wykonania polecenia wychowanek ma osobowość zrównoważoną /1.1.1/, a w wariancie drugim osobowość o cechach neurotycznych /podane w nawiasie cyfry oznaczają numerację stosownych elementów typologii: 1. charakterystyka wychowanka, 1.1. cechy psychiczne, 1.1.1. typ osobowości/. Dalej, w wariancie pierwszym, niechaj zachowanie wychowanka będące powodem reakcji będzie czymś zupełnie sporadycznym, a w wariancie drugim zjawiskiem notorycznym i stałym /4.3./. I wreszcie, niechaj oba warianty różnią się poziomem zagrożenia życia i zdrowia /5.4./ - w pierwszym z nich pojawia się taka ewentualność. Już te trzy różne parametry powodują,

że p r o j e k t y reakcji wychowawcy /por. Definicja 6/ nie mogą być identyczne w obu wariantach. W wariancie pierwszym pojawia się np. konieczność d z i a ł a n i a n a t y c h m i a s t o w e g o /por. Definicja 7/, a dopiero po takim działaniu może przystąpić do zaprojektowania reakcji właściwej. W wariancie drugim działanie natychmiastowe może nie być konieczne, projektowanie zaś reakcji właściwej wymaga znajomości psychiki dziecka neurotycznego, a także zrozumienia przyczyn jego zachowania, Jak się wydaje, takie analizy, wiodące do projektowania odmiennych reakcji wychowawczych dla różnych wariantów sytuacji wyjściowej - nazywane m o d e l o w a n i e m r e a k c j i /por. Definicja 8/ - mogą w istotny i płodny sposób zreformować kształcenie pedagogów, zwiększając jego walory aplikacyjne.

Na zakończenie uwag wstępnych należy wskazać empiryczną bazę niniejszego szkicu. Są nią badania własne, zrealizowane w Centralnym Problemie Badawczym w latach 1980-85 i realizowane w kolejnej pięciolatce 1986-90. Od kilku lat gromadzę też doświadczenie, wprowadzając, w sposób coraz bardziej zaawansowany, elementy prezentowanej tu teorii do prowadzonych zajęć dydaktycznych w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Wyniki tych prac przedstawię w oddzielnych doniesieniach.

B. TEZY

1. TEORIA REAGOWANIA WYCHOWAWCZEGO

Definicja 1. Teoria reagowania wychowawczego jest to zbiór logicznie powiązanych ze sobą tez /definicji, twierdzeń i założeń/ wyjaśniających pewną klasę oddziaływań wychowawczych /por. Definicja 2/ i umożliwiających ich optymalizację oraz pozwalających formułować zasadne hipotezy, które po empirycznym potwierdzeniu mogą tworzyć nowe twierdzenie wzbogacające wiedzę pedagogiczną.

Założenie 1.1. Pedagogika a teoria reagowania wychowawczego.

Teoria reagowania wychowawczego jest praktycznie zorientowaną częścią naukowo pojmowanej pedagogiki.

Hipoteza 1.1. Opracowanie pełnej teorii reagowania wychowawczego może przyczynić się do większej skuteczności i poprawności oddziaływań wychowawczych. Wymaga to dalszych studiów, opracowań krytycznych i badań, do których inspirację stanowić może niniejszy przyczynek.

2. POJĘCIE REAGOWANIA WYCHOWAWCZEGO

Definicja 2. Reagowanie wychowawcze zachodzi zawsze wtedy, kiedy mamy do czynienia z taką interwencją w proces wychowania, która jest działaniem bezpośrednim o charakterze interpersonalnym, realizowanym w sposób zgodny z poniższymi założeniami.

Założenie 2.1. Kryterium intencjonalności reakcji wychowawczej.

Intencją reakcji wychowawczej powinno być to, by w jej efekcie zmniejszone zostały rozbieżności pomiędzy stanem rzeczy poprzedzającym reakcję, a zakładanym ideałem i celami wychowania, a w każdym razie, by wynik reakcji był z nimi zgodny.

Założenie 2.2. Kryterium wyboru sposobów działania.

Zastosowane w reakcji wychowawczej działanie nie może być sprzeczne z zakładanym ideałem i celami wychowania.

Założenie 2.3. Kryterium skuteczności reakcji.

Reagowanie wychowawcze powinno być skuteczne, to znaczy przynosić efekty korzystniejsze wychowawczo od efektów wynikających z zaniechania działania.

Twierdzenie 2.1. W ustalonych warunkach, każde działanie pedagogiczne, które realizuje wszystkie trzy powyższe założenia, jest rozwiązaniem wychowawczo korzystniejszym niż działanie, które pomija choćby jedno z nich.

Hipoteza 2.1. Kompetencja w zakresie reagowania wychowawczego jest złożoną sprawnością instrumentalną w takim rozumieniu, że może ją wykształcić lub zintensyfikować racjonalnym oddziaływaniem na poszczególne dyspozycje, od których sprawność ta zależy.

3. POJĘCIE SYTUACJI WYJŚCIOWEJ

Definicja 3. Stan rzeczy poprzedzający reakcję wychowawczą, powodujący, czy też tylko uświadamiający wychowawcy potrzebę działania - nazywamy sytuacją wyjściową.

Twierdzenie 3.1. Główną przyczyną błędów pedagogicznych popełnianych w reagowaniu wychowawczym jest ograniczone /niepełne/ postrzeganie sytuacji wyjściowej przez wychowawcę, co prowadzi do dalszych negatywnych konsekwencji: reakcja wychowawcza nie może być zaprojektowana w sposób prawidłowy.

Hipoteza 3.1. Poprawne postrzeganie sytuacji wyjściowej jest wyuczalną dyspozycją reagowania wychowawczego. Trening w tym zakresie znacznie minimalizuje możliwości popełnienia błędu. Uwagi na temat możliwych form tego treningu podane są dalej /punkt 8/.

4. PARAMETRY SYTUACJI WYJŚCIOWEJ - PROJEKT REAKCJI

Definicja 4. Wszelkie cechy stanu rzeczy wywołującego reakcję wychowawczą /sytuacja wyjściowa/, które go dokładniej charakteryzują i mogą być przydatne w prawidłowym jej zaprojektowaniu - nazywamy parametrami sytuacji wyjściowej.

Założenie 4.1. Kryterium projektowania reakcji.

Parametry sytuacji wyjściowej należy uznać za jedyną racjonalną przesłankę projektowanego działania. Projektowanie reakcji wychowawczej polega więc na znajdowaniu takich sposobów działania, które da się uzasadnić w drodze analizy wyodrębnionych parametrów.

Założenie 4.2. Kryterium teoretycznej zasadności projektu.

Projekt reakcji powinien być w miarę możności uzasadniony teoretycznie, co oznacza, że w analizie parametrów sytuacji wyjściowej należy zastosować wiedzę naukową.

Założenie 4.3. Kryterium aksjologicznej zasadności projektu.

Projekt reakcji powinien być uzasadniony aksjologicznie, co zachodzi wtedy, gdy jego intencja oraz opracowane środki działania są zgodne z zakładanym ideałem i celami wychowania.

Założenie 4.4. Kryterium praktycznej zasadności projektu.

Projekt reakcji powinien być uzasadniony praktycznie, co oznacza, że w analizie parametrów sytuacji wyjściowej należy zastosować doświadczenia i wiedzę praktyczną. Projekt jest wtedy uzasadniony praktycznie, jeśli zachodzi wysokie prawdopodobieństwo, że po wdrożeniu reakcja okaże się skuteczna.

Twierdzenie 4.1. Stosowanie w praktyce pedagogicznej reakcji zaprojektowanych w sposób zgodny z powyższymi założeniami minimalizuje ryzyko popełnienia błędu /optymalizuje reakcję/.

Twierdzenie 4.2. Reagowanie wychowawcze, które nie wynika z opracowanego uprzednio projektu, a zachodzi w wyniku działania intuicyjnego, przypadkowego, czy też pod wpływem innych czynników, może również być zasadne. Rozwiązania tego typu nie poddają się jak dotąd analizie naukowej i z tego powodu nie są uwzględnione w niniejszym opracowaniu.

Twierdzenie 4.3. Z uwagi na wielkość parametrów, które mogą być uwzględnione w opracowywaniu reakcji, a także dużą różnorodność możliwych wyników analiz, dla każdej sytuacji wyjściowej istnieje więcej niż tylko jeden zasadny projekt reagowania.

Hipoteza 4.1. Takie postępowanie, które polega na wyborze jednego z kilku opracowanych, zasadnych projektów reagowania, będące

stałą charakterystyką stylu pracy wychowawcy, zwiększa jego kompetencje w zakresie znajdowania reakcji optymalnych.

5. SYTUACYJNE PARAMETRY REAGOWANIA WYCHOWAWCZEGO - TYPOLOGIA

Definicja 5. Typologią parametrów sytuacji wyjściowej nazywamy ich względnie wyczerpujący spis, usystematyzowany w taki sposób, by ułatwić projektowanie reakcji wychowawczej oraz zapewnić zasadność projektu. Podstawowa funkcja praktyczna tak rozumianej typologii polega na minimalizowaniu ryzyka, że ważne parametry zostaną w projekcie pominięte.

Założenie 5.1. Kryterium obszerności typologii.

Typologia parametrów sytuacji wyjściowej powinna posiadać walor praktycznej użyteczności i w związku z tym nie może wyróżniać zbyt wielu kategorii i elementów.

Założenie 5.2. Kryterium otwartości typologii.

Typologia parametrów sytuacji wyjściowej opracowana dla potrzeb praktyki wychowawczej powinna być konstruktem otwartym.

Hipoteza 5.1. Typologia parametrów sytuacji wyjściowej, stanowiąc istotny element teorii reagowania wychowawczego, jest ważnym ogniwem teorii pedagogicznej w ogóle. Istniejące w tym zakresie braki są niekorzystne zarówno dla teorii, jak i praktyki wychowania - postulaty o naukowym i aplikacyjnym charakterze teorii wychowania nie mogą być w pełni zrealizowane.

Hipoteza 5.2. Przedstawiona dalej, w Zestawieniu 1 propozycja "Typologii sytuacyjnych parametrów reagowania wychowawczego", nie pretendując do miana rozwiązania optymalnego, jest zgodna z powyższą definicją i odpowiadającymi jej założeniami.

6. ANALIZA SYTUACJI WYJŚCIOWEJ I JEJ POZIOMY

Definicja 6. Poprawna analiza sytuacji wyjściowej polega na wyodrębnieniu wszystkich ważniejszych jej parametrów oraz adekwatnym do wyników tej operacji i zasadnym doborze projektowanych działań. Analiza taka uwzględnia przynajmniej te parametry, ze wszystkich występujących w zastosowanej typologii /por. Zestawienie 1/, które stosują się do danego przypadku. Tak rozumiana analiza sytuacji wyjściowej, nazywana dalej analizą właściwą, stanowi podstawę projektu reakcji, Dla potrzeb praktyki wychowawczej wyróżnić trzeba jeszcze analizę wstępną /nie uwzględniającą parametrów sytuacji

wyjściowej/. Analizę wstępną przeprowadza się w przypadku konieczności działania natychmiastowego /por. Definicja 7/.

Założenie 6.1. Kryterium czasu opracowywania reakcji.

W praktyce wychowawczej czas niezbędny do przeprowadzenia właściwej analizy parametrów i opracowania projektu reakcji może pozostawać w opozycji do konieczności szybkiego działania.

Założenie 6.2. Kryterium odraczania reakcji właściwej.

Konieczność szybkiego działania nie może powodować zaniechania poprawnej analizy parametrów sytuacji wyjściowej i stosowania zasadnej reakcji, a tylko ich odroczenie w czasie.

7. DZIAŁANIE NATYCHMIASTOWE /REAKCJA WSTĘPNA/

Definicja 7. Działanie natychmiastowe zachodzi wówczas, kiedy interwencja w sytuację wyjściową musi nastąpić bezpośrednio po jej zaistnieniu /w czasie kilku, do kilkunastu sekund/, co powoduje, że jej podstawą może być co najwyżej wstępna analiza sytuacji. W odróżnieniu od reagowania właściwego /opisanego w powyższych punktach/, działanie natychmiastowe jest ograniczoną, niedoskonałą, aczkolwiek często konieczną formą działań wychowawczych.

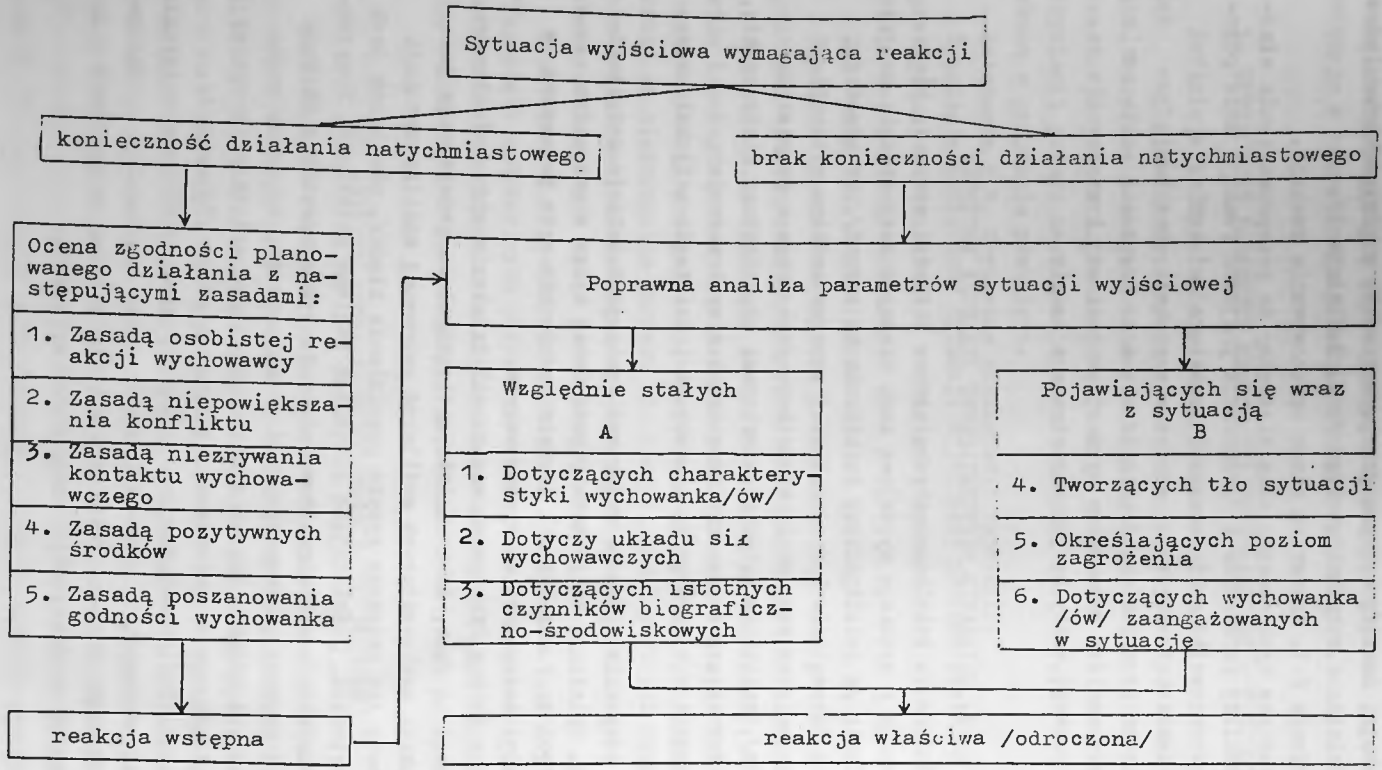
Założenie 7.1. Kryterium konieczności działania natychmiastowego.

Nie wszystkie sytuacje wyjściowe wymagają działania natychmiastowego. Działanie takie należy podejmować tylko w przypadku rzeczywistych zagrożeń życia i zdrowia wychowanka oraz przeszkód w realizacji ważnych celów wychowawczych.

Założenie 7.2. Kryterium zasadności działania natychmiastowego.

Z uwagi na fakt, że działanie natychmiastowe podejmowane jest w warunkach wykluczających możliwość poprawnej analizy sytuacji wyjściowej /co zwiększa ryzyko popełnienia błędu/, niezbędne jest inne kryterium, gwarantujące zasadność takiego działania. Przyjmuję, że działanie natychmiastowe nie może być sprzeczne z kilkoma prostymi zasadami, sformułowanymi w taki sposób, by ocena mogła być przeprowadzona w bardzo krótkim czasie od zaistnienia sytuacji. Pewne propozycje w tym zakresie podane są dalej /Rysunek 1/.

Hipoteza 7.1. Przedstawione dalej /Rysunek 1/ "Zasady działania natychmiastowego", nie pretendując do miana rozwiązania optymalnego, spełniają powyższe założenia w takim sensie, że zgodność z nimi stanowić może kryterium zasadności działania.



Rysunek 1. Ogólny schemat reagowania wychowawczego

8. KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI REAGOWANIA WYCHOWAWCZEGO - MODELOWANIE

Definicja 8. Modelowanie reakcji wychowawczej polega na przeprowadzeniu teoretycznych analiz, to jest na projektowaniu i uzasadnianiu reakcji, dla co najmniej dwóch wariantów ustalonej sytuacji wyjściowej /fikcyjnej lub rzeczywistej/. Parametry opracowywanych wariantów należy przyjąć w taki sposób, by uzasadniało to konieczność odmiennych reakcji /działania natychmiastowego i reakcji właściwej/ dla każdego z nich.

Twierdzenie 8.1. Kształcąca wartość modelowania reakcji będzie tym większa i bardziej przydatna dla działalności zawodowej /przyszłego/ pedagoga, im większa wystąpi zbieżność analizowanych sytuacji wyjściowych /i ich wariantów/ z dziedziną rzeczywistości wychowawczej, będącą terenem jego /przyszłej/ pracy.

Hipoteza 8.1. Trening w zakresie modelowania reakcji wychowawczej minimalizuje błędne /ograniczone/ postrzeganie parametrów sytuacji wyjściowej i zwiększa kompetencje w zakresie ich poprawnej analizy.

Hipoteza 8.2. Trening w zakresie modelowania reakcji wychowawczej optymalizuje rzeczywistą działalność zawodową /przyszłego/ pedagoga.

Zestawienie 1. Sytuacyjne parametry reagowania wychowawczego

A. P A R A M E T R Y W Z G L Ę D N I E S T A Ł E

1. CHARAKTERYSTYKA WYCHOWANKA/ÓW/
   - 1.1. Cechy psychiczne
     - 1.1.1. Typ osobowości /np. zrównoważona, o dominacji cech neurotycznych, psychopatycznych, itp./
     - 1.1.2. Poziom inteligencji /wysoki, średni, niski, dolna granica normy/
     - 1.1.3. Cechy temperamentu /aktywność-bierność, impulsywność-zrównoważenie-apatyczność/
     - 1.1.4. Samoocena /zawyżona, wysoka, w normie, niska, zaniżona/
     - 1.1.5. Dojrzałość społeczna
     - 1.1.6. Podatność na kontrolę
     - 1.1.7. Potrzeby wychowanka
     - 1.1.8. Inne /np. poczucie humoru, zainteresowania itp./
   - 1.2. Cechy fizyczne
     - 1.2.1. Wygląd zewnętrzny
     - 1.2.2. Siła i sprawność fizyczna
     - 1.2.3. Stan zdrowia
     - 1.2.4. Inne
   - 1.3. Właściwości wychowawcze
     - 1.3.1. Poziom socjalizacji
     - 1.3.2. Mocne strony wychowanka
     - 1.3.3. Zaniedbania pedagogiczne

1.3.4. Przejawiane trudności wychowawcze
1.3.5. Inne

2. UKŁAD SIŁ WYCHOWAWCZYCH
2.1. Między wychowankiem a grupą
2.1.1. Poziom akceptacji wychowanka w grupie
2.1.2. Pozycja socjometryczna
2.1.3. Pozycja w strukturze formalnej grupy
2.1.4. Inne
2.2. Między wychowawcą a grupą
2.2.1. Poziom akceptacji wychowawcy
2.2.2. Poziom autorytetu wychowawcy
2.2.3. Poziom sprawności wychowawczej
2.2.4. Inne
2.3. Między wychowankiem a wychowawcą
2.3.1. Poziom wzajemnej akceptacji
2.3.2. Autorytet wychowawcy w oczach wychowanka
2.3.3. Zakres możliwych wpływów wychowawczych
2.3.4. Inne

3. ISTOTNE CZYNNIKI BIOGRAFICZNO-ŚRODOWISKOWE
3.1. Formalny związek wychowanka z rodziną /rodzina pełna, niepełna, rozbita, sieroctwo itp./
3.2. Emocjonalny związek wychowanka z rodziną
3.3. Obecność cech patologicznych w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym wychowanka
3.4. Inne ważne czynniki biograficzne /przebyte choroby, ważniejsze doświadczenia społeczne, utrata kogoś bliskiego, przyjaźnie itp./

B. PARAMETRY POJAWIAJĄCE SIĘ WRAZ Z SYTUACJĄ

4. TWORZĄCE TŁO SYTUACJI
4.1. Czas, miejsce i warunki sytuacji
4.2. Kontekst sytuacji /np. powiązanie zajścia z innymi wydarzeniami, itp./
4.3. Stopień powtarzalności sytuacji
4.4. Inne

5. OKREŚLAJĄCE POZIOM ZAGROŻENIA WYSTĘPUJĄCY W SYTUACJI
5.1. Nasilenie ewentualnych zachowań agresywnych
5.2. Szkodliwość społeczno-wychowawcza sytuacji
5.3. Aspekty regulaminowo-dyscyplinarne
5.4. Poziom zagrożenia życia i zdrowia
5.5. Inne

6. DOTYCZĄCE WYCHOWANKA/ÓW/ ZAANGAŻOWANYCH W SYTUACJĘ
6.1. Motywy czynu
6.2. Poziom uświadamiania sobie skutków zachowania
6.3. Aktualny stan psychiczny /samopoczucie, nastrój/
6.4. Inne

Edward Biłos
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

SEKWENCJA DYDAKTYCZNA JAKO ELEMENTARNA I PODSTAWOWA JEDNOSTKA PROCESU NAUCZANIA

Teza, którą zamierzamy tu uzasadnić, zawarta jest właściwie w tytule niniejszego szkicu. Można ją ująć jeszcze dokładniej w sposób następujący: Sekwencja dydaktyczna jest: /1/ elementarną i /2/ podstawową jednostką procesu instytucjonalnego nauczania przedmiotów szkolnych, wyznaczonych przez oficjalny program kształcenia. Zanim tak sformułowaną tezę uzasadnimy, podkreślimy wcześniej dwa istotne fakty. Pierwszy, informujący o tym, że podstawą niżej przedstawionych ustaleń jest materiał empiryczny utrwalonych na taśmie magnetofonowej /w niektórych przypadkach na taśmie filmowej/ rozmów dydaktycznych, wielu lekcji, prowadzonych przez różnych nauczycieli rozmaitych przedmiotów szkolnych i na różnych poziomach instytucjonalno-profesjonalnego nauczania: od przedszkola do szkoły ponadpodstawowej włącznie. Drugi fakt wyrażony w stwierdzeniu, że rozpoznanie, zidentyfikowanie, ustalenie wspomnianej sekwencji dydaktycznej nastąpiło w rezultacie wieloletniej refleksji nad przebiegiem procesu dydaktycznego.

Już sam charakter wyżej postawionej tezy sprawia, że naszkicowanie uzasadnienia jej ma cel trojaki: /1/ ukazanie sposobu charakteryzowania w ujęciu synchronicznym instytucjonalnego wdrażania uczniów do uczestnictwa w kulturze /1/ z podkreśleniem w tym wdrażaniu "roli" pytań, /2/ zarysowanie sposobu efektywniejszego gromadzenia wiedzy o tym, jak skuteczniej można organizować proces dydaktyczny i /3/ wskazanie nauczycielom możliwości i ograniczeń podnoszenia poziomu efektywności nauczania przedmiotów szkolnych. Wobec tego, realizując wstępnie deklarowaną zapowiedź, odnotujmy istotne uwagi o sekwencji dydaktycznej, bowiem podejmowanie i wykonywanie czynności dydaktycznych urzeczywistnia się w postaci owej sekwencji.

Sekwencja dydaktyczna jest to, najogólniej mówiąc, złożona, formalnie dająca się powtarzać /ponawiać/ czynność subiektywno-racjonalna podjęta /wykonana/ przez nauczyciela /i ucznia/ ze względu na ściśle określony jej sens dydaktyczny. Dana czynność jest sensowna, ma określony sens, jeśli została podjęta z wyraźnie uświadamianym celem, a przy tym podmiot owej czynności mniema, że podejmując ją,

cel swój zrealizuje[2]. Rozróżniamy dwojakiego rodzaju sekwencję dydaktyczną: /1/ elementarną i /2/ podstawową.

Konstytutywnymi składnikami sekwencji typu /1/ są: /a/ wskazywanie przez nauczyciela sądów /przekonań/ kulturowych i regulowanych nimi działań /czynności/, /b/ wzywanie przez nauczyciela danego ucznia do podjęcia /wykonania/ przez tego ostatniego określonych czynności /działań/ zgodnie ze wskazanymi uprzednio przekonaniami /sądami, wiedzą/ normatywno-dyrektywalnymi, /c/ sprawdzanie stopnia zautonomizowania przez ucznia /uczniów/ owych przekonań i regulowanych nimi działań /czynności/ oraz /d/ limitowanie sukcesywnie, promowanie stopnia usamodzielnienia się ucznia /uczniów/ w formie swoistych potwierdzeń lub zaprzeczeń ze strony nauczyciela. W potocznym języku dydaktycznym owe cztery konstytutywne składniki sekwencji elementarnej są nazywane odpowiednio: /a/ "informacjami" /wiadomościami, instrukcjami itp./, /b/ "poleceniami", /c/ "pytaniami i odpowiedziami" i /d/ "potwierdzeniami dobrej, względnie zaprzeczeniami złej odpowiedzi ucznia" - w dalszych naszych rozważaniach określanych przez nas "konstatacjami dydaktycznymi"/.

Oto przykłady elementarnych sekwencji dydaktycznych[3]:

Przykład 1.

V* N.: /22*/ Na jednej z ostatnich lekcji opisywaliśmy telewizor i dziś także będziemy kształcić tę formę wypowiedzi, a przedmiot, który będziemy opisywać, stoi na stole. /23/ Co widzicie? /24/ Beata. U.: /25/ Na stole stoi piękny wazon z kwiatami. N.: /26/ Piękny wazon z kwiatami. /27/ Tak.

Przykład 2.

XXXVI N.: /223/ Przeczytam teraz wiersz Z. Herberta "Kamyk" /Nauczyciel przeczytał tekst wiersza/. /224/ O czym poeta pisze w wierszu? /225/ Tu następuje wezwanie gestem ręki nauczyciela do odpowiedzi zgłaszającej się uczennicy/. U.: /226/ Poeta pisze w wierszu o kamyku. N.: /227/ O kamyku. /228/ Słusznie. /229/ Dziękuję.

Przykład 3.

LI N.: /237/ Przechodzimy do dalszego punktu bilansu energii /energia doprowadzona, energia wyprowadzona, ilość spalin przepływających przez rekuperator, ciepło tracone przez spaliny, wskaźniki techniczne pieca, wnioski z bilansu energii/. /238/ Co w dalszej kolejności mamy zadane obliczyć? /239/ Alinka, proszę. U.: /240/ Do-

---

* Liczba rzymska oznacza liczbę kolejnej sekwencji dydaktycznej danej lekcji, natomiast liczba arabska liczbę kolejnego "kroku dydaktycznego". N-nauczyciel/ka/, U.: uczeń.

konujemy obliczenia bilansu energii, który obliczamy z wcześniej już poznanego równania. N.: /241/ Tak.

Przykład 4.

LXXIV N.: /292/ Ponieważ mamy już prace częściowo wykonane, postaramy się je omówić. /293/ W związku z tym Kasia omówi swoją pracę. U.: /294/ Płytki moje powstały pod wrażeniem krajobrazu górskiego, głównie jaskiń, dolin i urwisk. Nie jest to jednak praca realistyczna, lecz swą kompozycją oraz układami wertykalnymi i horyzontalnymi sugeruje pracę abstrakcyjną. Aby oddać piękno gór, użyłem szerokiej gamy szarości, fioletów, zieleni i błękitów, Moja kompozycja odpowiada zagadnieniu, jakim jest kontrast. Przy pomocy metody natryskowej uzyskałam kompozycję zdecydowanie otwartą i nieregularną, skłaniającą do wielu refleksji. Zastosowanie wielu faktur plastycznych oraz miękkich plam pozwoliło na ciekawe oddanie struktury skalistej gór, co spowodowało w moim obrazku ciąg linii przerywanych i falistych. W uzyskaniu odpowiedniej faktury w mojej pracy duże znaczenie odegrało topowanie. Dzięki odpowiednim technikom i przecierkom chciałam uzyskać interesujący układ plam kolorystycznych przechodzący w sfakturowane czernie. N.: /295/ Czy uważasz, że udało się to faktycznie? U.: /296/ Myślę, że tak. N.: /297/ Ja zastanawiałabym się, czy zastosowanie kontrastu jest takie dominujące w twojej pracy. Wydaje smi się, że przewagę właśnie mają tu lekkie przejścia i faktury.

Przykład 5.

VII N.: /36/ Słuchajcie. Cała obróbka skrawaniem, która nas interesuje, w przypadku tych półfabrykatów składa się z kilku rodzajów obróbek. /37/ Jakie rozróżniamy rodzaje obróbek? /38/ Nauczycielka wskazała gestem głowy zgłaszającego się do odpowiedzi ucznia. U.: /39/ Obróbka zgrubna, obróbka nadająca kształt materiału i wykańczająca. N.: /40/ I wykańczająca. /41/ Prawda?

W przytoczonych pięciu przykładach elementarnych sekwencji dydaktycznych dają się wyróżnić następujące składniki konstytutywne tych sekwencji: w przykładzie 1: /a/ wskazywanie: V 22, /b/ wzywanie: V 24, /c/ sprawdzanie: V 23 i V 25 oraz /d/ konstatowanie dydaktyczne nauczyciela: V 26 i 27;

- w przykładzie 2: /a/ wskazywanie: XXXVI 223, /b/ wzywanie: XXXVI 225, /c/ sprawdzanie: XXXVI 224 i XXXVI 226 oraz /d/ konstatowanie: XXXVI 227, 228 i 229.

- w przykładzie 3: /a/ wskazywanie: LI 237, /b/ wzywanie: LI 239, /c/ sprawdzanie: LI 238 i LI 240 oraz /d/ konstatowanie: LI 241.

- w przykładzie 4: /a/ wskazywanie: LXXIV 292, /b/ wzywanie: LXXIV 293, /c/ sprawdzanie: LXXIV 294 i LXXIV 295 oraz LXXIV 296; /d/ konstatowanie: LXXIV 297.

- w przykładzie 5: /a/ wskazywanie: VII 36, /b/ wzywanie: VII 38 /c/ sprawdzanie: VII 37 i VII 39 oraz /d/ konstatowanie: VII 40 i 41.

Gruntowniejsza analiza owych sekwencji narzuca co najmniej dwie kwestie: /1/ założenie o racjonalności działań jednostki ludzkiej i /2/ relacje, jakie zachodzą między konstytutywnymi składnikami wewnątrz każdej z poszczególnych sekwencji.

Zgodnie z założeniem o racjonalności[4], wedle którego każda jednostka w danych warunkach podejmuje zawsze czynność mającą realizować cel najwyżej preferowany, daje się odróżnić konkretną sekwencją dydaktyczną zrealizowaną od idealnej sekwencji podjętej. Idealna sekwencja dydaktyczna składa się z wymienionych już wyżej czterech konstytuujących ją składników, a mianowicie /posługując się w skrócie/: /a/ wskazywania przekonań i czynności, /b/ wzywania do wykonywania czynności według tych przekonań, /c/ sprawdzania /stopnia identyfikacji owych przekonań przez ucznia oraz intersubiektywizacji, czyli stopnia zgodności, jednakowego rozumienia tych przekonań i czynności przez dwie i więcej jednostek, a także autonomizacji w/w przekonań i czynności przez ucznia, /d/ konstatowania dydaktycznego.

Gdy wiedza /zespół przekonań/ nauczyciela jako podmiotu /także i ucznia/, realizatora sekwencji dydaktycznej jest dostatecznie zbliżona do wiedzy, jaką przypisujemy mu, traktując go idealizująco jako realizatora w pełni racjonalnego, gdy ponadto wiedza ta jest dostatecznie adekwatna, tzn. zgodna jest z faktycznym stanem rzeczy /czyli proces dydaktyczny jest dokładnie rozpoznany/, odpowiednia różnica między idealną sekwencją dydaktyczną podjętą a sekwencją zrealizowaną jest niewielka. W rzeczywistości jednak odnośne różnice przybierają większy rozmiar, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przekraczającej zakładaną idealizacyjnie liczbie "posunięć", "kroków dydaktycznych". Niektóre składniki konstytutywne zostają rozszerzone, zwielokrotnione, rozbudowane. To rozszerzenie, jest implikowane przez relacje, jakie zachodzą między konstytutywnymi składnikami sekwencji w trakcie ich dynamicznej realizacji. Wobec tego weźmy pod uwagę wspomniane relacje.

Nawiązując do wcześniej poczynionych i w innym miejscu omówionych przez nas ustaleń[5], podkreślimy stwierdzony tam fakt, że pyta-

nie stanowi trzon każdej elementarnej sekwencji dydaktycznej. Należy bowiem zauważyć to, że wskazanie określonego zakresu sądów /przekonań, wiedzy/ jako konstytutywny składnik sekwencji dydaktycznej stanowi z reguły układ odniesienia dla sformułowania danego pytania, które wraz z odpowiedzią na nie ucznia, tworzą z kolei konstytutywny składnik danej sekwencji /sprawdzanie/, i to nie byle jaki, bo stanowiący w konsekwencji podstawę do rozstrzygającego /pozytywnie lub negatywnie, niekiedy częściowo pozytywnie itp./ skonstatowania rezultatów owego sprawdzenia. Ponadto pytanie wzmacniane jest odpowiednio przez zarówno odrębnie sformułowane, jak i w samym pytaniu zawarte wezwanie /polecenie/ do odpowiedzi na nie.

Pytanie dydaktyczne jest to wskazane jego założeniem[6] subiektywno-racjonalne zawieszenie weryfikacyjne sądu /przekonania/, zawieszenie odpowiednio zakomunikowane uczniowi B /względnie grupie uczniów X/ przez nauczyciela Y. Natomiast odpowiedź dydaktyczna na pytanie dydaktyczne jest to wskazane założeniem tego pytania zniesienie, poprzez subiektywno-racjonalną weryfikację, zawieszenia określonego sądu, zniesienie zawieszenia sądu odpowiednio zakomunikowane nauczycielowi przez danego ucznia /lub przedstawiciela grupy uczniów/. Pytania formułowane w języku naturalnym, a więc takim, którym posługują się zazwyczaj nauczyciel i uczniowie podczas lekcji, są bardzo często niekompletne, tzn. bez podania założeń. Wówczas pojawia się szereg kłopotów, o których tu mówić nie będziemy.

Zaznaczając, że pytanie stanowi trzon elementarnej sekwencji dydaktycznej, musimy jednocześnie tę myśl uzupełnić zastrzeżeniem takim mianowicie, które stwierdza, że nie każde pytanie stanowi podstawę do formułowania określonej konstatacji dydaktycznej. W W sekwencji dydaktycznej niekiedy pojawia się więcej niż jedno pytanie. Mówimy wówczas o usekwencyjnianiu pytań przez nauczyciela /bardzo rzadko ucznia/.

Nauczyciel realizuje w zasadzie dwa sposoby usekwencyjniania pytań: /1/ usekwencyjnianie paralelne /równoległe/ i /2/ usekwencyjnianie sukcesywne. Usekwencyjnianie pytań typu /1/ występuje tylko w obrębie danej elementarnej sekwencji dydaktycznej. Ten sposób usekwencyjniania pytań pojawia się w dwojakiego rodzaju okolicznościach dydaktycznych:/a/ ograniczania przez nauczyciela zakresu niewiadomej[7] pytania oraz /b/ kontrolowanego poszerzania zakresu wskazywania pewnych przekonań i regulowanych nimi czynności /działań/.

Usekwencyjnianie pytań typu /2/ polega wyłącznie na tej liczbie pytań, na które odpowiedzi ucznia są podstawą konstatacji dydaktycznych nauczyciela. Na rozmowę dydaktyczną, która wypełnia określoną lekcję składa się przeważnie kilkadziesiąt sekwencji dydaktycznych i także sama /ujmując rzecz idealizacyjnie[8]/ liczba zasadniczych, konstytutywnych konstatacji dydaktycznych. Rozmowę dydaktyczną, z której zaczerpnięto przykład 1 sekwencji w niniejszym szkicu, tworzy 88 sekwencji dydaktycznych i 544 "posunięć" /"kroków dydaktycznych"/ oraz 88 pytań, które stanowią podstawę uformowania owych w/w 88 sekwencji dydaktycznych /czyli 88 konstatacji dydaktycznych/. Pytania te /w liczbie 88/ tworzą uporządkowany sukcesywnie w czasie t /czyli w ciągu 45 min./ pewien ciąg pytań, takich jednak, które w gruncie rzeczy stanowią podstawę do "zamykania" każdej z poszczególnych sekwencji dydaktycznej. Tak więc usekwencyjnianie sukcesywne decyduje w pewien sposób o kształcie danej rozmowy dydaktycznej. Zatem rozmowa dydaktyczna /"lekcja"/ jest swoistą hierarchiczno-liniową sekwencją dydaktyczną o wyższym stopniu złożoności.

Ta o wyższym stopniu złożoności sekwencja dydaktyczna, określona przez nas s e k w e n c j ą p o d s t a w o w ą, składa się z pewnej liczby elementarnych sekwencji /w przytoczonym przypadku 88/ i podobnie jak elementarna sekwencja dydaktyczna, z pewnych składników-zespołów sekwencji elementarnych o względnie jednorodnym sensie dydaktycznym, które w potocznym języku dydaktycznym nazywane są "ogniwami lekcji". W idealnej sekwencji podstawowej występują, jak się okazuje, cztery o większym rozmiarze "zespoły zespołów" sekwencji elementarnych, których "rola" polega na: /1/ wskazywaniu określonych zespołów przekonań /wiedzy/ i regulowanych nimi działań /czynności/, /2/ wezwaniu do podjęcia /i wykonania/ przez ucznia szerszego, bardziej złożonego zespołu czynności według wskazanego zespołu danych przekonań, /3/ sprawdzaniu o szerszym zakresie stopnia zautonomizowania przez uczniów obszerniejszego zespołu przekonań i wreszcie /4/ na końcowym skonstatowaniu stopnia usamodzielnienia się określonego zespołu uczniów. Zauważmy przy tym, że podany temat i problematyka lekcji /rozmowy dydaktycznej/ to wskazywanie przekonań /wiedzy/. Niekiedy przyjmuje ono postać wykładu, a dalej wezwania - to pewien repertuar ćwiczeń dydaktycznych, wykonanych na polecenie nauczyciela, sprawdzania - najrozmaitsze sposoby kontrolowania uczniów i końcowa konstatacja dydaktyczna - to nic innego, jak podsumowanie lekcji. Gdyby zaś tę

myśl potraktować historycznie, to okaże się, że tworzone różne koncepcje nauczania oscylują między innymi wokół podstawowej sekwencji dydaktycznej, rozwijając jej jeden przeważnie składnik konstytutywny.

W świetle powyższych uwag możemy stwierdzić, że konstytutywnym składnikiem podstawowej sekwencji dydaktycznej /inaczej: rozmowy dydaktycznej/ jest i n t e r r o g a c j a d y d a k t y c z n a. Interrogacją dydaktyczną nazywamy system /zbiór/ usekwencyjnionych sukcesywnie pytań w przeprowadzonej przez nauczyciela Y w przedziale czasu t rozmowie dydaktycznej. Przy czym ostatecznie rozmowę dydaktyczną określamy jako rodzaj komunikowanego /wspólnego/ podejmowania przez więcej niż jedną osobę, w odpowiedni sposób zhierarchizowanej, złożonej czynności subiektywno-racjonalnej z przyporządkowanych jej instrumentalnie czynności danego typu, realizującej odpowiedni seans dydaktyczny w przedziale czasu t. W podobny sposób, jak interrogację, określimy respondację dydaktyczną. Respondacja dydaktyczna jest to system /zbiór/ skonstatowanych przez nauczyciela odpowiedzi ucznia /uczniów/ na usekwencyjnione sukcesywnie pytania w przeprowadzonej, przez nauczyciela Y w przedziale czasu t, rozmowie dydaktycznej.

Nietrudno zauważyć, że w powyższy sposób rozumiana interrogacja dydaktyczna stanowi trzon podstawowej sekwencji dydaktycznej /inaczej: rozmowy dydaktycznej/. Zawierają się w niej pytania, które są niezbędne dla przebiegu procesu dydaktycznego i które muszą być postawione. Sam sens dydaktyczny rozmowy narzuca z reguły spodyktyczny typ konstatacji, ponieważ "musi się wskazać uczniowi /uczniom/ to a to, musi się wobec tego postawić to a to pytanie, musi być wezwany ten i tylko ten uczeń, musi być jego odpowiedź taka a taka, jest tak a tak, jak musi być lub nie jest tak, a tak jak musi być". O tym, czy odpowiedź ucznia /uczniów/ jest efektywna /pewien stopień autonomizacji, usamodzielnienia się/, decyduje w gruncie rzeczy nauczyciel rozstrzygając ten fakt w postaci konstatacji potwierdzającej lub zaprzeczającej /całkowicie lub częściowo/: /a/ prostej, typu "tak", "nie", /b/ rozwiniętej typu: powtórzenie całej odpowiedzi ucznia lub tego jej fragmentu, który zdaniem nauczyciela jest poprawny, i zgłoszenie zastrzeżeń do pozostałego fragmentu budzącego określone wątpliwości. Przy czym konstatacja w postaci /a/, jak w postaci /b/, może przybrać charakter /1/ aksjologicznie niejako zneutralizowany /"tak", "nie"/ oraz /2/ mniej lub więcej nacechowany aksjologicznie/, np. "dobrze", "bardzo dobrze", "ślicznie" /albo też "źle"/: /a/ pozytywnie /np. "dobrze", "pięknie to powiedziałeś"

albo też /b/ negatywnie /np. "źle". W ujęciu psychologa konstatacja dydaktyczna jest niczym innym, jak tylko przekazaniem uczniowi /uczniom/ informacji o jego /ich/ wynikach[10], natomiast w rozumieniu językoznawcy niektóre z tych konstatacji są równoważnikami zdania we współczesnym języku polskim[11]. A dalej: konstatacje dydaktyczne mogą być: /a/ zwerbalizowane i /b/ niezwerbalizowane. Jak z tego można sądzić, z konstatacją dydaktyczną wiąże się wiele zagadnień pedagogicznych /dydaktycznych/ nie wyłączając problemów natury wychowawczej. Stąd też dalecy jesteśmy od wyczerpania tego zagadnienia.

Trzeba bowiem wiedzieć, że różne typy kulturowe rozmowy, w ogólności, różnią się rodzajem konstatacji, które kończą, "zamykają" wchodzące w owe rozmowy elementarne sekwencje kulturowe. W rozmowach potocznych, towarzyskich, rodzinnych, koleżeńskich wspomniane konstatacje mają charakter aprioryczny, zazwyczaj bardzo trudny do uchwycenia, ponieważ tego rodzaju konstatacje są silnie skonwencjonalizowane[12]. Konstatacje aprioryczne są to więc milczące zakładane potwierdzenia przez rozmówców respektowanych w danej rozmowie przekonań. Dla rozmowy naukowej znamienne są konstatacje problematyczne. Tych ostatnich nie omawiamy, gdyż szersza ich charakterystyka wykracza znacznie poza zakres wytyczonych w tym szkicu rozważań.

Podkreślimy jedynie uwagę, że, jeśli dana rozmowa kulturowa czy też lepiej: typ kulturowy rozmowy posiada jednorodny typ konstatacji, mówimy wówczas o rozmowie homogenicznej, natomiast rozmowa o różnorodnych konstatacjach określana jest tu rozmową heterogeniczną. W zasadzie rozmowa dydaktyczna bywa homogenicznym typem rozmowy. Tego rodzaju rozmowę znamionują konstatacje apodyktyczne. W każdym bądź razie od "kształtu" konstatacji, które "zamykają" elementarne sekwencje danego typu kulturowego rozmowy oraz od realizatorów /realizatora/ owych konstatacji zależą: /1/ powiązania między elementarnymi sekwencjami danej rozmowy i /2/ typ /standard/ kulturowy owej rozmowy. Wstępnie dają się wyróżnić zasadniczo trojakiego rodzaju realizatorzy /oczywiście spośród uczestników danej rozmowy/ omawianych tu konstatacji /kulturowych/, a mianowicie: /1/ jednostronnie stały realizator konstatacji /jak w przypadku rozmowy dydaktycznej - nauczyciel/, /2/ dwustronnie zmienny realizator i /3/ wielu dwustronnie zmiennych realizatorów konstatacji w danym typie kulturowym rozmowy. To, w jakich typach kulturowych rozmowy bierze udział dany uczeń, ma istotne znaczenie pedagogicz-

ne /dydaktyczne/. Od tego bowiem, w jakim stosunku do owych konstatacji pozostają uczniowie, zależy między innymi efektywność procesu dydaktycznego /pedagogicznego/.

W omawianej sekwencji dydaktycznej /elementarnej i podstawowej/ łączone są, zestrajane tak przez nauczyciela z jednej strony, jak uczniów - z drugiej, dwie charakterystyki: /1/ kulturoznawcza i /2/ psychologiczna[13]. Gdy chodzi o charakterystykę /1/, to wiąże się ona z przedmiotem uczestnictwa, do którego nauczyciel wdraża uczniów, a więc wdrażaniem do respektowania /akceptowania/[14] określonych co do treści sądów normatywno-dyrektywalnych należących do danej dziedziny kultury i podejmowania czynności na podstawie owych sądów, natomiast w przypadku charakterystyki /2/ wchodzi w grę uzależenienie pewnych cech uczestnictwa, a ściślej wdrażanie przez nauczyciela uczniów a nabywanie przez nich kompetencji kulturowej, od psychologicznych własności podmiotów /nauczyciela i uczniów/ tego osobliwego uczestnictwa w kulturze, jakim niewątpliwie jest owo wdrażanie uczniów do określonego wariantu /fragmentu/ kultury.

Dostrzeganie w procesie dydaktycznym /pedagogicznym/: przedszkolnym, szkolnym, a nawet w akademickim procesie kształcenia, przedstawionej wyżej sekwencji dydaktycznej /elementarnej i podstawowej/ ma jednak określone konsekwencje teoretyczne, metodologiczne oraz praktyczne. Każde z wymienionych zagadnień wymaga odrębnych omówień. Tym bardziej, że są to rozległe zagadnienia.

Dlatego też szkic niniejszy o sekwencji dydaktycznej wypada zakończyć uwagą, że przedstawione w nim wyniki dociekań stanowią zaledwie mikrocząstkę tego, co udało się mi ustalić w trakcie poznawania procesu dydaktycznego.

P r z y p i s y

[1] Por. J. Kmita, Kultura i poznanie. Warszawa 1985.

[2] J. Kmita; Sens i konwencja, w: Wartość-dzieło-sens. Pod red. J. Kmity. Warszawa 1975, s. 22-30.

[3] Poszczególne przykłady pochodzą z utrwalonych na taśmie magnetofonowej.
1/ lekcji języka polskiego w klasie 5. Szkoły Podstawowej w Sławnie k. Opoczna, woj. Piotrków Tryb. na temat: Wazonik z kwiatkami - ćwiczenie w opisywaniu", przeprowadzonej przez Elżbietę Balicką /15 lat pracy pedagogicznej/ w dniu 1987.04.06. Materiał empiryczny przekazany przez dyr. w/w szkoły mgr Irenę Poprzeczną;
2/ lekcji języka polskiego w klasie 7. Szkoły Podstawowej nr 44 w Częstochowie na temat: Jakie myśli są zawarte w wierszu Z. Herberta "Kamyk"?, przeprowadzonej jako pierwszej lekcji próbnej przez

Leszka Bendkowskiego - studenta III roku filologii polskiej WSP w Częstochowie w dniu 1985.04.24;

3/ lekcji gospodarki cieplnej w hutnictwie w klasie IV Technikum Hutniczego w Częstochowie na temat: "Bilans energii pieca wgłębnego", przeprowadzonej przez mgr inż. Jolantę Wawryło /8 lat pracy pedagogicznej/ w dniu 1987.05.20. Materiał empiryczny przekazany przez z-cę dyr. mgr Barbarę Orłowską;

4/ lekcji-zajęć warsztatowych z ceramiki artystycznej w klasie III Liceum Plastycznego w Częstochowie na temat: "Kompozycja barwna na płaszczyźnie płaskiej", przeprowadzonych przez mgr Barbarę Najwer /11 lat pracy pedagogicznej/ w dniu 1987.05.14. Materiał empiryczny przekazany przez dyrektor /ówczesną/ mgr Grażynę Kawecką.

5/ lekcji technologii w klasie III Liceum Hutniczego o specjalności mechanik obróbki skrawaniem /w Częstochowie/ na temat: "Procesy technologiczne tarcz i tulei", przeprowadzonej przez mgr inż, Barbarę Janik /24 lata pracy pedagogicznej/ w dniu 1987.05.26. Materiał empiryczny przekazany przez z-cę dyr. mgr Barbarę Orłowską.

[4] J. Kmita: Sens i konwencja, op. cit., s. 24-28.

[5] Referat pt. "Rola pytań w edukacji kulturowej uczniów" na seminarium naukowym w Instytucie Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu.

[6] J. Giedymin: Problemy-założenia-rozstrzygnięcia. Poznań 1964, s. 25, 78-79. K. Ajdukiewicz: Logika pragmatyczna. Warszawa 1974, s. 88-89.

[7] J. Giedymin, op.cit., s. 74-79.

[8] Por. J. Kmita, Wykłady z logiki i metodologii nauk. Warszawa 1973, s. 26.

[9] A. Pałubicka: O trzech historycznych odmianach waloryzacji światopoglądowej. "Studia Metodologiczne" 1985 nr 24, s. 53.

[10] Z. Włodarski: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1974, s. 180-189.

[11] K. Musiołek: Równoważnik zdania we współczesnym języku polskim. Wrocław 1978, s. 124-137.

[12] J. Kmita, Kultura i poznanie, op.cit., s. 35.

[13] Por. K. Zamiara: Przekonanie i działanie. "Kultura i społeczeństwo" 1983 nr 3.

[14] J. Kmita: Kultura i poznanie, op.cit., s. 16, 23-28.

JOVAN DORDEVIĆ: INOVACIJE U NASTAVI.

Institut za Pedagoska Istrazivanja, Prosveta, Beograd 1986, s. 148

Książka ukazała się w serii "Pedagogiczna teoria i praktyka" Biblioteki Instytutu Badań Pedagogicznych w Belgradzie.

Obecnie, gdy powszechnie mówi się o potrzebie zmian nieomal we wszystkich sferach działalności placówek oświatowo-wychowawczych, zagadnienie innowacji w procesie nauczania wysuwa się coraz bardziej na plan pierwszy podejmowanych przez teoretyków i praktyków problemów pedagogicznych. Działalność innowacyjna może odnosić się do funkcjonowania całej szkoły lub też, i to zdarza się częściej, do pracy poszczególnych nauczycieli czy nauczania określonych przedmiotów.

Autor dokonuje prezentacji współczesnych poglądów na wykształcenie i innowacje w procesie kształcenia, podaje przykłady praktycznych rozwiązań o charakterze innowacyjnym. Stwierdzając we wstępie, że działalność szkoły jest ograniczona wieloma różnorakimi obwarowaniami i zarządzeniami, zwraca uwagę na znaczenie motywacji w wychowaniu i nauczaniu. Połączone razem, motywacje i przygotowanie nauczyciela oraz ucznia, prowadzą do lepszej i efektywniejszej pracy ucznia, nauczyciela i całej szkoły. Wykształcenie samo w sobie winno stanowić taką wartość, by było pociągającym celem, wywołującym na tyle silną motywację, że pokona ona spotykane trudności i liczne przeszkody. Podkreśla konieczność stworzenia programów szkolnych, które odpowiadałyby potrzebom ucznia - nie tylko obecnym, lecz i przyszłym.

We współczesnym rozwiniętym społeczeństwie uległy zmianie wymagania i potrzeby.

We współczesnej szkole treści kształcenia powinny dawać uczniom ogólne poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury - poznanie podstaw aktualnej rzeczywistości, w której przebiega całe życie człowieka; przy czym nie może być to wiedza tylko dla samej wiedzy.

W dotychczasowej działalności szkoły poważne zmiany i zaburzenia wprowadzają obecnie środki audiowizualne oraz inne nowoczesne środki techniki /komputery, kalkulatory/. Funkcje kształcenia i wychowania stają się bardziej złożone i wymagają innego stylu oraz sposobu pracy.

Zwracając uwagę na fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu w procesie nauczania powszechne zastosowanie znalazły komputery, autor stwierdza, że dzięki temu powstają sytuacje sprzyjające rozstrzyganiu różnych problemów oraz tworzeniu środowiska szkolnego przyczyniającego się do rozwoju umysłowego ucznia. Komputery umożliwiają wysoki stopień interakcji z użytkownikami. Dlatego też zamiast mówić o nauczaniu i uczeniu się, należy raczej mówić o tych, "którzy emitują" i "którzy przyjmują", o systemie nauczania i uczenia się, nie o treściach wykształcenia, lecz o informacjach i kierowaniu zachowaniem.

Wychodząc z powyższych ustaleń autor stwierdza, iż pragnie przedstawić niektóre zmiany i nowości, które mogą dopomóc w wyobrażeniu przyszłej pracy szkoły i przyczynią się do łatwiejszego spotkania ze zmianami, które niesie przyszłość. Cała treść książki została podzielona na trzy części, które choć są wyraźnie wyodrębnione, to nie zostały jednak opatrzone przez autora tytułami.

Na część pierwszą, poświęconą teorii, składa się sześć rozdziałów. Ich tytuły stanowią adekwatną informację o omawianych w nich zagadnieniach: 1/ Rewolucja naukowo-techniczna i wykształcenie współczesne, 2/ Intensyfikacja i racjonalizacja współczesnego nauczania, 3/ Poglądy o innowacjach i pedagogicznych, 4/ Typy innowacji, 5/ Proces innowacyjny, 6/ Zastosowanie i uogólnianie innowacji.

Omówione zostały przyczyny powodujące konieczność zmian we współczesnym wykształceniu i nauczaniu, istota tych przemian, zamierzone innowacje oraz poglądy związane z rozumieniem innowacji pedagogicznych. Przedstawiono proces wprawadzania zmian i ich uogólnienia. Szeroko zostało omówione nauczanie programowane, jego rodzaje i zastosowanie.

Rozwój nauki i techniki prowadzi do wzrostu abstrakcyjności wiedzy. Wynikające stąd trudności nie dotyczą jedynie wąskiego kręgu fachowców danej specjalności. Automatyzacja, zastosowanie elektroniki i komputerów oraz innych wysoko rozwiniętych technik znacznie poszerzają krąg ludzi, którzy muszą być przygotowani do podejmowania i zrozumienia abstrakcyjnych pojęć. Autor dowodzi, że procesy te pociągają za sobą konieczność posiadania przez ludzi odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a co za tym idzie konieczność zmiany w dotychczasowym nauczaniu szkolnym.

Rezultatem powyżej przedstawionych sytuacji i poglądów są, zdaniem autora, następujące cechy charakterystyczne wykształcenia socjalistycznego:

- przemiana charakteru wykształcenia ogólnego, wyrażająca się w większym wprowadzeniu w jego treści nauk przyrodniczych, techniki i ekonomii; szerzej uwzględnione są treści wykształcenia politechnicznego;
- wszechstronne harmonijne kształcenie osobowości posiadające aspekt obiektywny odnoszący się do dóbr kultury, które jednostka winna sobie przyswoić, aby móc żyć w świecie, i aspekt subiektywny odnoszący się do rozwoju wszystkich stron osobowości człowieka;
- przyswajanie podstaw nauki, techniki i kultury ujmowane całościowo i służące nie tylko poznaniu świata, lecz i jego zrozumieniu;
- spowodowane współczesnymi potrzebami kształcenie ustawiczne, które winno być kontynuowane w tym, co dotyczy trwałości i znacznie zmieniane w tym, co dotyczy jego struktury.

Konieczne jest, aby układ wiedzy i ogólny rozwój człowieka były równoległe i zgodne z coraz większym rozwojem społeczeństwa.

Prowadzona szeroko na całym świecie krytyka szkoły i nauczania podejmuje najczęściej następujące sprawy: objętość programów uniemożliwia uczniom ich przyswojenie w przewidzianym okresie czasu; encyklopedyczny charakter wiedzy; pasywne przyswajanie i magazynowanie wiedzy; pamięciowy charakter nauczania; nieadekwatność postępowania i metod stosowanych w nauczaniu, niedostateczne lub nieadekwatne zastosowania technik dotyczących rozwoju właściwości umysłowych człowieka.

Obecnie aktywność ucznia w szkole, stwierdza autor, skupia się głównie wokół układu odpowiedniej wiedzy, umiejętności i nawyków narzuconych treściami nauczania i podzielonych na odpowiednie przedmioty nauczania. Zwraca uwagę, że szczególnie zarzuca się nauczaniu, iż nie wystarczająco ma na względzie "ekonomię wiedzy" przyswajanej przez uczniów bez "odpowiedniej przeróbki". Krytyka dotyczy także systemu klasowo-lekcyjnego.

W omawianej pierwszej części książki Dordević szeroko nawiązuje do poglądów zajmujących się problemami innowacji w różnych krajach. Własne rozważania dotyczące teorii innowacji opiera przede wszystkim na poglądach E. Rogersa. Etapy procesu innowacyjnego przedstawia według E. Rogersa i H. i A. Nicholsów. Omawiając kryteria innowacji powołuje się na poglądy Zagwiańskiego i Hebermana. Odwołuje się także do poglądów takich polskich pedagogów, jak A. Lewin, H. Muszyński, W. Okoń, R. Schulz.

Dobitnie podkreśla konieczność rozróżnienia dwu pojęć: "wnoszenia" i "przenoszenia" zmian. Warto zwrócić uwagę, że w swych rozwa-

żaniach autor nie posługuje się terminem stosowanym powszechnie w naszej literaturze "innowacje", lecz mówi o "zmianach".

"Wnoszenie", to świadoma i organizowana aktywność uczestnictwa teoretyka i praktyka w organizowaniu zmiany, przeobrażeniu, która ma charakter procesu oraz specjalny system aktywności zmieniania i doskonalenia praktyki. Jest to aktywny proces, który - stwierdza autor - spotyka się najczęściej przy przezwyciężaniu trudności.

Nie jest łatwo zarejestrować proces "przenoszenia" i naukowego uogólniania zmian. Konieczne jest wprowadzenie kryteriów umożliwiających porównanie z efektami uzyskiwanymi w masowej praktyce. Sam autor stwierdza, że na strukturę przenoszenia składają się następujące istotne elementy:

- cel przeniesienia określający znaczenie zmiany w stosunku do istniejącej praktyki - chodzi o wskazanie istoty tego co się wnosi. W każdym pojedynczym przypadku cel ma charakter częściowy w odniesieniu do urzeczywistniania zadania ogólnego;
- środki wnoszenia rozumiane jako różnorakie materiały i określone rodzaje aktywności /nowe idee, doświadczenia, rekomendacje, rezultaty teoretycznych i eksperymentalnych badań, inne rodzaje weryfikowania/;
- rezultaty wnoszenia określane na podstawie uzyskanych osiągnięć w pracy oświatowo-wychowawczej: jakość i trwałość wiedzy, umiejętności i nawyki, które sobie przyswoili uczniowie, ich świadoma aktywność, ogólny i specjalny rozwój, praktyczne stosowanie przyswojonej wiedzy, umiejętności, ich zachowanie itd.

Część druga omawianej książki, praktyczna, stanowi prezentację różnorakich postępowań innowacyjnych, które - zdaniem autora - mogą być z powodzeniem zastosowane w nauczaniu. Zakłada on, że omawiane przez niego przykłady będą stanowiły bodziec do własnej twórczości nauczyciela, a nie wzór postępowania i techniki, który należy ściśle przestrzegać.

Na część drugą składają się następujące rozdziały: 1/ Program w obrazach - szczególna postać programowanego nauczania i uczenia, 2/ Rozwiązywanie problemu jako jedno z postępowań innowacyjnych w nauczaniu, 3/ Zastosowanie zadania typu obiektywnego w celu wzmocnienia nauczania i uczenia, 4/ Dyskusja jako metoda w wychowaniu moralnym, 5/ Nowe podejścia, postępowania i techniki w ocenianiu uczniów.

W tej części książki zawarte zostały konkretne przykłady tekstów programowanych z zakresu biologii i fizyki.

Od innowacji w zakresie dydaktyki odchodzi rozdział omawiający metodę dyskusji w wychowaniu moralnym. Interesujący jest fragment zapisu dyskusji przeprowadzonej przez nauczyciela i uczniów na temat "Od czego dokładnie zaczyna się kłamstwo". Przedstawiona jest także analiza treści dyskusji dokonana przez nauczyciela /wg R. Halla i J. Davisa/.

Uwagę praktyków-wychowawców warto zwrócić na poświęcony ocenie ostatni rozdział tej części książki.

Teoria i praktyka nauczania wskazują, że dobrze zorganizowana kontrola i ocena pracy wychowawczo-oświatowej mają znaczenie zarówno dla ucznia jak i nauczyciela. Aby ulepszyć system oceniania konieczne jest odpowiedzenie na następujące pytania: co, gdzie i kiedy oceniać, a szczególnie jak oceniać.

Autor daje przegląd kryteriów oceniania i skali ocen stosowanych w poszczególnych krajach. Wymienia takich autorów m.in. jak: Sorenson, Amonaszwili, Bespalko, Page, Krombach, Seiman, Szatałow, Clause.

W Polsce, przed z górą piętnastu laty, innowacją pedagogiczną na skalę ogólnokrajową było stopniowe wprowadzanie do praktyki wszystkich szkół zróżnicowanej oceny ze sprawowania. Jej koncepcja pedagogiczna w ciągu lat praktyki uległa zatarciu. Dlatego interesujące jest, jak zawarte w niej problemy są rozwiązywane gdzie indziej.

Zachęcając czytelników do przestudiowania całej omawianej książki, pragnę zwrócić uwagę na rozdział ostatni w części drugiej, w którym przedstawiona jest działalność innowacyjna jednej ze szkół włoskich /Genewa/. W klasach początkowych szkoły podstawowej z całodniowym pobytem uczniów jest realizowana idea alternatywnego oceniania. "Zamiarem tej techniki - pisze Autor - jest otrzymanie jak najpełniejszej fotografii osobowości ucznia i jego możliwości. Celem alternatywnego oceniania jest pomiar zachowań ucznia dla stworzenia obrazu jego rozwijającej się osobowości po to, ażeby zmniejszyć dramatyczność samego oceniania". W tym celu przygotowano odpowiedni kwestionariusz. Wypełniając go "nauczyciele nie ograniczają się do wypowiadania sądów o specyficznych szkolnych możliwościach ucznia i jego nauce, lecz od nich zależy zwrócenie uwagi na serię elementów, które umożliwiają globalne zrozumienie uczniowskiej osobowości". Elementy tego oceniania dają więcej informacji niż same oceny. Otrzymywana jest "całkowita i kompletna fotografia ucznia".

Ostatnią, najkrótszą, część swej książki autor poświęcił omówieniu zagadnienia stanowiska i funkcji nauczyciela wobec innowacji. Składają się na nią dwa rozdziały: 1/ Nauczyciel i innowacje, 2/ Polepszanie pracy nauczycielskiej poprzez samoocenę nauczyciela.

Omawiając przyczyny oporu wobec wprowadzania zmian, Autor pragnie lepiej zrozumieć powody dla których szkoły nie są przygotowane do ich podejmowania. Podkreśla doniosłość roli nauczyciela w tym procesie, przedstawia te jego właściwości, które czynią nauczyciela nosicielem zmian i ulepszeń działalności dydaktyczno-wychowawczej. W związku z tym podejmuje problem samooceny nauczyciela, jako jednej z dróg polepszania jego pracy. Istnieją różne kwestionariusze i skale dla samooceny nauczyciela lub jego oceny przez ucznia. Autor przedstawia interesujący przykład w tej kwestii - skalę oceniania nauczyciela adresowaną do uczniów starszych klas szkoły średniej lub studentów.

Książka ma znaczenie nie tylko dla aktualnych badaczy problematyki innowacji pedagogicznych. Może być użyteczna także dla nauczycieli - jako źródło refleksji i inspiracji do poszukiwań własnych rozwiązań. Wypada żałować, że nie zamieszczono w niej przypisów, czy odsyłaczy, zawierających pełne dane bibliograficzne prac cytowanych Autorów. Nie zostali także zaznaczeni Autorzy jugosłowiańscy. Tym nie mniej książka jest bardzo przydatna: daje szeroki obraz sytuacji w zakresie działań innowacyjnych na świecie w okresie ostatnich lat.

Barbara Puszkin

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1987

Od Redakcji 6

ARTYKUŁY

Czesław Banach: Kultura pedagogiczna nauczyciela i dyrektora 3
Teresa Bach-Olasik: Podmiotowe i sytuacyjne aspekty lęku u uczniów 4
Mieczysław Łobocki: Techniki wzmacniania negatywnego w procesie wychowania 5
Bolesław Niemierko: Analiza celów nauczania. Cz. I. 4
Bolesław Niemierko: Analiza celów nauczania. Cz. II. 5
Zbigniew Skorny: Teoretyczne podstawy poradnictwa wychowawczego 5
Maciej Tanaś: O kryteriach oceny pedagogicznej użyteczności komputerów 3
Władysław P. Zaczyński: Dzieje paradygmatu nauczania problemowego w dydaktyce współczesnej - szkic do najnowszych dziejów teorii wychowania 5

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

Włodzimierz Goriszowski: Z metodologii badań pedagogicznych dotyczących problematyki obowiązkowego kształcenia 4
Bolesław Niemierko: Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego /część II/..... 2
Kazimierz Waligórski: Metodologiczne problemy teorii organizacji szkoły 4

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Ewa Cieślarczyk: Identyfikacja nauczycieli z własnym zawodem 1
Jacek Mańczak: Rola świadomości celów wychowania w dokonywaniu diagnozy wychowawczej przez nauczycieli 1
Roman Schulz: Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela ... 2
Władysław Socha: Wpływ preferencji wartości na formułowanie wzoru osobowego nauczyciela przez studentów nauczania początkowego 1
Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli 2
Edward Zych, Janusz Gilewicz: Dostępność i wykorzystanie literatury przedmiotowej przez nauczycieli matematyki w ocenie dyrektorów szkół 1

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

Czesław Banach: Nauczyciel dominującym czynnikiem efektywności edukacji narodowej 6
Maria Dudzikowa: Wychowanie do przekształcania teraźniejszości jako humanistyczna nadzieja 6
Maria Jakowicka: Możliwości kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych 6
Czesław Kupisiewicz: O potrzebie i koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce 6
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal: Uczniowie o szkole przyszłości.... 6
Tadeusz Lewowicki: Idee przemian oświatowych 6

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Maria Chymuk: Przygotowanie nauczycieli do nauczania przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze 5
Henryk Cudak: Rzeczywista funkcja inspektora oświaty w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców 2
Wanda Czajkowska: Szkolne uwarunkowania twórczego myślenia dzieci i młodzieży 5
Andrzej Giryński: Nastawiania prospołeczne jako wyznacznik poziomu akceptacji społecznej osób niepełnosprawnych umysłowo 4
Halina Górecka: Intelektualno-temperamentalne uwarunkowania efektywności kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących 5
Józef Górniewicz: Struktura zainteresowań artystycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym 4
Maria Teresa Kiszczak: Przygotowanie absolwentów uczelni ekonomicznych do pracy nauczycielskiej w średnich szkołach ekonomicznych 2
Hanna Knowska: Pojemność pamięci bezpośredniej dzieci w wieku 7-9 lat 1
Jan Kupczyk: Wyjściowe warunki rozwoju społecznego dzieci ojców wielokrotnie pozbawionych wolności 4
Elżbieta Łuczak: Trudności w pracy zawodowej młodych nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim 4
Elżbieta Łuczak: Warunki socjalno-bytowe nauczycieli wiejskich a ich zadowolenie z pracy 5
Elżbieta Misiorna: Gotowość dzieci w młodszym wieku szkolnym do działań na rzecz grup społecznych 1
Grzegorz Nowicki: Sprawność dydaktyczna nauczycieli wychowania fizycznego a poziom ich wykształcenia 5
Genowefa Pańtak: Nauka szkolna w dobowym budżecie czasu młodzieży szkół ponadpodstawowych 3
Elżbieta Polus-Szeniawska: Profil szkoły a liczba przyjaciół na terenie klasy 2
Daniela Rusakowska: Możliwości aktywizowania uczniów na lekcji 3
Barbara Sitarska: Drogi edukacyjne i zawodowe wychowanków domu dziecka 1
Józef Sowa: Wybór zawodu przez uczniów niepełnosprawnych z klas ósmych 1
Marian Śnieżyński: Przyczyny dewiacyjnych zachowań w rodzinie a formy i metody działań terapeutycznych 1
Anna Wiłkomirska: Postawy wychowawcze i ich odbiór przez wychowanków domów dziecka 3

Adam Windakiewicz: Wpływ dyrektora szkoły na innowacje i postęp pedagogiczny 2
Mikołaj Winiarski: Współdziałanie szkoły wiejskiej z placówkami kulturalno-oświatowymi i organizacjami społecznymi w wychowaniu środowiskowym 3

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

Jan Banasik: Elementy teorii reagowania pedagogicznego 6
Antoni Berbeka: Uwagi o pedagogicznym przygotowaniu ekonomistów-nauczycieli 3
Czesław Berka: Dyrektor szkoły a postęp pedagogiczny 4
Bogdan Billik: Stan i uwarunkowanie rozwoju szkolnictwa powszechnego w woj. warszawskim przed 1939 r. 4
Edward Biłos: Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu nauczania 6
Jadwiga Bińczycka: O potrzebie tworzenia pedagogiki pokoju ... 5
Teresa Borowska: Aktualne cele wychowania na świecie oraz w Polsce 3
Paulina Bródka: Komputer w edukacji - za czy przeciw? 1
Helena Chylińska: Samodzielność jako czynnik kształtowania umiejętności uczenia się 2
Ewa Cieślarczyk: Nauczyciele polscy wobec zmian oświatowych w latach 1945-1980 6
Tadeusz Mizia: Cywilizacyjna misja nauczyciela parafialnego w ujęciu Komisji Edukacji Narodowej 6
Jerzy Nosarzewski: Cechy temperamentalne a styl pracy ucznia.. 2
Tadeusz Peter: Przeszłość i przyszłość postępu w woj. olsztyńskim 4
Jan Skłodowski: Video, mikrokomputer i szkoła nowoczesna 6
Wacław Śmid: Symbole i postawy. Propozycja metodologiczna 5
Wiesław W. Szczęsny: Status metodologiczny teleologii. Implikacje teoretyczne i praktyczne dla ogólnej teorii wychowania 3

RECENZJE KSIĄŻEK

Ryszard Borowicz: Zdzisław Jakowicki: Społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej oraz postępów w pierwszym roku nauki 1
Maria Chymuk: Czesław Barański: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli 1
Maria Chymuk: Czesław Nowaczyk: Podstawy metod statystycznych dla pedagogów 2
Danuta Al-Khamisy: G. Grabowska, G. Bigda: Poradnik metodyczny do pracy z dziećmi sześcioletnimi w zakresie przygotowania do nauki szkolnej 3
Adam Knap: Jurij K. Babanskij: Mietody obuczenija w sowremiennoj obszczeobrazowatielnoj szkole 2
Krzysztof Lubański: Kazimierz Denek: Poradnik dla organizatorów wycieczek szkolnych 1
Urszula Ostrowska: Bogdan Suchodolski: Dzieje kultury polskiej 3
Włodzimierz Prokopiuk: L.I. Ruwiński, I.I. Kobylacki: Osnowy pedagogiki 5
Barbara Puszkin: J. Dordević: Inowacije u nastavi 6

Joanna Rutkowiak: Robert Kwaśnica: Struktura sytuacji problemowej a funkcjonalność wiedzy 3
Barbara Sitarska: Krystyna Kuberska-Gaca, Andrzej Gaca: Profilaktyka niedostosowania społecznego w szkole 3
Barbara Sitarska: Józef Rembowski: Rodzina w świetle psychologii 4
Maria Sowisło: Julian Radziewicz: Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim 1
Anna Świerc: Daniela Rusakowska: Nauczyciel i innowacje pedagogiczne 3
Bronisław Urban: A. Stankowski: Elementy terapii pedagogicznej w pracy nauczyciela-wychowawcy..... 4
Maria Walentynowicz: O. Chaloupka: Rozwój detskeho čtenářstvi 2
Leszek T. Zięba: Julian Radziewicz: Wychowawca i jego klasa .. 2

KRONIKA

Danuta Cichy: Międzynarodowa konferencja "Edukacja ekologiczna" 5
Zenon Krzemianowski: Operacjonalizacja celów kształcenia. Sprawozdanie z sesji naukowo-metodycznej w Koszalinie 1
Stefan M. Kwiatkowski: Dzieci w erze komputerów 5