



917

RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

1-2

ROK XXX (LXII) STYCZEŃ – KWIECIEŃ 1988

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1988 r.

Nakład 2 721 egz. Ark. wyd. 17,4. Ark. druk. A1 — 18,62.

Łódzka Drukarnia Dzielowa, Zakład nr 3, Tomaszów Maz. Zam. 664/1100/88 U-15

SPIS TREŚCI

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

CZESŁAW KUPISIEWICZ: Treść kształcenia	5
JERZY NIEMIEC: Edukacyjne aspiracje i szanse szkolnictwa	12

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ DENEK: Cele kształcenia w przemianach edukacji narodowej .	19
JAN POPLUCZ: Problem wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli . .	35

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MIKOŁAJ WINIARSKI: Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych	49
JERZY STOCHMIAŁEK: O konstruowaniu pedagogicznej teorii kierowania .	61

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

MIECZYŚŁAW SKOWROŃSKI, ZBIGNIEW WĘGIERSKI: Podnoszenie kwalifi- kacji zawodowych nauczycieli (stopnie specjalizacji zawodowej) . . .	73
ADAM WINDAKIEWICZ: Czynniki determinujące twórczość pedagogiczną nauczycieli	88
LUBA SOŁOMA: Dotychczasowe doświadczenia nauczycieli w zakresie prze- strzegania norm etycznych a ich moralność zawodowa	95
HALINA GÓRECKA: Motywacyjne uwarunkowania efektywności kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących	102
WŁADYSŁAW SOCHA: Dydaktyczno-wychowawcze konsekwencje zmiany szkoły przez uczniów szkół podstawowych	112
HALINA CZAJKOWSKA-KILIANEK, JÓZEF KILIANEK: Uczeń a tornister .	129
MAŁGORZATA STAŃCZAK-KURAS, KATARZYNA SZYMAŃSKA: Stopień znajomości nieformalnej struktury klasowej przez nauczycieli-wychowaw- ców klas IV—V szkoły podstawowej	133
GRAŻYNA TKACZYK: Właściwości uogólniania przez uczniów klas I—III szkoły specjalnej	139

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Kształcenie nauczycieli nauczania początkowego w Szwajcarii	145
JAN SKŁODOWSKI: Mikrokomputer w szwajcarskiej szkole	155

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

WACŁAW ŚMID: Kryzys postaw dzieci i młodzieży. Próba diagnozy . . . 167

RECENZJE KSIĄŻEK

- KAZIMIERZ DENEK, EUGENIUSZ PIOTROWSKI: W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej 181
- WITOLD KOMAR: Józef Koźielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka . . 185
- JAN MARCINIAK: Kazimierz Denek: Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej 196
- MARIA DUDZIKOWA: Witold Komar: Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej 199
- BOGUSŁAWA JODŁOWSKA: S. G. Wierszłowski, L. N. Lesochina (red.): Profesjonalna działalność młodego uczonego (socjalno-pedagogiczny aspekt) 203
- EUGENIUSZ PIOTROWSKI: T. Mróz: Graficzne ujęcie struktur treści w uczeniu się i nauczaniu dydaktyki ogólnej 206
- BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA: H. Gasiul: Formalne cechy systemu wartości jako wskaźniki rozwoju osobowości. Studium empiryczne . . . 206

KRONIKA

- ALICJA KOTUSIEWICZ: Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej (konferencja naukowa w Jabłonie) 210
- ERWIN GONDZIK: Seminarium doskonalenia kadry dla szkolnictwa zawodowego 221

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

CZESŁAW KUPISIEWICZ

Uniwersytet Warszawski

TREŚĆ KSZTAŁCENIA

Wśród powszechnych w ostatnich latach narzekania na szkołę najczęściej uwagi poświęca się planom i programom nauczania. W szczególności zarzuca się im — że posłużą się ujęciem hasłowym — *encyklopedyzm* wraz z werbalizmem stanowiącym jego metodyczną konsekwencję; *historyzm* jako pozostałość czasów, w których wiedza o przeszłości zdecydowanie przeważała nad problematyką dotyczącą teraźniejszości i przyszłości; *addytywizm*, tzn. koncepcję przystosowującą plany i programy nauczania do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych i kulturowych nie tyle w drodze restrukturyzacji, co raczej dodawania (stąd nazwa!) do już realizowanych treści nowych tematów i haseł programowych; *uniformizm*, którego rzecznicy — jak to obrazowo wyraził jeden z jego przeciwników — chcieliby „karmić wszystkich uczniów jednakową strawą duchową, bez względu na zachodzące między nimi różnice”; *jednostronność* — jej wyrazem jest między innymi zdecydowana przewaga wychowania umysłowego nad społeczno-moralnym, estetycznym, fizycznym i politechnicznym; *nieprzystosowanie* zawartych w programach treści do możliwości psychicznych uczniów, co znajduje niekiedy wyraz w przekształcaniu przedszkola w szkołę podstawową, szkoły podstawowej — w średnią, a średniej — w wyższą; *akademizm*, którego przedstawiciele budują programy nauki szkolnej na wzór poszczególnych dyscyplin wiedzy — następstwem tego jest dezintegracja przekazywanych uczniom w szkole wiadomości i umiejętności; wreszcie, *brak powiązania z życiem*, wskutek czego uczniowie borykają się na ogół z obcymi im problemami lub „problemami szkolnymi” — podczas gdy problemy rzeczywistości dla nich ważne znajdują się poza zasięgiem zinstytucjonalizowanej edukacji.

PRÓBY ROZWIĄZAŃ

Ten stan rzeczy sprawia, że reformy programowe należą obecnie do najczęściej podejmowanych w różnych krajach prób usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Pomijając kwestie szczegółowe, można te sposoby czy próby podzielić na:

1) *tradycyjne*, nazywane też przedmiotowo-komisyjnymi, gdyż treść nauczania dobierają komisje składające się z teoretyków i praktyków reprezentujących poszczególne przedmioty nauki szkolnej;

2) *modelowe*, których reprezentanci tworzą jako punkt wyjścia doboru treści nauczania określony model (stąd nazwa!), np. wykształconego Polaka, „obszarów aktywności” czy „potrzeb współczesnego człowieka”;

3) *przedmiotowo-integrujące*, zgodnie z którymi „pole treściowe” każdego przedmiotu nauki szkolnej powinno być na tyle szerokie, aby integrowało (stąd nazwa!) zbliżone do siebie zagadnienia.

PROBA OCENY

Praktyka ostatnich lat wykazuje niewielką przydatność tradycyjnego sposobu reformowania planów i programów szkolnych. Nie do wyjątków należą bowiem przypadki, kiedy zamiast „odchudzić” (jak to się u nas ostatnio określa) dany program — wzbogaca się go o nowe treści, nie naruszając przy tym dawnego ich zestawu. Są też przypadki włączania do planów nauki szkolnej nowych przedmiotów, które z powodzeniem dałoby się umieścić w istniejącym zestawie przedmiotów, jak chociażby zagadnienia ekologiczne w biologii i chemii.

W tych okolicznościach poszukuje się rozwiązań, które pozwoliłyby spojrzeć na dobór treści kształcenia z pozycji „ponadprzedmiotowych”, np.

1) pod kątem poznawania świata w procesie nauki szkolnej — efektem końcowym tego procesu miałyby być wiedza; poznawania siebie i sterowania własnym rozwojem — wartości stanowią zakładany wynik tych poczynąń; a także rozwoju sił duchowych w procesie kształcenia — na efekt owego rozwoju składałoby się tym razem udoskonalenie sił i zdolności poznawczych ucznia, przede wszystkim jego myślenia (B. Suchodolski);

2) z punktu widzenia takich obszarów „aktywności człowieka”, jak: zachowanie zdrowia, wyżywienie, życie duchowe, współpraca z innymi, rekreacja itp. (H. Taba); czy wreszcie

3) określonych „zakresów życia”, jak działalność polityczna, udział w realizacji polityki ludnościowej państwa, aktywność zawodowa i kulturalna, uczestnictwo w życiu grup nieformalnych, procesy samokształcenia i samowychowania (J. Szczepański).

W ostatnich latach możliwości przezwyciężenia „dezintegracji wiedzy”, do jakiej prowadzi jej podział w programach szkolnych na przedmioty, upatruje się ponadto w doborze treści kształcenia stosownie do głównych rodzajów „ludzkiej aktywności zawodowej” (rolnictwo i hodowla, różne rodzaje przemysłu, opieka i wychowanie, administracja, handel itd.).

Te próby rozwiązywania niełatwego problemu doboru treści kształcenia zasługują z pewnością na uwagę. Warto też je kontynuować, aczkolwiek znajdują się one ciągle jeszcze in statu nascendi. Wydaje się bowiem, że tylko na tej drodze można będzie zbudować program scalający zarówno różne dziedziny wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, z wychowaniem ogarniającym „całego” człowieka, a nie tylko, czy nawet głównie, jego stronę umysłową. Nie będzie to jednak droga krótka.

PROPOZYCJA ROZWIĄZANIA

Dlatego też rozwiązaniem możliwym do zaakceptowania „na dziś” może być koncepcja przedmiotów *zintegrowanych* (integrujących). Zachowuje ona obecny układ przedmiotów nauczania, co nie wyklucza jego modyfikacji — natomiast znacznie szerzej niż dotychczas traktuje funkcje i treść każdego z nich.

I tak, gdy chodzi o funkcje, to istotne znaczenie przywiązuje zarówno do ekspozycji wiedzy, jak i związanego z tą wiedzą systemu wartości oraz wdrażania dzieci i młodzieży do efektywnego uczenia się tak w szkole, jak i później, po jej ukończeniu. W przypadku zaś treści, przedmiot poznania traktuje znacznie szerzej niż dotychczas. Historia np. musiałaby być — w myśl tej koncepcji — nie tylko historią polityczną, lecz również gospodarczą, historią sztuki, architektury i epokowych wynalazków. Oczywiście, temu rozszerzaniu zakresu poszczególnych przedmiotów powinno towarzyszyć dążenie do koncentrowania uwagi na merytorycznych punktach ciężkości czy ideach przewodnich każdego z nich, a w miarę możliwości, także na ich egzemplarycznej ekspozycji. Również język ojczysty musiałby obejmować — poza gramatyką i literaturą — zagadnienia teatru, filmu i środków masowego przekazu, a w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych nie pomijanoby tzw. punktów czy obszarów granicznych, jak np. biochemia. Przy doborze materiału nauczania obowiązywałoby zatem w koncepcji „przedmiotów integrujących” respektowanie zasad: korelacji, koncentracji i egzemplaryczności, przy czym ta ostatnia nie miałaby racji bytu w przedmiotach o liniowym układzie treści, jak matematyka, fizyka teoretyczna itp., wymagających systematycznego układu powiązanych ze sobą wzajemnie jednostek treściowych.

Czy przebudowa programów nauczania w duchu koncepcji „przedmiotów integrujących” nie spowodowałaby jeszcze wyższego, niż to obecnie ma miejsce, przeciążenia uczniów pracą?

Tego niebezpieczeństwa można by uniknąć, gdyby nauczanie koncentrowało się na wzmiankowanych wyżej ideach przewodnich poszczególnych przedmiotów, a ponadto było ukierunkowane nie tyle na przekazywanie uczniom encyklopedycznych wiadomości, co raczej na rozwijanie ich sił i zdolności poznawczych, w tym myślenia alternatywnego i inno-

wacyjnego. Temu celowi służyłoby ponadto — tam, gdzie byłoby to celowe z dydaktycznego punktu widzenia i możliwe np. ze względów organizacyjnych i technicznych — wychodzenie poza ramy klasowo-lekcyjnego systemu nauczania. Konsekwencją tego byłoby głównie rozszerzenie zakresu indywidualizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na rzecz omawianej propozycji przebudowy treści kształcenia przemawia ponadto fakt, że w czasach edukacji ustawicznej szkoła ma nie tyle zamykać wykształcenie, co raczej zapewniać jego podstawy umożliwiające człowiekowi skuteczne uczenie się przez całe życie, głównie w drodze samokształcenia.

KANON WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Prace nad jego zbudowaniem mają już w skali światowej bogatą historię i jak dotychczas nie zostały uwieńczone powodzeniem. Spośród nich na szczególną uwagę zasługuje, moim zdaniem, opublikowany w 1976 roku dokument pt. „Stanowisko i zalecenia Węgierskiej Akademii Nauk w sprawie treści perspektywicznego wykształcenia oraz rozwoju działalności wychowawczej szkoły”.

W części I tego „Stanowiska...” stwierdza się, że uczeń powinien poznać rzeczywistość przyrodniczą i społeczną oraz miejsce i rolę człowieka w tej rzeczywistości, łącznie z udziałem w jej przekształcaniu. W szczególności miałyby zrozumieć podstawowe prawa rządzące zmianami w naturze i społeczeństwie; ujmować świat jak rezultat: zarazem etap odwiecznego rozwoju; orientować się w podstawowych procesach produkcyjnych, społecznych i kulturowych; umieć sprawnie posługiwać się w mowie i piśmie językiem ojczystym i co najmniej jednym językiem obcym; dysponować umiejętnością matematycznego myślenia; oceniać rzeczy, zjawiska i procesy w kategoriach naukowego poglądu na świat; twórczo kształtować i *wyrażać własną osobowość*; odczuwać potrzebę aktywności społecznej i kulturalnej; mieć poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny; postępować zgodnie z zasadami socjalistycznej moralności; umieć uczyć się samodzielnie oraz dążyć do stałego wzbogacania zasobu posiadanych wiadomości i umiejętności.

Warunkiem koniecznym ukształtowania takiego właśnie ucznia jest odpowiedni *kanon wykształcenia ogólnego*. Składają się nań:

- 1) edukacja w dziedzinie języka: komunikacji, przy czym w grę wchodzi zarówno język ojczysty, jak i co najmniej jeden język obcy wraz z podstawami drugiego;

- 2) edukacja matematyczna, na którą powinny się składać: zbiory, logika, arytmetyka, algorytmy, algebra, relacje, funkcje, ciągi, elementy analizy, geometria, kombinatoryka, matematyka cyfrowa, rachunek prawdopodobieństwa, statystyka;

- 3) edukacja przyrodnicza, w której podstawową rolę odgrywałyby me-

tody obserwacji, eksperymentu i tworzenia modeli, a także praktyczne zastosowanie zdobywanej wiedzy, i której główne kręgi tematyczne obejmowałyby: ogólne zasady krążenia materii, cechy struktur materialnych, rozwój materii oraz charakterystyczne właściwości materii życiowej;

4) edukacja historyczna i społeczno-polityczna, na którą składałyby się: szeroko rozumiana historia (narodowa i powszechna, a także podstawy historii kultury, nauki, gospodarki i techniki), geografia z elementami antropologii i gospodarki oświatowej, filozofia z etyką i rudymen-tami nauk o wychowaniu;

5) edukacja estetyczna (literacka, plastyczna, muzyczna, teatralna, filmowa i fotograficzna), której zadanie sprowadzałoby się głównie do kształtowania kultury emocjonalnej u dzieci i młodzieży;

6) edukacja somatyczna, w której zakres wchodziłyby wiadomości o biospołecznej naturze człowieka, zapewnienie mu ogólnej sprawności fizycznej oraz ukształtowanie potrzeby uprawiania sportu;

7) edukacja techniczna — jej celem byłoby wyrobienie u uczniów umiejętności posługiwania się prostymi narzędziami pracy oraz dostarczenie im wiadomości z dziedziny bio- i agrotechniki, ekologii, techniki przemysłowej, usług i organizacji pracy.

Wymienione rodzaje edukacji nie są ograniczone jakimikolwiek cezu-rami, w związku z czym ich realizację rozpoczyna się w przedszkolu, a kończy w szkole średniej. Efekty tej edukacji zależą, oczywiście, od warunków, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, stosowanych przez nauczycieli zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i poza-lekcyjnych. Do tych ostatnich przywiązuje się szczególne znaczenie, gdyż umożliwiają one daleko idącą indywidualizację nauczania i wychowania.

Opisana wyżej koncepcja treściowo-metodyczna kształcenia podstawowego i średniego bliska jest stanowiskom prezentowanym u nas. W niej bowiem, podobnie jak w propozycjach polskich autorów, można wyróżnić warstwy: poznawczą, osobowościową i instrumentalną; dążenie do integracji poszczególnych przedmiotów; a także nacisk na łączne ujmowanie w pracy szkoły treści i metod nauczania. Wydaje się zatem, że rozbudowując ów punkt wyjścia, a zarazem przystosowując go do naszych warunków i potrzeb, można by przygotować projekt kanonu wykształcenia ogólnego jako punkt wyjścia dla opartych na nim planów i programów nauki szkolnej.

PORÓWNIANIA

W toku tego rodzaju przygotowań konieczne byłoby porównawcze zestawienie realizowanych w różnych krajach planów i programów kształcenia ogólnego. Tylko bowiem na tej podstawie można określić, jakie miejsce zajmuje w tych dokumentach np. nauczanie języka obcego i matematyki, które to przedmioty stanowią rdzeń każdego systemu zinsty-

tucjonalizowanej edukacji, albo też ustalić rolę i miejsce wychowania fizycznego czy estetycznego.

Przyjmując za podstawę owych porównań — i zarazem układ odniesienia dla nas — trzy kraje socjalistyczne (Czechosłowacja, NRD i ZSRR) oraz trzy kapitalistyczne (Francja, RFN i Szwecja), nasuwają się następujące wnioski:

1. Czas trwania nauki w klasach I—IV, które w zasadzie można uważać za szczybel *elementarnego* kształcenia, wynosi tygodniowo: 88 godzin w RFN, 90 — w Czechosłowacji, 97 w ZSRR, 101 w NRD i 108 we Francji i Szwecji (Polska — 95 godzin). Z kolei tygodniowy wymiar godzin nauczania w klasach I—IX, które — znowu umownie — składają się na pełny cykl nauczania *podstawowego* wynosi: 228 godzin w Czechosłowacji, 244 godziny we Francji, 249 godzin w RFN, 260 w ZSRR, 268 w Szwecji oraz 279 w NRD (Polska — 243 godziny).

W świetle tego zestawienia teza o przeciążeniu uczniów pracą nie ma u nas racji bytu z punktu widzenia tygodniowego wymiaru godzin nauki szkolnej, lecz ewentualnie — co jednak wymagałoby dodatkowych analiz porównawczych — ze względu na treść programów oraz metod, za pomocą których te programy są realizowane.

2. Na naukę języka ojczystego poświęca się w skali tygodniowej w klasach I—IX: w Czechosłowacji 63 godziny, 62 godziny we Francji, 65 w Szwecji, 69 w ZSRR, 75 w NRD i 80 w RFN (Polska — 57 godzin). Tutaj wniosek nasuwa się sam.

3. Matematyka zajmuje w porównyiwanych krajach drugą co do tygodniowego wymiaru godzin nauczania w klasach I—IX pozycję: 32 w RFN, 40 w Szwecji, 43 w Czechosłowacji, 44 we Francji, 50 w NRD, 53 w ZSRR (Polska — 43 godziny). Pomijając RFN, gdzie liczba 32 godzin tygodniowo nie odnosi się do wszystkich typów szkoły ponadelementarnej, różnice nie są w tym przypadku tak znaczne jak w nauczaniu języka ojczystego.

4. Na uwagę zasługuje także tygodniowy wymiar godzin wychowania fizycznego w klasach I—IX oraz wychowania przez pracę (prace ręczne, kształcenie politechniczne, praca—technika, przysposobienie do pracy).

Gdy chodzi o wychowanie fizyczne, to rozpiętość jest znaczna: 17 godzin — Czechosłowacja, 18 godzin — ZSRR, 19 — RFN, 21 — NRD, 24 — Szwecja oraz 37 — Francja (Polska 20 godzin). Z kolei na wychowanie przez pracę przeznaczają się: 14 godzin w Czechosłowacji, 18 — ZSRR, 21 godzin w Szwecji, 20 we Francji, 27 w NRD (w RFN przedmiot ten nie występuje, w Polsce natomiast jest nauczany w wymiarze 18 godzin tygodniowo).

Niewielkie różnice w tygodniowym wymiarze godzin klasach I—IX występują ponadto w zakresie wychowania plastycznego (najniższy wymiar wynosi tutaj 9 godzin w ZSRR, najwyższy we Francji — 13, Polska — 12) i muzycznego. Z kolei Polska jest jedynym (w kręgu porówny-

wanych) krajem, w którym na omawianym szczeblu kształcenia występuje „przysposobienie obronne” (2 godziny).

I te zatem zestawienia przemawiają, jak sądzę, na rzecz tezy sformułowanej w punkcie 1. Nie tyle zatem w radykalnej zmianie planów, co raczej programów i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej powinno się u nas szukać możliwości uwolnienia uczniów od nadmiernego obciążenia obowiązkami szkolnymi, a pośrednio — zbudowania optymalnego kanonu wykształcenia ogólnego.

Rekapitułując możemy powiedzieć, że na taki właśnie kanon składałyby się:

1. Poznanie i zrozumienie świata, łącznie z poznającym ów świat człowiekiem, oraz przygotowanie dzieci i młodzieży do przekształcania dostępnych im fragmentów rzeczywistości. Efektem owego poznania byłyby podstawy usystematyzowanej wiedzy o świecie oraz system społecznie i indywidualnie akceptowanych wartości.

2. Wizja przyszłości wraz z przygotowaniem do życia w szybko zmieniających się warunkach. W tym przypadku wynikiem wzmiankowanego przygotowania byłby rozwój sił; zdolności poznawczych uczniów, w tym myślenia innowacyjnego i alternatywnego, a także przygotowanie ich do samodzielnego uczenia się przez całe życie.

3. Przysposobienie do pracy zawodowej oraz do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze. Efektem tego przysposobienia byłoby opanowanie przez dzieci i młodzież wiadomości o głównych rodzajach ludzkiej pracy, aktywności społecznej i kulturalnej z zasobem odpowiednich umiejętności praktycznych i teoretycznych.

EDUKACYJNE ASPIRACJE I SZANSE SZKOLNICTWA

Do rozwoju społeczeństwa współprzyczyniają się jedynie te aspiracje, które mają realne szanse swego urzeczywistnienia w praktyce. Dynamizują one działalność ludzi, ich inwencję twórczą i pomysłowość, świadome realizowanie etapowych celów jako części składowych finalnego produktu. Podobnie aspiracje odbiegające od realiów kształtujących istniejącą rzeczywistość są czynnikiem hamującym i destrukcyjnym w społeczeństwie. Ta refleksja służy też pracy i myśleniu o naszej edukacyjnej przyszłości.

Wśród głównych kierunków rozważań o edukacji narodowej ważne miejsce zajmują dwie powszechnie sygnalizowane idee, będące odzwierciedleniem społecznych aspiracji naszego społeczeństwa. Są to: idea powszechności wychowania przedszkolnego oraz idea powszechności kształcenia na poziomie szkoły średniej. Wiadomo jednocześnie, że właśnie realizacja tych dwu edukacyjnych zamierzeń ma szanse powodzenia tylko przy szerokim uwzględnieniu występujących i rysowanych dla naszej przyszłości realiów.

Upowszechnianie wychowania przedszkolnego i upowszechnianie kształcenia na poziomie szkoły średniej, rozumiane jako poszukiwanie harmonii między edukacyjnymi aspiracjami a występującymi realiami, obejmuje swoim zasięgiem szereg problemów i aspiracji szczegółowych. Są to: społeczne usytuowanie danej działalności edukacyjnej, wymagania dotyczące treści wychowania i kształcenia, sposobów zorganizowania i funkcjonowania oraz aspiracje dotyczące skuteczności oddziaływań. Tym dwóm nurtom aspiracji i szansom ich realizacji poświęcono refleksje prezentowane w niniejszym opracowaniu.

Upowszechnianie wychowania przedszkolnego jako przejaw społecznych oczekiwań, potrzeb i aspiracji, ukształtowało się dopiero w Polsce Ludowej. Obecnie, patrząc w przyszłość, jest to podstawowy kanon i kierunek rozwoju naszego systemu edukacyjnego. Powszechnym stało się przekonanie, że od stanu i stopnia powszechności wychowania przedszkolnego zależy powodzenie na kolejnych szczeblach kształcenia, a na bieżąco czynnik kształtujący właściwą atmosferę w zakładach pracy matek spokojnych o bezpieczeństwo i byt swoich dzieci.

Prowadzone od szeregu lat badania naukowe i zgromadzone opinie społeczne dają podstawę do sądzenia, że mamy w naszym kraju dobrą organizację placówek wychowania przedszkolnego, właściwy program wychowywania dzieci w przedszkolach oraz dobrą metodykę współdziałania z dzieckiem i rodzicami. Wychowanie przedszkolne realizuje klarownie sformułowane cele, podejmuje opiekę w czasie pracy matek (również ojców), świadomie współprzyczynia się do ogólnego rozwoju dziecka,

prowadzi prace nad eliminowaniem mikrodeficytów i opóźnień kulturowych dzieci, przygotowuje społecznienie i sprawności wychowanków konieczne do podjęcia nauki szkolnej. Funkcje te będą równie ważne w przyszłości i dlatego stanowią punkt wyjścia rozważań o przebudowie systemu edukacyjnego w naszym kraju. Podstawą tego systemu powinno być upowszechnione wychowanie przedszkolne. Czy w aktualnych i przyszłych realiach naszego kraju istnieje szansa zrealizowania takiego zamierzenia? Jest to podstawowe pytanie, które wymaga (po wnikliwych studiach) starannej odpowiedzi, zawierającej konieczne warunki, etapowe cele i realizacyjne programy.

Realność urzeczywistnienia głoszonych idei określa się najczęściej na podstawie uzyskanych dotychczas rezultatów oraz rysujących się potrzeb. Ustalanie dystansów między tymi dwoma faktorami pozwala na sformułowanie przesłanek o możliwościach i o koniecznym horyzoncie czasu, jaki należy przyjąć dla realizacji wyznaczonych zamierzeń.

W naszym kraju połowa dzieci korzysta z wychowania przedszkolnego. Są to w zasadzie wszystkie dzieci najstarsze w wieku przedszkolnym i w najmniejszym zakresie dzieci najmłodsze w tym wieku. Zrealizowanie jednak tego zadania wymagało stosowania zabiegów niewłaściwych, polegających na zwiększaniu liczebności grup dzieci w przedszkolach oraz umieszczaniu oddziałów przedszkolnych w pomieszczeniach szkół podstawowych. Faktem jest jednak, że na około 1,4 miliona dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, aktualnie dysponujemy w placówkach przedszkolnych liczbą około 900 tysięcy miejsc. Biorąc pod uwagę, że placówki te budowaliśmy od podstaw, jest to poważne osiągnięcie, bowiem przeciętnie w Polsce Ludowej w każdym roku oddawano około 20 tys. miejsc dla dzieci w przedszkolach (a stosując różne dodatkowe zabiegi umieszczano po 30 tys. dzieci). Ponadto wadliwością było i to, że na wsi budowano tylko około 20 proc. miejsc, podczas gdy było na tych obszarach około 40 proc. dzieci.

Z analizy wykonywania zadań inwestycyjnych w okresie ostatnich lat oraz na podstawie przyjętych planów inwestycyjnych w zakresie budowy przedszkoli wynika, że w okresie najbliższych kilkunastu lat istnieje możliwość zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach do około 1,3 miliona. Jest to wielkość możliwa do uzyskania przy intensywnej realizacji inwestycji przede wszystkim w dużych miastach oraz miejscowościach będących siedzibami gmin.

Według Skorygowanej Prognozy Ludności (GUS), ogólna liczba dzieci w wieku 3—6 lat zmniejszy się i wyniesie w 2000 roku około 2,6 miliona dzieci (w tym około 30 proc. na wsi). Dane te zestawione z liczbą przewidywanych miejsc w przedszkolach, to najogólniejszy obraz dystansu między stanem posiadania i potrzebami. Jak widać, mimo pozyskiwania znacznej liczby nowych miejsc, nadal tylko około połowa dzieci (dwa roczniki) będą mogły uczęszczać do przedszkoli. Nie ma żadnej możli-

wości pokonania tak dużej bariery potrzeb w zakresie wychowania przedszkolnego, jaka występuje obecnie i jaka rysuje się w przyszłości (brak około 1,7 miliona miejsc).

Alternatywą najbardziej racjonalną dla zrealizowania idei powszechności wychowania przedszkolnego będzie (wydaje się) usytuowanie najstarszego rocznika, tj. 6-latków, w szkole podstawowej, zachowując program częściowo jeszcze przedszkolny i częściowo już szkolny. Ponadto zachodzi konieczność organizowania na życzenie rodziców małych grup przedszkolnych (w miastach i na wsi) dla dzieci 3-letnich (najmłodszych). Przyjmując takie założenie, miejsca w przedszkolach (1,3 miliona miejsc) przeznaczone byłyby w zasadzie dla dwu roczników, tj. dzieci 5- i 4-letnich. Takie rozwiązanie (wariant) to powszechność wychowania przedszkolnego dla dzieci od 4 lat oraz stosownie do lokalnych potrzeb częściowo dla dzieci 3-letnich. Jest to jedyna realna szansa (jak się wydaje) i skala upowszechniania wychowania przedszkolnego bez stosowania sztucznych zabiegów dodatkowych, jak to ma miejsce obecnie (zagęszczanie oddziałów i in.). Ale i ta alternatywa wymaga pełniejszego uczestnictwa instytucji, zakładów pracy i rodziców w pozyskiwaniu nowych miejsc w przedszkolach, organizując racjonalnie fundusze na ten cel z budżetu centralnego kraju, środki socjalne zakładów pracy i odpłatność rodziców.

Jednym z podstawowych osiągnięć naszego kraju jest pełna realizacja powszechności kształcenia w zakresie ośmioletniej szkoły podstawowej. Szkoła ta obejmuje swoim zasięgiem prawie pięć milionów uczniów (dzieci i młodzież) i jest tym samym najobszerniej ukształtowanym elementem systemu szkolnego w naszym kraju. Około 38 proc. uczniów kształci się w szkołach podstawowych na wsi i około 62 proc. w szkołach w miastach. Dla realizacji tego celu (powszechności kształcenia) wybudowano i przygotowano około 180 tysięcy pomieszczeń do nauczania (około 80 tys. w miastach i 100 tys. na wsi). Wynika z tego, że na rzecz szkolnictwa podstawowego oddawano przeciętnie do dyspozycji w każdym roku około 4 tysięcy pomieszczeń do nauczania o przybliżonej pojemności około 100 tysięcy uczniów (4 tys. po 25 uczniów).

Idea powszechności kształcenia na poziomie szkoły podstawowej ma jednak swoją bogatą historię. Jest to historia osiągnięć, ale i bardzo wielu złożonych problemów, ważnych z punktu widzenia zadań przyszłościowych. Wymienić tu wypada złożoności wynikające z rozproszenia sieci osadniczej i tym samym szkolnej na obszarach wiejskich. Około 6 tysięcy jednostek kształcenia — to małe organizmy, często słabe kadrowo i skromne w pomieszczenia. Próby koncentracji doprowadziły do konieczności dowożenia do szkół zbiorczych około 0,75 miliona uczniów (zjawisko, które wcześniej nie występowało), a ponadto opustoszało około 500 budynków szkolnych wadliwie zlokalizowanych, przy braku pomieszczeń w innych miejscowościach. W miastach nastąpiła zbyt duża koncentracja uczniów związana z migracją ludności (ze wsi do miast),

ale też ze względu na nierealizowanie zaplanowanych inwestycji. Doprowadziło to do stosowania w szerokim zakresie zmianowości (przede wszystkim w nauczaniu początkowym), powstały „szkoły giganty” bez warunków do pracy opiekuńczej i wychowawczej.

Utrzymanie pełnej powszechności na poziomie szkoły podstawowej w okresie do 2000 roku (w przybliżeniu), wymaga dokonania konfrontacji założonego falowania demograficznego oraz możliwości inwestycyjnych. Według Skorygowanej Prognozy Ludności (GUS) z 1985 roku, na lata 1986—1995 (2000), liczba uczniów w szkolnictwie podstawowym zwiększy się ogólnie o około 460 tysięcy i osiągnie wielkość około 5200 tysięcy, w tym w miastach 3,2 miliona uczniów oraz na wsi około 1,9 miliona uczniów. Będzie to wzrost przede wszystkim w miastach (prawie o 0,5 miliona).

Jakie powinny być spełnione warunki materialne, by zapewnić powszechność kształcenia w szkolnictwie podstawowym? Aktualnie wskaźnik liczby uczniów przypadających na jedno pomieszczenie w tym typie szkolnictwa wynosi w naszym kraju około 29 dla miast i około 19 dla obszarów wiejskich. Te wielkości, mimo że są wysokie, muszą być nadal utrzymane. Przyjmując takie założenie, szkolnictwo na obszarach wiejskich powinno dysponować liczbą około 100 tysięcy pomieszczeń do nauczania, w miastach — liczbą około 110 tysięcy. Oznacza to konieczność wybudowania minimum 40 tysięcy pomieszczeń do nauczania (lub przy bardziej racjonalnych wskaźnikach, np. 18 i 25 — około 60 tysięcy). Wymieniona wielkość wydaje się racjonalna. W każdym roku uzyskujemy około 3,5 tysiąca pomieszczeń (ostatnie lata), a więc istnieje możliwość wybudowania około 40 tysięcy pomieszczeń do około 2000 roku. Na efektywność budownictwa szkolnego rzutują jednak dwa ważne fakty. Po pierwsze, dla pełnych szkół podstawowych na wsi należy wybudować około 6500 sal gimnastycznych, po drugie, stopień dekapitalizacji budynków szkolnych wynosi obecnie około trzeciej części stanu posiadania. Tak więc zadania rzeczowe w tym zakresie są poważniejsze niż to wynika z ogólnego wyliczenia potrzeb. Ale szansa zrealizowania tych zadań istnieje.

Powszechność szkolnictwa podstawowego łączy się ponadto z koniecznością dokonania trzech ważnych ustaleń, gdyż będą one miały znaczny wpływ na szanse realizacyjne powszechności kształcenia na tym poziomie. Po pierwsze, chodzi o ustalenie ostateczne, w jakim wieku rozpoczynąć się będzie obowiązek szkolny, a tym samym, jaki będzie „los edukacyjny” dzieci-uczników 6-letnich. Po drugie, chodzi o ustalenie liczby lat nauki dla cyklu nauczania początkowego (3 czy 4 lata). Będzie to miało ważny wpływ na strukturę organizacyjną szkolnictwa, zagospodarowanie pomieszczeń, zmianowość itp. Po trzecie, jaki będzie ostatecznie cykl pełnej szkoły podstawowej, osiem lat czy dziewięć lat (jak proponują niektórzy). Już obecnie na podstawie analizy pojemności wybudowanych

obiektów szkół podstawowych w naszym kraju można stwierdzić, że wariant 9-letniej szkoły podstawowej będzie najtrudniejszy do zrealizowania. Wybudowane budynki (ze względu na liczbę pomieszczeń do nauczania) mają małą pojemność. W swojej masie są one najlepiej dostosowane do struktury szkół z klasami I—VII, tj. do stanu, jaki miał miejsce do 1961 roku. Już wprowadzenie szkoły 8-letniej spowodowało pewne komplikacje i konieczność uzupełnień w poszczególnych obiektach szkolnych, a wprowadzenie do szkoły dziewiętej klasy doprowadzi do konieczności znacznego zwiększenia izb wynajętych, szerszego stosowania drugiej zmiany, zwiększenia liczby szkół niepełnych (obok innych potrzeb niematerialnych). Prawie 20 tysięcy punktów kształcenia w szkolnictwie podstawowym, ułożonych według zasady: szkoły niepełne, szkoły jedno-ciągowe, dwuciągowe oraz o trzech ciągach, dają następujące wielkości procentowe: dla cyklu I—VII oraz I—VIII i następnie I—IX: 34,2:35,5:20,4:9,9 oraz 40,6:38,1:16,5:4,8 i następnie 47,0:38,7:12,3:2,0. Wielkości te są nader wymowne.

Jeszcze bardziej złożoną wydaje się sprawa upowszechnienia szkolnictwa średniego. Wiadomo tylko, że jest to szkoła, która powinna zamykać 12-letni cykl szkolnego kształcenia. Sukcesem jest obecnie to, że około 95 proc. absolwentów szkoły podstawowej podejmuje dalszą naukę, w tym około 20 proc. w liceach ogólnokształcących, podobnie około 20 proc. w średnich szkołach zawodowych i pozostali w trzyletnich (w zasadzie) szkołach zawodowych. Łącznie mamy w szkolnictwie ponadpodstawowym około 1,7 miliona uczniów (bez pracujących). Około 350 tys. uczniów liceów ogólnokształcących dysponuje ponad 15 tysiącami pomieszczeń do nauczania (o 50 proc. liczba ta wzrosła od 1961 roku), w tym dwie trzecie tych pomieszczeń to pracownie i laboratoria. Budowane od podstaw w Polsce Ludowej szkolnictwo zawodowe dysponuje liczbą około 45 tysięcy pomieszczeń do nauczania, a ponadto warsztatami przy szkołach i internatami. Ogólnie cechą charakterystyczną całego szkolnictwa ponadpodstawowego jest przeciążenie pomieszczeń do nauczania (np. w szkolnictwie zawodowym około 30 uczniów na jedno pomieszczenie). Szeroko stosowana jest zmienność.

Idea powszechności kształcenia na poziomie szkoły średniej wymaga wyjaśnienia i zajęcia określonego stanowiska w kilku kwestiach szczegółowych. Między innymi należą tu, relacja między liczbą młodzieży w rocznikach szkoły średniej a stanem i perspektywą tworzenia nowej infrastruktury, ustalenie relacji między kształceniem ogólnokształcącym i zawodowym oraz między szkołą ogólnokształcącą i zawodową (średnią), a przede wszystkim relacja między zakresem zadań mieszczących się w kanonie kształcenia ogólnego oraz zadań realizowanych w kształceniu zawodowym, ale na terenie zakładów produkcyjnych, ponadto otwarta jest dyskusja, czy szkoła średnia ma być cztero- czy trzyletnia, jedno czy

dwustopniowa, a także, jakie ma być rozmieszczenie (miasto-wieś) tych szkół.

Według Skorygowanej Prognozy (GUS) ogólna liczba młodzieży w wieku 15—19 lat (tj. w wieku szkoły średniej), kształtować się będzie w latach 1995/(2000) w granicach 2 600 tys., co oznacza, że o około 1 miliona więcej niż obecnie w czteroletnim cyklu oraz trzyletnim cyklu. Z samego falowania demograficznego wynika, że liczba uczniów zwiększy się na tym szczeblu kształcenia o około 600 tysięcy, a ponadto wydłużenie o jeden rok kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych (dla około połowy czy 60 proc. rocznika), to zwiększenie liczby uczniów o około dalszych 400 tysięcy.

Szkolnictwo ponadpodstawowe dysponuje aktualnie liczbą około 60 tysięcy pomieszczeń do nauczania (bez warsztatów szkolnych). Przyjmując, że na tym poziomie kształcenia liczba uczniów w jednym oddziale nie powinna przekraczać (jak obecnie) 25 osób (obecnie taki wskaźnik mamy w liceach ogólnokształcących), to ogólne potrzeby kształtować się będą w granicach 100 tysięcy pomieszczeń do nauczania. Wprowadzenie tej zasady wymagałoby wybudowania około 40 tysięcy nowych pomieszczeń do nauczania, tj. po około 3,5 tysiąca pomieszczeń rocznie do 2000 roku (obecnie budujemy po około 1 tysiąc rocznie). Przypuszczać można, że nie ma możliwości zrealizowania takiego zakresu inwestycji dla tego typu szkolnictwa. Muszą być rozpatrzone inne organizacyjne rozwiązania.

Każdy proponowany wariant powszechnego kształcenia na poziomie średnim wymagał będzie wcześniejszego ustalenia poglądów na średnie szkolnictwo ogólnokształcące. Aktualnie istniejące licea poddawane są krytyce z różnych względów (feminizacja, brak właściwej selekcji kadr na studia wyższe, brak możliwości przygotowywania do podjęcia pracy po ukończeniu takich szkół).

Jeszcze bardziej istotnymi wydają się dyskusje na temat możliwości i konieczności usytuowania całkowicie kształcenia zawodowego w zakładach produkcyjnych (na terenie zakładów produkcyjnych). Przyjęcie takiego stanowiska ma swoje poważne konsekwencje dla możliwości upowszechniania kształcenia na poziomie średnim (np. przy założeniu: trzy dni realizacja zadań w szkole, i trzy dni praca i nauka w zakładzie produkcyjnym). Jest wiele przykładów własnych oraz w innych krajach, że takie rozwiązania są najbardziej korzystne i nie tylko ze względu na infrastrukturę szkolnictwa.

Konieczne jest też zakończenie dyskusji nad cyklem kształcenia w szkolnictwie ponadpodstawowym, które według niektórych poglądów powinno być czteroletnie, według innych — trzyletnie, a jeszcze innych — zróżnicowane i wielostopniowe, stacjonarne i częściowo równoległe z pracą. Wszystkie te aspekty mają swoje uzewnętrznienie i relację do koniecznych zasobów materialnych szkolnictwa średniego oraz idei powszechności na tym poziomie.

Wydaje się też, że pewnym częściowym rozwiązaniem może być różna zmianowość — bardziej odpowiadająca młodzieży niż uczniom niższych szczebli kształcenia. Nie eliminując takiego punktu widzenia należy jednak wspomnieć, że w przyszłości przewidywana jest konieczność dostosowania szkół średnich w godzinach popołudniowych do potrzeb kształcenia dorosłych i pracujących, których liczba (jak się zakłada) będzie szybko wzrastała pod wpływem konieczności uzupełnienia i modernizowania wiedzy.

Bez względu na przyjęty wariant upowszechniania kształcenia na poziomie średnim, warunkiem podstawowym (w tym przypadku szczególnie ważącym) jest intensywne budownictwo. Doświadczenia ostatnich lat nie są zachęcające, a narastające trudności mogą uniemożliwić realizację tej idei, która lansowana jest w naszym kraju od wielu lat, jako jedna z najważniejszych.

Wielkie idee, jak: upowszechnienie wychowania przedszkolnego, upowszechnienie szkolnictwa średniego, wymagają konsekwentnych realizacji ogromnych zamierzeń inwestycyjnych. W okresie kilkunastu lat wybudować trzeba pół miliona miejsc w przedszkolach oraz około 100 tysięcy pomieszczeń do nauczania. Konieczny jest ogromny wysiłek społeczny na rzecz zrealizowania tych społecznych aspiracji i społecznych potrzeb wyznaczających miejsce naszego narodu w przyszłości.

Podjmując problematykę aspiracji społecznych oraz szans ich realizacji ze względu na usytuowanie materialne szkolnictwa, świadomie pominięto inne równie ważne zadania. Na przykład organizację sprawnego i odpowiedniego dowożenia dzieci i młodzieży (codziennie ponad milion osób), bardziej prawidłowe i nowoczesne wyposażanie szkół w pomoce dydaktyczne i podstawowy sprzęt, w podręczniki i źródła oraz różne ważne materiały, a także budowę internatów, zakładów specjalistycznych i opiekuńczych.

Wiadomo też, że materialne aspekty rozwoju systemu edukacji w naszym kraju to tylko część wielkich zamierzeń. Przed nami przebudowa treści kształcenia, zmiany w zasadach funkcjonowania szkoły oraz jej łączności z innymi nieszkolnymi instytucjami, a nade wszystko złożona problematyka pozyskiwania, kształcenia i doskonalenia oraz usytuowania materialnego kadr nauczycielskich czy unowocześniania sposobów zarządzania szkolnictwem. Zadania te, stosownie do ich zasięgu i rangi społecznej, będą wymagały odpowiednich nakładów finansowych czerpanych z różnych źródeł i zasobów.

Niniejszy tekst przygotowano w przekonaniu, że właściwe usytuowanie materialne systemu edukacji jest najlepszą inwestycją (najlepiej opłacalną), jak na to wskazują zamierzenia edukacyjne innych krajów i nasza rodzima społeczna świadomość.

KAZIMIERZ DENEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

CELE KSZTAŁCENIA W PRZEMIANACH EDUKACJI NARODOWEJ

Jesteśmy świadkami przybierającej na sile dyskusji dotyczącej kierunków przemian systemu edukacji narodowej w naszym kraju. Towarzyszy jej próba opracowania aktualnej i rzetelnej diagnozy tego systemu oraz określenia strategii jego rozwoju.¹ Przeważa pogląd, że najbardziej optymalną dla systemu społeczno-ekonomicznego Polski jest strategia ustawicznego doskonalenia edukacji narodowej i jej poszczególnych komponentów. Jak trafnie zauważa wybitny pedagog, wychowawca kilku pokoleń filozofów i estetyków polskich — Władysław Tatarkiewicz „doskonałość” to jeden z nielicznych wyrazów, który rozumie każdy, kto mówi po polsku, ale o którego sensie mało kto myśli. Uczony ten określeniem doskonałości nazywa rzeczy, zdarzenia, zjawiska i procesy, które są „kończące”, doprowadzane do końca. Tak rozumianej doskonałości trzeba podporządkować edukację narodową, jej poszczególne ogniwa, a zwłaszcza dokonujący się w nich proces dydaktyczno-wychowawczy, traktowany jako ciąg działań i czynności², zmierzających do pożądaných zmian³ w osobowości dzieci i młodzieży określonych celami kształcenia.⁴ W dyskusji nad doskonaleniem edukacji narodowej bierze żywy udział „Ruch Pedagogiczny”, tak, jak przystało na doświadczone w służbie modernizacji i unowocześniania oświaty i wychowania czasopismo, a jednocześnie najstarszy periodyk pedagogiczny w Polsce.

W doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego, przebiegającego w różnych ogniwach systemu, nie można pominąć celów nauczania i uczenia się. Brak uświadomienia przez nauczycieli i uczniów celów kształcenia, jakie mają osiągnąć w czasie poszczególnych lekcji, daje słabe efekty, gdyż nie wytwarza niezbędnych motywów uczenia się, nie angażuje ich emocjonalnie i intelektualnie. Zatem świadomość celów kształcenia przez nauczyciela, znajomość filozoficznych i pedagogicznych przesłanek ich formułowania (konstruowania), taksonomicznego ujmowania, operacjonalizacji, orientacja co do miejsca i roli celów w procesie kształcenia, konsekwentna ich realizacja, są niezbędne dla efektywnego nauczania i uczenia się.

Cele kształcenia łączą w jednolitą całość podstawowe składniki procesu nauczania i uczenia się, zwłaszcza jego treści, zasady, metody, środki,

formy organizacyjne. Determinują też w dużym stopniu czynności nauczycieli i uczniów. Dlatego stanowią one podstawową problematykę różnych systemów oświatowych.⁵ Stąd jako niezwykle trafny należy przyjąć pogląd J. J. Guilberta, że jeżeli nie określi się celów kształcenia, to wszelkie dyskusje na temat doskonalenia planów, programów, treści, form i środków dydaktycznych, sposobów poznawania, kontroli, analizy i oceny wiedzy uczniów oraz określenia efektywności kształcenia, są trudne i często jałowe.⁶

1. PRZYCZYNY OŻYWIENIA ZAINTERESOWANIA SIĘ CELAMI NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Na potrzebę dokładnego wyrażania celów nauczania i wychowania zwracają uwagę pedagodzy całego świata. Szczególnie intensywne w tym zakresie badania prowadzi się w krajach socjalistycznych. Konieczność doskonalenia celów kształcenia stała się szczególnie aktualna, kiedy w praktyce zaczęto stosować idee nauczania programowanego⁷ i wymogi nurtu poszukiwań badawczych w dydaktyce, określonego mianem konstruowania systemu kształcenia.⁸

Zainteresowanie celami nauczania i uczenia się szczególnie wzrosło w ostatnich latach. Czym zostało spowodowane wyraźnie wzmożenie uwagi poświęconej celom kształcenia? Wywołały je wymagania, stosowane przez społeczeństwo pod adresem doskonalenia edukacji narodowej jako całości i jej poszczególnych ogniw. Nowe zadania szkół wymagają przewartościowania i dokładniejszego, staranniejzego niż dotychczas, formułowania: taksonomizacji i operacjonalizacji celów kształcenia, jako zasadniczej, centralnej kategorii, która ukierunkowuje i scala działalność szkół należących do różnych typów i szczebli organizacyjnych. Mają one istotny wpływ na cały przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Naturalnym źródłem poszukiwań badawczych na odcinku celów kształcenia są liczne niedostatki teorii i praktyki pedagogicznej w zakresie pojmowania istoty, zwłaszcza celów w procesie nauczania i uczenia się ich podstaw teoretycznych, formułowania i klasyfikowania.⁹ Najważniejsze mankamenty z tego zakresu to: zbyt ogólne określenie celów nauczania i uczenia się, co uniemożliwia ich porównywanie z efektami kształcenia; zamiana celów na treści dydaktyczne, tematy lekcyjne. Często też utożsamia się cele kształcenia z planowaną działalnością nauczycieli. Tymczasem nie chodzi w nich o zachowanie się nauczycieli, lecz o pozytywne zmiany¹⁰ w osobowości uczniów.

Do ożywienia zainteresowania się celami nauczania i uczenia się przyczynił się też pogłębiający proces rewolucji naukowo-technicznej. Towarzyszące mu zgromadzenie znacznego potencjału wiedzy z zakresu nauk pedagogicznych i współdziałających z nimi pozwala inaczej niż dotąd, lepiej rozważać i rozwiązywać problemy celów kształcenia.

Kiedy cele nauczania i wychowania pełnią rolę punktów odniesienia w zakresie modernizacji i unowocześnienia systemu edukacji narodowej i jego ogniw, a zwłaszcza odbywającego się w nich procesu dydaktyczno-wychowawczego?

Rolę tę spełniają tylko wtedy, gdy zostaną określone terminami jednoznaczными i wymiernymi. Ponadto muszą być w pełni uświadomione przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców.¹¹

Znajomość istoty celów nauczania i wychowania, świadomość ich roli w procesie kształcenia, uwarunkowań, rodzajów, a zwłaszcza konstruowania, stanowi jeden z elementów wiedzy tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacji z zawodem nauczyciela. Czy element ten w strukturze czynności nauczycielskich należy do pierwszoplanowych czy marginesowych? Prowadzone w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poszukiwania badawcze związane z efektywnością kształcenia i jej uwarunkowaniami wskazują, że jakkolwiek cele nauczania i wychowania należą w pedagogice do kategorii nadrzędnych, to jednak są niedoceniane przez nauczycieli w wielu szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Dostarczają one jednocześnie wielu dowodów, aby uważać, że proces formułowania celów kształcenia nastęrcza nauczycielom wyjątkowo duże trudności. Większość formułowanych przez nich celów nie spełnia wymogów konkretyzacji.¹² Niepokoi fakt, że nie prowadzi się w naszym kraju badań na temat, jak formułują cele wychowania oraz nauczania i uczenia się rodzice, nauczyciele i uczniowie. Nie mamy rozeznania, jak rozumieją oni te cele? W jakim stopniu cele są zinternalizowane przez rodziców, nauczycieli i uczniów? Czy dobór zadań na lekcjach i pracach domowych jest adekwatny do wymogów programów nauczania wyrażonych w ogólnych celach kształcenia? Czy jest dostosowany do potrzeb i możliwości realizacyjnych? Innymi słowy chodzi o rozeznanie, czy zadania te mają sens pedagogiczny i wystarczającą szansę na realizację? Zatem są ważne powody, by zająć się problematyką celów nauczania i uczenia się.

2. ŚWIADOMOŚĆ CELÓW KSZTAŁCENIA

Czy potrzebne jest skoncentrowanie uwagi na świadomości celów nauczania i uczenia się rozumianych jako wyobrażone stany rzeczy lub zdarzeń, które zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym? Odpowiedź na to pytanie staje się bezsporna, skoro uzmysłowimy sobie fakt, że uczniowie w swych działaniach kierują się posiadanymi idealnymi obrazami przyszłości, a szczególnie tej, która przez nich jest pożądana. Cele jako ten obraz przyszłości są czynnikiem ukierunkującym działania.¹³ Działalność uczniów jest tym bardziej celowa, im ich świadomość wierniej odzwierciedla rzeczywistość i jej prawidłowości.¹⁴

Działalność uczniów zorganizowana w sposób świadomy i celowy zakłada wystąpienie określonego stanu końcowego, nazywanego skutkiem. Będzie on tym wyższy, im dokładniej zostaną przeanalizowane funkcje, czynności i wchodzące w ich skład zadania (cele szczegółowe) oraz warunki, w których są one realizowane. Warunki te mogą ułatwiać lub utrudniać osiągnięcia zamierzonych skutków. Skuteczność działania zależna jest również od znajomości prawidłowości, które regulują czynności młodzieży uczącej się. Czynność to proces ukierunkowany na osiągnięcie wyniku.¹⁵ Cechą czynności jest ukierunkowanie jej na cele. Cele zawierają walory aktywizujące uczniów.¹⁶ Trudno wymagać, aby uczniowie pojmowali, aktywnie realizowali, czuli się odpowiedzialni za wyniki lekcji, jeżeli nie znają, nie rozumieją, nie akceptują ich celów.

Znając i rozumiejąc cele lekcji, uczniowie mają w swojej świadomości obraz sytuacji końcowej i etapowej, którą osiągają wykonując określone czynności. Każda z nich związana jest z realizacją zadań. Czynności mają ukierunkowany na cel przebieg, a zachowanie uczniów w tej sytuacji możemy określić jako świadome i celowe uczenie się. Stopień świadomości celów nauczania i uczenia się zależny jest od ich rozumienia, realizacji i kontroli. Nakłada to na nauczycieli obowiązek właściwego dobierania działań i czynności, systematycznego ich stosowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz właściwego wdrażania uczniów do świadomości celów kształcenia. Stawianie przed lekcjami celów sprowadza się do pytania o zamierzony ich rezultat, wynik, efekt. Zatem cele lekcji to świadomie założone efekty, które zamierzamy uzyskać w czasie ich trwania.¹⁷

Cele kształcenia jako przyszłe stany wiadomości, umiejętności i nawyków są dla uczniów wewnętrznymi wzorcami, które kierują ich zachowaniem. Stanowią one jednocześnie kryteria do kontroli postępów, jakie uczniowie czynią w nauce. Dzięki kontroli planowane oraz realizowane czynności stają się coraz bardziej adekwatne do celów, tzw. takie, które umożliwiają osiągnięcie niezamierzonych efektów. Uczniowi realizującemu dane cele potrzebna jest informacja o tym, czy jest na właściwej drodze do ich osiągnięcia, jeżeli nie, to w jakim stopniu przybliżył się do celów, co utrudnia i oddala ich realizację? W związku z tym następuje analiza wykonanych czynności pod kątem: czy były one ze względu na cele odpowiednie, czy też nie. Które z czynności należy teraz wykonać, a jakich trzeba unikać?

W czynnościach zmierzających do osiągnięcia efektów trzeba pamiętać o zależności, która występuje między realizacją celów lekcji, a ich świadomością. Świadomość celów lekcji pomaga w ich osiągnięciu, a równocześnie w toku działania kształtuje się.

Działalność nauczycieli zmierzająca do uświadomienia uczniom podejmowanych przez nich na lekcjach wysiłków jest niezmiernie ważnym momentem procesu kształcenia. Stanowi normę postępowania dydaktycz-

nego. Zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w kształceniu przypisuje się do pierwszego ogniwa tego procesu.¹⁸ Wynika to z faktu, że jej uświadomienie jest warunkiem niezbędnym do podjęcia pracy, a uzmysłowienie uczniom celów ich działalności wraz z umotywowaniem konieczności ich osiągnięć stanowi pierwszy zabieg, który musi przedsięwziąć nauczyciel jeszcze przed przystąpieniem do realizacji tematu lekcji. Nie oznacza to wcale, że w następnych ogniwach lekcji świadomość jej celów, a zwłaszcza wynikających z nich zadań, nie powinna występować. Wręcz odwrotnie, jest ona niezbędna w obserwacji, myśleniu i działaniu uczniów.

3. FILOZOFICZNE PRZESŁANKI USTALENIA CELÓW KSZTAŁCENIA

Co rozumie się w literaturze filozoficznej pod pojęciem celów? Najczęściej określa się nimi przewidywanie w świadomości wyniku, na osiągnięcie którego skierowane jest działanie. Cele kształcenia nie są równoznaczne z jego wynikami.¹⁹ Wskazują one tylko kierunek drogi, po której powinni podążać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, aby osiągnąć swe wyniki.

Źródłem celów i przyczyną działalności są potrzeby. Wywołują one określone zainteresowania osobiste i społeczne. Powstanie zainteresowań w sensie lokalizacji potrzeb warunkuje kształtowanie odpowiednich celów do ich realizacji. W ten sposób cele stają się wyrazem rozpoznanych potrzeb. Są one równocześnie świadomym nastawieniem na optymalne rozwiązanie zadań zdeterminowanych potrzebami lub motywami działania. Proces określania celów można ująć jako: potrzeby — zainteresowania — cele abstrakcyjne — zadania — konkretne cele. Te ostatnie są wynikami twórczego odwzorowywania rzeczywistości. Jest ona myślowo zmieniona. Przekształcenie rzeczywistości następuje w trakcie działań. W celach przejawia się aktywność świadomości człowieka. Znajduje ona wyraz w twórczym kształtowaniu celów i praktycznym ich ukierunkowaniu.

Zdaniem A. I. Jacenki, proces formułowania celów stanowi nierozdzielalną jedność takich momentów, jak idealne ich wyobrażenie (teoretyczne formułowanie celów) i realne wdrożenie do działalności (realizacja celów).²⁰ Cele odgrywają rolę pomostu od świadomości do praktycznych poczynąń. Wiążą one bezpośrednio teoretyczną i praktyczną działalność. Cele w procesie ich realizacji spełniają funkcje: pobudzającą, ukierunkowująco-regulującą (pozwalającą na wnoszenie potrzebnych korekt) i konstrukcyjną (tworzącą działalność).²¹

Rozumienie celów jako wzorca pozwala rozpatrywać je z punktu widzenia adekwatności, stopnia zgodności z potrzebami i obiektywną rzeczywistością. Stopień odpowiedniości wyników działania do założonych celów występuje w roli wskaźnika prawdziwości, obiektywności pozna-

nia.²² Myśl nigdy nie może być identyczną do odzwierciedlonej w niej rzeczywistości, niewyczerpalnej w swoich związkach i licznych uwarunkowaniach. Dlatego też jej odpowiedzialność nie może być absolutna.²³ Stąd zrealizowany cel zawiera pewien element niezgodności w stosunku do tego, który określa się teoretycznym (subiektywnym). Dlatego ukie-
runkowująca funkcja celów jest zawsze też korektywną i nierozzerwalnie wiąże się z funkcją konstruktywną.

Jedną z istotnych cech formułowania celów jest ich twórczy charakter. Wyraża się on w zdolności człowieka do precyzyjnego określania postanowień w zależności od zmieniających się warunków ich realizacji. Oznacza to korygowanie celów w zależności od ich praktycznej realizacji. Stąd cele są podstawowymi formami przewidywanego wyobrażenia, które obejmuje poznawcze (prognoza) i projektujące (dążenia) antycypacje.

Ustalenie celów przebiega na podstawie uwzględniania środków i sposobów ich zastosowania w działalności. Konstrukcyjna funkcja celów wskazuje, że są one myślowym obrazem, który w określonej sytuacji odgrywa rolę modelu.²⁴ W tym zawiera się jeden z gnoseologicznych ich wyróżników od czysto poznawczych wyobrażeń. Wyróżnia się dwie modelowe funkcje celów. Z jednej strony służą one do wstępnego sprawdzenia środków i sposobów ich stosowania w operacjach zbliżających się w swojej naturze do eksperymentu myślowego. Z drugiej strony celowe pojęcia stają się obrazem, którego izomorficzne wyobrażenia człowiek pragnie stworzyć w swojej działalności. Ustalenie celów włącza element planowania (przewidywania) sposobów wykonania działalności. Dlatego cele traktuje się jako projekty działania. Określają one charakter, uporządkowanie i integrację różnych czynności człowieka w pewnej kolejności lub systemie. W działaniach związanych z realizacją celów wyłaniają się ich plany lub programy. Ostatnie z nich posiadają gnoseologiczną naturę. W nich zawarta jest strategia osiągania celów. Plan można rozpatrywać jako detalizację programów, a te jako pogłębione plany. Służą one jako algorytm osiągania celów.

Aby poznać lepiej istotę celów, warto przypatrzeć się ich właściwości. Wyrażają je relacje celów w stosunku do środków i wyników. Centralnymi ogniwami w strukturze celów są środki. Są to składniki w zbiorze podejmowanych działań, które prowadzą do osiągnięcia celów. W interesującej nas relacji środki nie są wyraźnie oddzielone od celów. W praktyce cele stają się środkami. W procesie działania na cele rzutują zarówno środki, jak również jego wyniki. Wyniki — w sensie produktu działania i funkcji środków w realizacji celów — wpływają na całą działalność, w tej licznie i na jej cele precyzujące je i korygujące. Podobnie przedstawia się rzecz ze środkami.

Ze względu na kryterium osiągania lub nie celów, wyróżnia się podstawowe i poboczne wyniki. Wśród tych ostatnich wymienia się wyniki przewidywane i nieprzewidywane. Osiągnięte wyniki występują jako

podstawa do ustalenia nowych celów działania. W ten sposób zaznacza się wzajemny wpływ środków realizacji celów i wyników działania. Wyraża się w nim związek i uwarunkowanie przewidywania celów, procesu ich kształtowania i realizacji.

Myśl w toku kształtowania celów przebiega od abstrakcji do konkretności. Abstrakcjami nazywa się cele, które nie posiadają jasno wyrażonego praktycznego ukierunkowania i środków realizacji. Natomiast cele konkretne to takie, których treści i środki realizacji są dokładnie przedstawione i dlatego mogą służyć jako motywy działania.

Cele charakteryzują się dwiema połączonymi cechami. Są nimi realność i konkretność. Przy czym realność celów wzrasta im bardziej opierają się one na konkretnej możliwości ich realizacji. Oznacza to, że cele są tym bardziej realne, im w pełniejszy sposób przygotowane są warunki przekształcenia ich w rzeczywistość. Im bardziej abstrakcyjne są wspomniane warunki, tym dokładniej trzeba przygotować realizację celów. W trosce o realizację celów należy stworzyć warunki do przekształcenia możliwości konkretnej w działalność (rzeczywistość). Tworzeniu tych możliwości służą cele przejściowe.

Analiza struktury ustalania celów prowadzi do rozpatrywania ich jako procesu. Oznacza to, że ustalenie celów koniecznych, środków i sposobów ich realizacji, tworzy hierarchię podcelów. Wewnątrz określonej dziedziny działalności rozróżnia się cele: dalekie, bliskie i najbliższe, konieczne i pośrednie, główne i poboczne, ogólne i szczegółowe, istotne i nieistotne. Przyjmując jako kryterium podziału przedmiotów działania, wyszczególnia się cele osobiste tej czy innej grupy ludzi, całego społeczeństwa.²⁵ Wzajemny związek między tymi celami podlega dialektycznym prawidłowościom stosunku ogólnego do szczegółowego, części i całości, istnienia i zjawiska, przypadkowości i konieczności, abstrakcyjności i realności. Zasadnicze między nimi związki określa się głównymi, koniecznymi celami. Są one motywami ich realizacji. Prowadzi do nich długi i złożony rząd działań, ukierunkowanych przejściowymi celami. Prawidłowo przedstawione cele wyrażają istotę procesu, a nie jego specyfikę i różnorodność przebiegu. Cele charakteryzują się właściwościami przystosowywania się do warunków zmian, które towarzyszą ich realizacji. W praktyce przedłuża się konkretyzacja wzbogacania celów, uszczegółowianie ich planów oraz samoregulacja działalności. Zmienność i prężność na niższych etapach ustalania celów służy warunkom stabilności wyższych, głównych celów. Zmiany przejściowych celów i związanych z nimi planów w toku ich realizacji pozwalają chronić niezmiennie treści głównych celów w trakcie działania.²⁶ Proces ustalania celów stanowi złożone zjawisko. Do jego oceny niezbędne są wskaźniki. Określają one poziom wyrażenia celów działalności. Służą temu wskaźniki określające stopień:

— realności celów i związanych z nimi planów działania,

- złożoności celów i odpowiadających im planów działania,
- ekstensywności i intensywności przewidywania celów,
- adekwatności wyrażania w celach i planach działalności potrzeb osobistych (indywidualnych) i społecznych,
- społecznej wartości celów (miara zgodności indywidualnych i społecznych celów działalności),
- aprobaty społecznie znaczących celów w systemie i hierarchii celów i planów działalności.²⁷

Wskaźniki te obejmują wiadomości i umiejętności, środki działania, sposoby ich stosowania. Charakteryzują działania od strony ilościowej i jakościowej. Dlatego stanowią kryterium socjalizacji człowieka.

4. PEDAGOGICZNE PODSTAWY FORMUŁOWANIA CELÓW NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Prace pedagogiczne wymienione w tym zakresie koncentrują się na: precyzyjnym wyrażaniu celów jako pedagogicznej kategorii, ich funkcjach i determinantach, powiązaniu celów z innymi komponentami pedagogicznymi, propozycjach taksonomicznego ujmowania celów nauczania i uczenia się oraz języku ich formułowania.

Cele nauczania i uczenia się można ujmować w makroskali i mikroskali. Pierwsze z ujęć ma charakter zewnętrzny. Traktuje cele kształcenia w całości. Odnosi je do systemu edukacji narodowej. Zwraca uwagę na ich zgodność z potrzebami społecznymi. Ujęcie wewnętrzne ogranicza przedmiot zainteresowań do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Określa cele kształcenia w stosunku do takich komponentów procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak treści, metody dydaktyczne, formy organizacyjne, system kontroli i oceny wiedzy uczniów.

Formułowanie celów kształcenia determinuje wiele czynników. Mają na nie wpływ między innymi społeczno-ekonomiczne warunki egzystencji, stan zaawansowania nauk pedagogicznych, indywidualne cele uczących się.

Granica podziału celów kształcenia według stopnia konkretyzacji jest rozległa. Rozpoczynają je cele kształcenia absolwentów dla poszczególnych zawodów i specjalności, a kończą zadania odnoszące się do poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz zawartych w nich działów i tematów lekcji.

Cele kształcenia można rozpatrywać z punktu widzenia społeczno-ekonomicznego, teoretycznego i praktycznego. Wymienione punkty analizy celów nauczania i uczenia się są z sobą powiązane i wzajemnie warunkują się. Determinuje je socjalno-ekonomiczna struktura społeczeństwa.²⁸ Ponadto nie można pominąć treści i języka formułowania celów kształcenia.

Celami kształcenia określa się oczekiwany, świadomie planowany, idealny, a zarazem konkretny, wynik procesu dydaktyczno-wychowaw-

czego, wyrażony w kategoriach pedagogicznych. Odnosi się on do pożądanych zmian, które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach ucznia i jego osobowości.

Przy formułowaniu i analizie celów kształcenia nie można zapomnieć, że są one podstawowym elementem scalającym procesy nauczania i wychowania w jednolitą całość.²⁹

Ze względu na istotę i charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego trzeba mówić o jego celach poznawczych i wychowawczych. Pierwsze z nich odnoszą się głównie do wiadomości, umiejętności i nawyków. Natomiast do celów wychowawczych należy kształtowanie naukowego poglądu na świat, ideałów, potrzeb, wyrabianie smaku estetycznego, rozwój motywów działalności.³⁰

Cele nauczania i wychowania mają w swych strukturach treści wspólne i różne. Treść celów nauczania odnosi się do różnych składników wiedzy: faktów, uogólnień, związków przyczynowo-skutkowych, prawidłowości, zasad i praw. W celach wychowania trzeba wydzielić treści odnoszące się do kształtowania motywów działalności szkolnej.

Proces dydaktyczny obejmuje nauczanie i uczenie się w aspekcie wychowawczym. Stosownie do jego charakteru wyróżnia się cele nauczania i uczenia się. Cele te może nauczyciel przyjąć w gotowej postaci, sformułować je osobiście lub we współpracy z uczniami. Współczesna pedagogika przywiązuje dużą wagę do czynnego udziału uczniów w formułowaniu celów nauczania i samodzielnego określania przez nich zadań uczenia się.³¹

Zwróćmy uwagę na treść celów kształcenia. W grę wchodzi: warunki historyczne, charakter ustroju społeczno-ekonomicznego i przedmiotów nauczania, specyfika zdobywania zawodu. Za pośrednictwem treści celów kształcenia uwzględnia się wspomniane elementy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Podporządkowane to jest wszechstronnemu rozwojowi osobowości uczniów.³²

Treści kształcenia są pedagogiczną interpretacją celów stawianych przez społeczeństwo przed szkolnictwem.³³ Treść celów kształcenia coraz częściej wiąże się z tworzeniem profilów absolwentów poszczególnych szkół.³⁴ Odpowiadają one modelom zawodów i specjalności, dla których szkoły przygotowują swoich absolwentów. Mają charakter modeli działalności bądź przygotowania. Pierwszy zorientowany jest na zbadanie i opisanie sfery przyszłej zawodowej działalności absolwentów, warunków pracy niezbędnych do podjęcia pracy, wiadomości, umiejętności i nawyków oraz cech osobowości. Z kolei „model przygotowania” ukierunkowany jest na odpowiednie wyrażenie tych wymagań w planach i programach nauczania i samym procesie dydaktyczno-wychowawczym. W ostatnich latach obserwuje się tendencję łączenia przedstawionych modeli, rozpatruje je jako rodzaje³⁵ działalności zawodowej i dydaktycznej.

5. TAKSONOMIE CELÓW KSZTAŁCENIA

Pod pojęciem taksonomii celów kształcenia (taksis — porządek, układ) rozumie się hierarchiczne ich uporządkowanie charakteryzujące się: poprawnością terminologii dydaktycznej, zwięzłością i jasnością haseł, zdefiniowaniem kategorii celów (z przykładami zadań); jednoznacznym powiązaniem poszczególnych kategorii z czynnościami uczenia. Taksonomie zmierzają do: ułatwienia pogrupowania celów, ujawniania ewentualnych niedostatków w ich doborze i formułowaniu, pomocy w definiowaniu czynności uczniów objętych tymi celami i dopasowania zadań testowych do tych czynności. Równocześnie umożliwiają one precyzowanie celów kształcenia i przedstawienia ich w aspekcie hierarchii, doniosłości i czasu. Hierarchizacja celów oznacza ich wewnętrzne uporządkowanie. Cele hierarchiczne niższe wynikają z celów należących do kategorii wyższej, stanowią w pewnym stopniu ich element składowy. Zatem hierarchiczność celów kształcenia zapewnia stopniowe przechodzenie od celów niższej rangi do celów o najwyższym znaczeniu dla kształcenia. Doniosłość (znaczenie, ważność, cenneść) celów kształcenia ujawnia ich nierównorzędność. Można w nich wyróżnić cele nadrzędne, podrzędne, podstawowe, uboczne, ogólne, pośrednie, szczegółowe i operacyjne.

Nadanie celom nauczania i uczenia się większej określoności wymaga — poza definiowaniem — posługiwania się ich taksonomiami. Poszukiwanie kryteriów doboru taksonomii celów kształcenia zmierza do tego, by proces dydaktyczno-wychowawczy nie ograniczał się wyłącznie do sfery instrumentalnej, lecz by służył rozwojowi aktywności i szeroko rozumianemu przygotowaniu uczniów do twórczego stylu życia. Należy jednak podkreślić, że istniejące w literaturze pedagogicznej i psychologicznej różne wersje taksonomii nie potrafiły dotąd w dostateczny sposób ująć wszystkich postulatów związanych z kształtowaniem — obok cech instrumentalnych — również kierunkowej sfery osobowości. Jeżeli nawet czyniono takie próby, to propozycje te charakteryzuje mała precyzja i mglistość, brak mierników pozwalających określić stopień ich realizacji, a także kompletnego i skutecznego zestawu celów pośrednich oraz metod ich osiągania, bez czego cele kształcenia są jedynie rodzajem „pobożnych życzeń”. Próbę wyjścia z sytuacji stanowią taksonomie opracowane przez następujących psychologów i dydaktyków: B. S. Blooma, B. B. Masia, D. R. Krathwohla, R. M. Cagnè, R. H. Dave'a, J. P. Guilforda, A. M. Matiuszki, P. J. Galpiera, zespołu redakcyjnego „Work Study”, R. Rbela, W. Okonia, B. Niemierki, W. I. Trawińskiego, Cz. Nosala i M. Obara.³⁶

Prażródłem znanych dotąd prób kategoryzacji celów kształcenia jest taksonomia B. S. Blooma. Wyodrębniono w niej trzy zakresy celów kształcenia. Odnoszą się one kolejno do sfery poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej. W artykule tym ograniczymy się jedynie do dwóch pierwszych sfer. W taksonomii B. S. Blooma kładzie się akcent na do-

starczanie wskazówek dotyczących konstytuowania celów i doboru treści kształcenia. Ponadto dąży się tu do możliwie pełnego wyszczególnienia zadań, które mogą być realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W sferze poznawczej wyodrębniono dwie grupy kształcenia. Pierwsza z nich zawiera cele odnoszące się do wiadomości ucznia. W drugiej grupie znajdują się cele dotyczące jego uzdolnień i umiejętności intelektualnych. Zadania w obu grupach zostały podane w kategoriach ogólnych i szczególnych. Cele kształcenia mieszczące się w pierwszej grupie akcentują psychologiczne procesy zapamiętywania wiadomości. Do wiadomości zakwalifikowano treści dydaktyczne. Reprezentują one różne poziomy abstrakcji: od prostych elementów, takich jak symbole o konkretnych desygnatach, do pojęć ogólnych i oderwanych w zakresie danej dziedziny wiedzy. Cele kształcenia dotyczące uzdolnień i umiejętności intelektualnych ujęto w pięciu kategoriach. Tworzą je kolejno: rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza i ocena. Analizę i syntezę, a w pewnym stopniu i ewaluację, zalicza się do podstawowych operacji umysłowych, które w swej istocie prowadzą do rozumienia wiadomości przyswojonych przez uczniów. Zatem można je potraktować łącznie i umieścić między poziomem wiadomości i rozumienia. Wówczas otrzymujemy cztery poziomy celów kształcenia, hierarchicznie ustawione w kolejności: wiadomości, analiza — synteza, ewaluacja, rozumienie i zastosowanie. Instrumentarium tej taksonomii podają: K. Denek: *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*, Katowice 1977; K. Denek: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980. Stąd nie zachodzi potrzeba przytaczania go w tym opracowaniu.

W literaturze często taksonomię B. S. Blooma przedstawia się jako układ: wiadomości — rozumienie — zastosowanie — analiza — synteza — ewaluacja. Prowadzi to do nieporozumień i wysuwania wątpliwych zarzutów pod adresem jego twórcy. Do stosunkowo mało znanych kategoryzacji celów kształcenia należą propozycje J. J. Guilberta i L. D'Hainauta. Pierwsza z nich proponuje ujmować cele kształcenia w kategoriach umiejętności: praktycznych, komunikowania się (postawy), intelektualnych (wiedzy). Podział ten jest sztuczny, ponieważ trudno jest przeprowadzić linię demarkacyjną między wyszczególnionymi w nim kategoriami celów.

W taksonomii L. D'Hainauta łatwo wyodrębnić następujące składniki celów kształcenia: czynności ucznia (pięcioetapowe), przedmiot nauczania (wiedza) rozumiany jako tworzywo (rozpatrywany w pięciu klasach), poziom integracji wiedzy i wreszcie kryteria osiągnięć uczniów. Dwa pierwsze składniki taksonomii zawierają uporządkowane hierarchicznie treści kształcenia i czynności intelektualne uczniów. Efektem procesu kształcenia jest wytworzona przez umysły uczniów wiedza „subiektywna”, w odróżnieniu od wiedzy „obiektywnej”. Zdobyta przez uczniów wiedza może być nieutralizowana, charakteryzująca się wykonaniem odpowiednich

czynności bezpośrednio po jej zdobyciu (wykonanie natychmiastowe). Wiedza może charakteryzować się zapamiętaniem krótko- lub długoterminowym, względnie może być znacznie głębsza, bo wyrażająca się wykonaniem przez uczniów jej transferu. Może on wystąpić w postaci transferu szkolnego, operacyjnego i integralnego. Transfer szkolny oznacza zastosowanie w innym przedmiocie tego, co zdobyło się w danej dziedzinie. O transferze operacyjnym mówimy wówczas, gdy uczniowie umieją spożytkować w życiu codziennym wiedzę zdobytą w szkole, pod warunkiem, że im się to zleci do wykonania. Z transferem integralnym (całkowitym) mamy do czynienia wtedy, gdy uczniowie bez dodatkowych poleceń umieją wykorzystać wiedzę szkolną w ich codziennym życiu. Zakładany w taksonomii L. D'Hainauta poziom osiągnięć uczniów nie rozpatruje się w kategoriach absolutnych. Decydują o tym kryteria osiągnięć uczniów wyrażone takimi wskaźnikami, jak: osiągnięcia (np. „rozwiązać przynajmniej 5 zagadnień”), tolerancja poprawności (np. liczba błędnych odpowiedzi nie powinna przekraczać 5%), granice trwałości wiedzy (np. „1 rok”), globalny wskaźnik osiągnięć a proporcja uczniów, którzy powinni osiągnąć minimalny wynik pozytywny w teście.³⁷

Interesująco zwłaszcza w szkołach o charakterze zawodowym — zapowiadają się próby ujmowania celów w ujęciu empirycznym, tzw. taksonomii doświadczenia (experiential taxonomy). Twórcami jej są: W. Steiner i M. R. Bell. Traktują oni doświadczenie jako hierarchię bodźców, interakcji, działań jednostki oraz reagowanie na następujące po sobie wydarzenia. Rozpoczyna je eksponowanie doświadczenia, a kończy jego wykorzystanie. Pośrednimi etapami tej taksonomii są: uczestnictwo — identyfikowanie, internalizacja i wykorzystanie. Eksponowanie doświadczenia zawiera sensoryczny rodzaj ich prezentacji. Wzbogaca je poziom gotowości dalszego doświadczenia. Na tym poziomie uczeń akceptuje doświadczenia, antycypuje uczestnictwo w nim. Kategoria uczestnictwa zawiera poziomy reprezentowania i przekształcania doświadczenia. Proces identyfikowania się z doświadczeniem rozpoczyna się z chwilą, gdy uczeń przekształca doświadczenia. Poziomami działania tej kategorii są: wzmocnienie emocjonalne i osobiste doświadczenie. Gdy proces identyfikacji jest zakończony, uczeń zaczyna dzielić się doświadczeniami z innymi, widząc w tym pozytywny czynnik działania. Ten rodzaj dzielenia się doświadczeniem jest kontynuowany w kategorii internalizacji. Rozróżnia się ekspansywny i faktyczny jej poziom. Doświadczenie wykracza poza internalizację. Sięga aż do poziomu wykorzystania go. Obejmuje on informacje i imperatywne czynności. Uczeń najpierw stymuluje innych do osiągnięcia doświadczenia, a następnie traktuje je jako imperatyw dla rówieśników. Zastosowanie taksonomii doświadczenia do określania celów kształcenia przebiega w następujących krokach:

1. Sformułowanie podstaw teoretycznych i celów dla danej jednostki metodycznej.

2. Nakreślenie głównych uogólnień lub pojęć zawartych w celach.
3. Wyszczególnienie celów jednostki w kategoriach behawioralnych.
4. Zidentyfikowanie charakterystycznych, założonych umiejętności potrzebnych w stadium początkowym i w miarę rozwoju danej jednostki metodycznej.
5. Wyszczególnienie czynności jednostki w układzie sekwencyjnym — sposobu osiągania celów.
6. Przyporządkowanie czynności jednostki w taksonomii doświadczalnictwa.
7. Określenie zasad uczenia się, zgodnych z poszczególnymi celami.
8. Wyszczególnienie oczekiwanych zachowań i strategii ich uczenia się.
9. Przyporządkowanie poszczególnych strategii nauczania każdej czynności.

10. Wyszczególnienie technik pomiaru i oceny.
11. Wskazanie koniecznych źródeł i środków dla zabiegów dydaktycznych i osiągania celów.

12. Przyporządkowanie czynności taksonomicznych do poziomu twórczości, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów.³⁹

Przedstawiona w ogólnym zarysie taksonomia M. W. Steinekera i M. R. Bella służy do całościowego ujmowania celów kształcenia w kategoriach doświadczalnictwa. Na uwagę zasługuje także mało u nas znana taksonomia celów kształcenia, której autorami są J. Wiles i J. Bondi. Taksonomia ta obejmuje poznawczy, kierowany i psychomotoryczny aspekt osobowości ucznia. Grupuje ona zachowania od prostych po złożone i od konkretnych do abstrakcyjnych. Ponadto każde następne zachowanie — ujęte w tej taksonomii — wymaga opanowania zachowań z niższych poziomów.³⁹

W Związku Radzieckim podstawą do tworzenia taksonomii celów kształcenia stała się opracowana przez P. J. Gulpierina, N. F. Tałyzinę⁴⁰ teoria operacyjno-interioryzacyjna, zwana koncepcją etapowego, względnie stadialnego kształtowania czynności umysłowych. Zgodnie z tą teorią wiadomości nie istnieją poza czynnościami. Jakość wiadomości zależy od rodzaju czynności. Dlatego N. F. Tałyzina uważa, że cele nauczania i uczenia się należy opisywać w języku przyswajanej czynności. Trzeba je formułować w postaci zadań, które uczniowie powinni nauczyć się rozwiązywać w toku nauczania.⁴¹ Zatem problem taksonomii celów kształcenia sprowadza się do systematyzacji zadań, właściwych dla określonej specjalności, dla których przygotowują swych uczniów poszczególne szkoły.

Do teorii etapowego kształtowania czynności umysłowych nawiązuje taksonomia celów nauczania i uczenia się D. Tollingerowej z Czechosłowacji. Koncentruje się ona na kierowaniu działalnością poznawczą uczniów.⁴²

Największą popularność w naszym kraju zyskały taksonomie W. Okonia i B. Niemierki. Ostatnia z nich, zwana taksonomią ABC (od książki „ABC testów osiągnięć szkolnych”, Warszawa 1975) znalazła zastosowanie w dydaktykach szczegółowych. Obejmuje ona dwa poziomy celów poznawczych (wiadomości i umiejętności) oraz cztery ich kategorie (zapamiętanie i rozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych i problemowych).

Taksonomia celów kształcenia, jeżeli ma sprostać wymaganiom wykształconego Polaka⁴³, powinna mieć charakter wielowymiarowy — systemowy.⁴⁴ Oznacza to opowiedzenie się za komplementarnym traktowaniem w niej dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych uczniów. Sądzymy, że zawarte w takiej taksonomii kategorie celów powinny być układem dynamicznym, zawierającym w swym składzie: struktury informacyjne (system pojęć); procesy poznawcze (analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie); procesy kształcące, myślenie odtwórcze (algorytmiczne i standaryzowane czynności) i twórcze (heurystyczne, innowacyjne i niestandaryzowane czynności); procesy motywacyjne (motywy, programowanie i planowanie działania, samokontrola i samoocena); procesy emocjonalne (konstruktywne reagowanie na poszczególne czynności i efekty kształcenia); infrastrukturę dydaktyczną (warunki materialne, baza i środki dydaktyczne); strategię kształcenia (podająca, poszukującą, eksponującą, operacyjną); strukturę wiedzy eksponowanej w treściach i programach kształcenia (struktury dynamiczne i statyczne); kryteria oceny jakości kształcenia (subiektywne, organizacyjno-techniczne i wynikowe, np. skuteczność, sprawność); korzystność, ekonomiczność i użyteczność społeczno-zawodowa kształcenia. Formułowane w ten sposób cele kształcenia służą zdobywaniu przez ucznia kwalifikacji wielowymiarowych: zawodowych, społecznych, moralnych, przygotowania do pracy i do życia. Ponadto umożliwiają one nie tylko przystosowanie się do rzeczywistości, ale także jej przekształcanie i doskonalenie.⁴⁵ Większość z tych taksonomii uwzględnia: wielostronne podejście do procesu kształcenia, respektowanie jakościowej specyfikacji osiągnięć uczniów i ich pomiar oraz formułowanie celów operacyjnych.⁴⁶

Posługiwanie się taksonomiami celów kształcenia wymaga nabycia motywacji do ich stosowania i okresu nabycia niezbędnych w tym zakresie umiejętności. Warto jednak trud ten podjąć w przekonaniu, że taksonomie zwiększając zakres i głębię celów przyczyniają się do obiektywizacji poznawania, kontroli, analizy i oceny wiedzy uczniów, a także do zwiększenia efektywności kształcenia.

ZAKOŃCZENIE

Systematyczne stosowanie przez nauczycieli działań i czynności służących kształtowaniu u uczniów świadomości celów kształcenia i ich konstruowania przyczynia się w sposób istotny statystycznie na poziomie

$\alpha = 0,001$ do zwiększenia efektywności kształcenia. Przeprowadzone pod kierunkiem autora artykułu w ramach seminarium magisterskiego w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu — badania wskazują, że na lekcjach, gdzie stosowano działania i czynności służące kształtowaniu świadomości celów nauczania i uczenia się, ich konstruowanie oraz kontrolę realizacji, osiągnięto w zależności od przedmiotów nauczania efekty wyższe średnio od 18⁰/₀ do 35⁰/₀ w stosunku do lekcji, gdzie to czyniono w sposób konwencjonalny.

Przypisy

¹ Cz. Kupisiewicz: Referat na plenarne posiedzenie zespołu problemowego „Rozwój systemu edukacji narodowej” III Kongres Nauki Polskiej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 2.

² W. Kojas: Działanie jako kategoria dydaktyczna. Wyd. Śląskiego Uniwersytetu, Katowice 1987.

³ T. Lewowicki: Proces kształcenia wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3; B. Niemierko: Planowa zmiana w uczniu — perspektywy pomiarowe, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 1.

⁴ P. R. Atytow, M. N. Skatkin, J. S. Turbowski (red): Metodические проблемы развития педагогической науки, Moskwa 1985; K. Denek: Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1981, nr 1; K. Denek: Doskonalenie celów kształcenia lekcji. IKN-ODN Koszalin 1986; J. Gnitecki: Optymalizacja celów w procesie kształcenia. W: K. Denek, M. Jakowicka (red.): Optymalizacja procesu kształcenia, WSP Zielona Góra, 1984.

⁵ Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985; Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy, Warszawa 1982.

⁶ J. Guilbert: Zarys pedagogiki medycznej, Warszawa 1983.

⁷ Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowe, Warszawa 1966; K. Denek (red): Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej, Warszawa 1984.

⁸ R. H. Davis, W. T. Alexander, S. L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983.

⁹ I. A. Wołodarskaja, A. M. Mitina: Celi obuczenia w pedagogikie wysszej szkoły, Moskwa 1986.

¹⁰ K. Kruszewski: Zmiana i wiadomości. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.

¹¹ K. Denek: Cele kształcenia jako kategoria ukierunkowująca działalność szkoły, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego” 1984, nr 3—4.

¹² J. Poplucz: Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcjach, Warszawa 1984.

¹³ Z. Cackowski: Główne kierunki i zagadnienia filozofii, Warszawa 1977.

¹⁴ J. Ładosz: Materializm dialektyczny, Warszawa 1969.

¹⁵ T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii, Warszawa 1963.

¹⁶ X. Głiszczyńska: Motywacyjna funkcja czynności działania. „Prakseologia” 1977, nr 1—2; T. Kotarbiński: Sprawność i błąd, Warszawa 1970; J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1981.

¹⁷ K. Denek; E. Biskup, J. Gnitecki: Cele i testy dydaktyczne kryterium i podstawa pomiaru, analizy oraz oceny efektów kształcenia, „Neodidagmata” 1977, t. X.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988.

¹⁹ Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.

²⁰ A. I. Jacenko: Celepolaganije i idealy, Kijew 1977.

²¹ M. G. Makarow: Kategorija „Cel” w marksistckoj filozofii i kritika teleologii, Leningrad 1977.

²² A. A. Czunajewa: Kategorija celi w sowremiennoj naukie i jego metodologičeskoje znaczenije. (Cel i dzijatelnost). Leningrad 1979.

²³ N. I. Ropakow: Kategorija celi i problemy Mińsk 1980.

²⁴ M. G. Makarow: Kategorija „cel”...

- ²⁵ A. A. Czunajewa: Kategorie celi w sowremiennojj naukie i jego metodologičeskoe znaczenije, Leningrad 1979, I. A. Wołodarskaja, A. N. Mitina: Celi obuczenija w pedagogikie wysszej szkoły.
- ²⁶ G. Makarow: Kategorie „cel”...
- ²⁷ A. A. Czunajewa: Kategorie celi...
- ²⁸ J. Kluczyński, K. Opolski, Wł. Włodarski: Edukacja i praca, Warszawa 1985, Por. także K. Denek: Rola szkolnictwa zawodowego Wielkopolski w przygotowaniu kadr dla gospodarki narodowej w latach 1945–1960, Poznań 1968; J. Orczyk: Ekonomiczna interpretacja procesu kształcenia, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.
- ²⁹ K. Denek: Konstruowanie celów kształcenia jako wyjściowy punkt optymalizacji procesu kształcenia, LW: Optymalizacja procesu kształcenia, Poznań 1986; K. Gonczarow: O niekatorych uprawleniach rozwitija pedagogičeskoi nauki, „Sovietskaja Pedagogika” 1966, nr 16.
- ³⁰ O. E. Liebiediew: Realizacja celej obszczego obrazowania w wieczerniej szkole. Wzaimoswiaz celej obuczenija i motiwow uczenija, Moskwa 1980.
- ³¹ A. K. Markowa: Formirowanije motiwacii uczenija w szkolnom wozrastie, Moskwa 1983.
- ³² W. Łukaszewski: „Struktura i funkcje regulacyjne, Warszawa 1974; W. Łukaszewski: Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984; J. Reykowski, O. H. Owczynnikowa, K. Obuchowski: Studia z psychologii emocji i osobowości, Wrocław 1985, B. Suchodolski (red.): Pedagogika, Warszawa 1985.
- Przeglądu tych taksonomii celów kształcenia oraz możliwości ich syntezy i konstrukcji systemowej dokonują: Cz. Nosal, M. Obara: Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny, W-wa 1978.
- ³³ A. M. Cieulnikow: Problemy pedagogičeskoi konkretizacii celej obszczego obrazowatelnojj szkoły, Moskwa 1978; Z. A. Krasnowski, I. M. Kyrdjumowa: O sootnosenii celej obuczenija i trebowanij k znaniam, umieniam i nawykam uczaszczichsja, „Nowyje issledowanija w pedagogičeskich naukach” 1983, nr 1.
- ³⁴ K. Denek: Profil absolwenta uniwersyteckich studiów pedagogicznych, (W) T. Lewowicki, J. Wojtczak, J. Zakrzewski (red.): Treści kształcenia w szkole wyższej, Poznań—Warszawa 1985. W. M. Połonskij: Ocenka znanij szkolnikow, Moskwa 1981.
- ³⁵ I. A. Wołodarskaja, A. M. Mitina: Celi obuczenija w pedagogikie wysszej szkoły, Moskwa 1986.
- ³⁶ Przeglądu tych taksonomii celów kształcenia oraz możliwości ich syntezy i konstrukcji systemowej dokonują: Cz. Nosal, M. Obara: Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny, Warszawa 1978.
- ³⁷ E. Zegadło: Analiza treści nauczania a test sprawdzający, „Nauczyciel i Wychowanie” 1984, nr 1–2.
- ³⁸ M. W. Steinaker, M. R. Bell: The Experiential Taxonomy. A new Approach to Teaching and Learning, New York, 1979.
- ³⁹ J. Wiles, J. Bondi: Supervision. A Guide to Practice. Columbus, 1980. Por. także S. Dylak: Formirowanije celej obuczenija w Wuzie. „Sowremiennoja wysszaja szkoła” 1987, nr 1.
- ⁴⁰ P. J. Gulpierin: Osnownyje rezultaty issledowanij po problemie „Formirowanije umstwierennych diejstwij i poniatij, Moskwa 1965, P. J. Calpurin: Razwitie issledowanij po formirowaniju umstawiennye diejstwij, LW: I Psychologičeskaja nauka w SSSR, Moskwa 1959, t. 1; P. J. Galpurin, N. F. Talyzina: Formirowanije naczałnych geometriczeskich poniatij na osnowie organizowannogo diejstwija uczaszczichsja, „Woprosy psychologii” 1957, nr 1, N. F. Talyzina: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy, Warszawa 1980.
- ⁴¹ N. F. Talyzina: Kak uprawlat uswojeniem znanij, „Sowietskaja pedagogika” 1983, nr 3.
- ⁴² D. Tollingerowa: Primienienije EWM s graficzeskim o disciplinam dla opriedielenija urownia kongitiwnosti uczebnych zadacz, LW: I Aktualnyje problemy sowremiennojj psychologii, Moskwa 1983.
- ⁴³ B. Suchodolski (red) Model wykształconego Polaka, Wrocław 1980.
- ⁴⁴ Cz. Nosal: Zarys taksonomii celów nauczania, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 4.
- ⁴⁵ K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Katowice 1982; J. Kluczyński, K. Opolski, Wł. Włodarski: Edukacja i praca, Warszawa 1985.
- ⁴⁶ L. Klinberg: Problemy teorii obuczenija (tłumaczenia z jęz. niemieckiego) Moskwa 1924, W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.

PROBLEM WZAJEMNYCH OCZEKIWAŃ UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Wzajemne stosunki uczniów i nauczycieli są jednym z najważniejszych czynników powodzenia pracy szkoły. W ramach tych stosunków rozwijają się tak pedagogicznie znamienne zjawiska, jak więź społeczna, stosunek wychowawczy, wzajemne oczekiwania. Zagadnienia te są dotychczas mało oświetlone.

Charakterystyczną właściwością badań nad szkołą jest traktowanie problemów dotyczących uczniów i nauczycieli oddzielnie, w oderwaniu od siebie, a grupy te, chociaż różne, są jednak w stałych wzajemnych powiązaniach. Istotne jest więc, aby poznawać to, co dzieje się wewnątrz tego układu społecznego. Jego rozdzielanie prowadzi do oczywistych uproszczeń i uniemożliwia dotarcie do zasadniczych ustaleń w wielu zagadnieniach dydaktyczno-wychowawczych, organizacyjnych, opiekuńczych, np. odnoszących się do postaw, stosunku do obowiązków, osiągniętych skutków i ich uzależnień indywidualnych i grupowych. Skutki działalności szkoły mają bowiem wspólną płaszczyznę i są następstwem nie dających się oderwać wewnętrznych oddziaływań i łącznej wzajemnej kooperacji. Zajmowanie się problematyką uczniów i nauczycieli z osobna doprowadza wręcz do zagubienia najbardziej ważkiej podstawy badawczej, którą stanowi dający się stopniować łączny wysiłek obu członów nad realizacją celów szkoły. Jest złudne rozpatrywanie np. efektywności szkolnej wyłącznie z pozycji samego nauczyciela lub ucznia. Nie można nawet podejmować prób ustalania warunków efektywności nauczyciela bez uwzględnienia faktycznego udziału wysiłku uczniów, będących dopiero właściwymi wskaźnikami tejże efektywności. Podobnie jest z wieloma innymi zagadnieniami, jak aktywność, trudności, współdziałanie, w tym także oczekiwania. Podobnych badań wymaga problematyka działalności pedagogicznej i wszystkich jej elementów, obejmująca równocześnie uczniów i nauczycieli. Są to dwie strony tego samego procesu, kooperujące i uzupełniające się. Można nawet wyróżnić jeden uczniowsko-nauczycielski podmiot pracy pedagogicznej, albo inaczej — kooperację dwu- lub wielopodmiotową.

Nauczyciele i uczniowie, choć to strony zasadniczo różne i zróżnicowane, są połączeni wspólnymi celami, niezależnie od tego, że cele szkoły nakładają inne obowiązki na nauczycieli, a inne na uczniów — według swoistości ich ról i funkcji. Zróżnicowanie to jest następstwem naturalnego podziału zadań w ramach wspólnych celów w instytucjonalnie zorganizowanym procesie rozwoju i kształtowania osobowości. Nauczyciele są organizatorami procesów rozwojowych, uczniowie zaś aktywnymi, podmiotowymi uczestnikami, a zarazem faktycznymi sprawcami osiągnię-

tego stopnia rozwoju. Nieodzownym warunkiem spełniania tych zróżnicowanych obowiązków przez uczniów i nauczycieli w ramach wspólnych celów jest trwały, bezpośredni układ stosunków osobistych.

Postulując rozwiniecie łącznych badań nad zjawiskami powstającymi wewnątrz zróżnicowanej grupy nauczyciele—uczniowie, chcemy zwrócić uwagę na jeden z problemów dominujących i wręcz przykładowych — na wzajemne oczekiwania wysuwane wobec siebie przez obie strony w związku z wspólnie realizowanymi celami szkolnymi. Dodajmy, że tylko dzięki wspólnemu wysiłkowi możliwa jest ich realizacja.

Stosunki uczniów i nauczycieli decydują nie tylko o efektach, atmosferze pracy i samopoczuciu, zadowoleniu z wzajemnego obcowania, o wydajności i obowiązkowości, ale kształtują także i utrwalają podstawowe nawyki współżycia społecznego, realizują zatem niejako same przez się główną warstwę zadań szkoły w dziedzinie moralności i uspołecznienia. W toku nieustannych kontaktów i oddziaływań wytwarzają się postawy, nawyki i przekonania dotyczące podstawowych wartości. Wzajemne oczekiwania jako konkretny wyraz uczestnictwa w układzie uczniowie—nauczyciele, ich profil i warunki oraz możliwości spełniania, współdecydują o przebiegu styczności, o intensywności i bogactwie kontaktów, nastawień i postaw wobec siebie nawzajem i swoich obowiązków.

Zagadnienie wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli nie zostało dotychczas dostrzeżone w literaturze pedagogicznej, a jako silny mechanizm motywacyjny oczekiwania są tak samo ważne w pracy szkoły, jak we wszelkim życiu grupowym. Oczekiwania są naturalnym składnikiem każdej grupowej i celowej działalności, dotyczą więc także uczniów i nauczycieli. Powstają one na płaszczyźnie wymiany działań i oddziaływań, styczności i kontaktów, które są ich źródłem.

Oczekiwania w stosunkach międzyludzkich mają różne wymiary. W pracy zawodowej dotyczą np. wykonywanych zadań, warunków pracy, świadczeń, stosunków z kierownictwem, podziału dóbr, współpracowników, innych kręgów społecznych, uczestnictwa w decyzjach itp. Oczekiwania nauczycieli wobec uczniów są także jedną z odmian ich szerzej pojętych oczekiwań zawodowych. Inne rodzaje dotyczą współpracowników, kierownictwa, świadczeń, rodziców, warunków pracy, możliwości twórczych, stabilizacji zawodowej, awansu, właściwych stosunków w szkole itp. W hierarchii ich oczekiwań ta grupa zajmuje szczególnie miejsce, gdyż dla wielu nauczycieli oczekiwania związane z uczniami mają decydujące znaczenie i wyznaczają wręcz ich postawę zawodową.

Także uczniowie żywią zróżnicowane oczekiwania szkolne, związane z warunkami nauki, postępami, kolegami, szkołą w ogóle, zmianowością itp. Oczekiwania związane z osobą nauczyciela są najważniejsze, jest on bowiem bezpośrednim dysponentem ekwiwalentów szkolnych, wykształcenia, ocen, świadectw, stałym kierownikiem ich trudu szkolnego.

STOSUNEK WYCHOWAWCZY PODSTAWĄ ROZWOJU OCZEKIWAŃ UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Stosunki łączące uczniów i nauczycieli polegają na bezpośredniej styczności i bliskości. Odznaczają się trwałością, powtarzalnością, podmiotowością i przybierają postać więzi społecznej. Przez więź społeczną rozumie się albo subiektywne poczucie łączności, obejmujące postawy, tendencje i nastawienia, albo poza tym także styczność przestrzenną, łączność psychiczną i społeczną, oddziaływania, wzory działania, stosunki i zależności społeczne¹. Przeciwnieństwem więzi jest anonimowość i obcość, zatomizowanie społeczne. Więzi przyjmować mogą postać harmonijną lub konfliktową, wyrażać współdziałanie, uległość albo dominację.

W stosunkach szkolnych początkowo jest to więź o charakterze sformalizowanych umów, wzorów i reguł, która dopiero z czasem — pod wpływem trwalszego obcowania — przemienia się w więź osobistą, przepełnioną emocjami. W przypadku grupy złożonej z uczniów i nauczycieli w ramach więzi społecznej kształtuje się dodatkowo specyficzny czynnik więzi tę wzmacniający, którym jest tzw. stosunek wychowawczy. Przez stosunek wychowawczy Florian Znaniecki rozumiał: „...swoisty stosunek społeczny, zachodzący między indywidualnym wychowankiem a którąkolwiek z osób lub grup, świadomie (choć niekoniecznie rozmyślnie) zdążających do urobienia go według pewnego wzoru”².

Stosunek wychowawczy w szkole różni się od stosunków rodzinnych i przyjacielskich, które naturalnym pożądaniem bliskości spajają jednostki. Więzi w takich grupach powstają naturalnie i dobrowolnie, relacje partnerów są równoważne i nie obwarowane hierarchicznością oraz wynikającym z niej podporządkowaniem. W grupach tych istnieje stała wymiana informacji i emocji kształtujących psychikę partnerów. Przyjaźń np. trwa tylko ze względu na osobistą chęć jej podtrzymywania i może ulec zerwaniu w dowolnym momencie. Stosunek wychowawczy nauczyciela z uczniami powstaje na innej zasadzie, z chwilą powstania formalnego, służbowego kontaktu. Dopiero po pewnym czasie związek ten ulega przemianom prowadzącym do bardziej zażyłych oddziaływań.

Nauczyciel z racji swego zawodu ma sprawić, aby cele szkoły były przez uczniów opanowane w możliwie najwyższym stopniu. Cele te początkowo dla nich heteronomiczne w procesie pedagogicznym pod wpływem nauczyciela mają się przekształcić w autonomiczne wartości, obejmujące wiedzę, zdolności, motywację, poglądy, przekonania, postępowanie. Chcąc spełnić to zadanie, nauczyciel jako pośrednik między celami a uczniami musi nawiązać możliwie bliskie psychiczne i społeczne kontakty z każdym uczniem i z całą klasą. Jest to nieodzowny, konieczny i niezbędny warunek efektywnej pracy szkolnej. Nauczyciel ma pracować nie „obok” uczniów, ale wraz z nimi, musi więc nawiązywać jak najbardziej bliskie, „intymne”, uczuciowe kontakty, jako podstawę nie-raz głęboko w strukturę psychiki sięgającej ingerencji. Jako strona kie-

rująca procesem pedagogicznym, a zarazem opiekun uczniów, nauczyciel wraz z nimi tworzy pewną całość psychospołeczną, przeładowaną naturalnymi i celowo stwarzanymi stosunkami, które wraz z otoczeniem i powstającymi więziami tworzą taki układ sytuacji społecznej, który można nazwać stosunkiem wychowawczym. Więzy i układ pozycji nauczyciela i uczniów wytworzone w ramach stosunku wychowawczego są w silnym powiązaniu z profilem i możliwościami spełniania nawzajem do siebie kierowanych oczekiwań oraz stanem osiągniętego z tego powodu obopólnego zadowolenia.

Istotą stosunku wychowawczego jest współodczuwanie wartości, współbrzmienie emocji i postaw, współodpowiedzialność za wspólnie wykonywane zadania. Podobne układy więzi i stosunków można zaobserwować także w innych grupach, np. w rodzinie, wśród rówieśników lub instytucji.

Stosunek wychowawczy uczniów i nauczyciela pod względem skutków pedagogicznych nie zawsze jest najsilniejszy. W szkołach zaobserwować można różne zniekształcenia stosunku wychowawczego, blokujące realizację oczekiwań i usztywniające wzajemne postawy. Przeszkody w intensyfikacji stosunku wychowawczego tkwią w zbytnej formalizacji pracy, powierzchowności, dystansie, trudności w kontaktach. Pewni nauczyciele unikają zbliżeń, obawiają się żywszych kontaktów, dystansują się od uczniów, inni zbyt im ulegają, jeszcze inni chcieliby uczniów zbyt uzależnić od swojej woli. Wówczas więź jest słaba lub sztywna, spleciona skrepowaniem. Każdy z tych przypadków ogranicza oczekiwania uczniów, którzy wówczas stają się zdezorientowani, nie wiedzą, co mają robić, co im wolno, ogarnięci lękiem albo niepewnością nieraz reagują agresywnie. Stan taki wpływa także niekorzystnie na oczekiwania nauczycieli.

Pod wpływem zróżnicowanych więzi w ramach zmiennego stosunku wychowawczego rodzą się pragnienia, zamiary, projekty. Stosunek wychowawczy obejmuje więc nie tylko działania i oddziaływania, ale i oczekiwania związane z zadaniami, pozycjami, normami i regułami jawnymi i ukrytymi. Obie strony wnoszą do stosunku wychowawczego określone zróżnicowane role. Zarazem od chwili nawiązania kontaktów powstają odpowiednie nastawienia, nacechowane szczerością i otwartością lub rezerwą i niechęcią. Obie strony dążą też do poznania się, uczniowie od pierwszego momentu chcą odgadnąć postawę nauczyciela, a zarazem usiłują na siebie oddziaływać. W tym kręgu zagadnień trzeba więc poszukiwać źródeł wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli. Są to role, cele i obowiązki, normy i reguły postępowania, wymagania, więzi, oddziaływania w ramach stosunku wychowawczego.

Pierwszym zadaniem nauczyciela w zetknięciu z grupą jest jej oprowadzenie w celu wytyczenia kierunku wspólnej aktywności, gdyż jego rolą jest organizowanie działań pedagogicznych skierowanych na wzbu-

dzenie u uczniów odpowiednich działań autopedagogicznych. Łącznym wynikiem tych zabiegów jest przyspieszanie rozwoju uczniów. Oczekiwania nauczycieli w sposób naturalny wtórują więc ich działaniom szkolnym. Oczekiwania nauczycieli stanowią sferę nastawień związaną z uczniami, z którymi podejmują wspólne przedsięwzięcia. Zadania nauczycielskie można realizować w warunkach bardziej lub mniej sprzyjających, a rezultaty mogą być osiągnięte w stopniu wyższym lub niższym. Uczniowie więc i ich postępy oraz warunki, w jakich są osiągane, to więc główne źródło oczekiwań nauczycieli.

Źródłem oczekiwań uczniów jest zaś głównie treść pracy szkolnej i nieodłącznie z nią związana osoba nauczyciela. Stopień uświadomienia oczekiwań przez uczniów jest odmienny w różnych okresach wiekowych, różne są także ich przemiany, ale nawet uczniowie najmłodsi potrafią je odczuwać. Rozwijające się kontakty szkolne uczą ich konkretyzacji i coraz bardziej wyrazistego określania swoich oczekiwań. Każdy dzień szkolny dostarcza im pod tym względem nowych doświadczeń. Zadania szkolne wymagają wysiłku, systematyczności, dokładności, uporu w pokonywaniu trudności i własnej niechęci, odpowiedniego zachowania. Wszelkie uchybienia prowadzą do niepowodzeń. Osoba nauczyciela jest dla uczniów newralgicznym punktem ich poczynań i postępów. Rodzi to określone oczekiwania związane z tą najważniejszą w ich pracy szkolnej osobą.

Jakkolwiek więc nauczyciele i uczniowie wysuwają wobec siebie odmienne oczekiwania, charakterystyczne dla ich ról i pozycji, to jednak mają one wspólną płaszczyznę, którą stanowi realizacja obowiązków wynikających z pracy szkolnej. Oczekiwania nauczycieli są w pełni ukształtowane już w momencie podejmowania pracy pedagogicznej, oczekiwania uczniów zaś stają się coraz bardziej wyraziste wraz z nabywaniem doświadczeń szkolnych.

CZYM SĄ OCZEKIWANIA?

Oczekiwania są najczęściej utożsamiane ze spodziewaniem się możliwych do uzyskania ekwiwalentów w zamian za odpowiednie postępowanie. Nie są to więc nierealne, mgliste marzenia, lecz dający się konkretnie wyrazić rezultat porównywania dostępnych korzyści i stosownych w danych okolicznościach działań. Jako produkt porównywania celów, warunków i skutków oczekiwania wpływają na decyzje wyboru wartości. Wielkość i siła oczekiwań wiążą się z szacowaniem prawdopodobieństwa ich osiągnięcia. Jest to więc czynnik silnie motywujący, oczekiwania ogarniają całe zachowanie w danej sytuacji³. W realizacji oczekiwań przejawiają się doświadczenia związane z przewidywaniem zdarzeń mogących nastąpić pod wpływem przesiębranych poczynań, korygowanych przez aktualnie zmienne warunki.

Miedzy celami, warunkami dzialania i oczekiwanyimi skutkami istnieje wzp6lnezal6zn66, mog6ca przejawia6 si6 w r66nych konfiguracjach. Ocena wlasnych mo6liwo6ci sprostania aktualnym warunkom dzialania w kierunku celu wplywa na podtrzymywanie oczekiwa6 lub rezygnacj6, wycofanie si6. Oczekiwania powsta6 wskutek dostrze6enia nowych cel6w wzmagaj6 si6 d66e6 do ich zdobycia. W miar6 za6, jak sp66nianie ich staje si6 coraz trudniejsze, oczekiwania mog6 zanika6, albo te6 nie znikaj6c z powodu wysokiej oceny ich znaczenia, przesuwaj6 si6 na dalszy plan aktualnych dzia66, odraczaj6 si6 w czasie. Nieraz za6 powoduj6 ponawianie dzia66 wci66 nieskutecznych. Rodzi to stany frustracyjne, zwlaszcza gdy nie mo6na unikn66 sytuacji zagra6aj6cych 6ywym oczekiwaniom, z kt66rych nie spos6b zrezygnowa6, a jest tak w przypadku oczekiwa6 zwi6zanych z kontaktami uczni6w i nauczycieli, chocia6 mo6e te6 wzbudzi6 wzmo66n6 mobilizacj6 energii lub wplyn6c na zmian6 struktury dotychczasowych dzia66.

Oczekiwania s66 wi6c czynnikiem regulacji aktywno6ci. Mc Clelland uwa6a na przyk6ad, 6e motywacj6 dzialania trzeba rozpatrywa6 w kategorii oczekiwa6 i dzia66 zmierzaj6cych do ich realizacji. Oczekiwania zawsze s66 obecne w zachowaniu. Wed6ug za6 MacCorquodale'a i Mehla oczekiwania mo6na przedstawi6 za pomoc6 trzech zmiennych: „ S_1 jest to bodziec, kt66rego spostrze6enie powoduje zaistnienie prawdopodobie6stwa, 6e je6eli wykonana zostanie reakcja R_1 , to pojawi si6 inny bodziec S_2 ”⁴. Oznacza to, 6e oczekiwanie pojawia si6 z chwil66 u6wiadomienia sobie mo6liwo6ci zrealizowania pewnych cel6w w drodze przestrzegania wymaga6 narzucanych przez dane okoliczn66ci. Oczekiwania w ka6dej sytuacji celowej wywieraj6 ogromny wplyw na post6powanie os66, przenikaj6 ca66 ich psychik6⁵. Znamienn66 kategori66 oczekiwa6 s66 wzajemne oczekiwania os66 wchodz6cych w interakcje⁶. Ten rodzaj oczekiwa6 wi66e si6 z przewidywaniem obop66lnych ustosunkowa6. Przewidywania te s66 bardziej skonkretyzowane w przypadku interakcji sformalizowanych, przez nosicielstwo r66l i wzor6w ich pe6nienia.

Jan Zieleniewski przez oczekiwania rozumie zdawanie sobie sprawy z powinno6ci i 6e6ci wykonywania odpowiednich zada6⁷. Z pe6nionych r66l wynikaj6 okre6lone obowi6zki i uprawnienia. Wykonywanie zada6 zgodnych z rol66 u6atwia sp66nianie zwi6zanych z nimi oczekiwa6, cho6 nieraz decyduj6 o tym tak6e czynniki pozazadaniowe. W zwi6zku z tym oczekiwania rozumie si6 tak6e jako wynik przewidywania konsekwencji dzia66 oraz r66wnocze6nie zdarze6 od podj6tych dzia66 niezale6nych⁸. Zaspokajanie oczekiwa6 wzmacnia bie66c66 motywacj6 i przeistacza j66 w trwa66 postaw6.

Oczekiwania mo6na kszt6towa6 w toku interakcji⁹. Obiektywna sytuacja szkolna pozwala wysuwa6 wobec niej tylko jej w666ciwe oczekiwania. Dotyczy to uczni6w i nauczycieli. Po66zenie sytuacyjne jest jednak jednostkowo zr666nicowane, st66d te6 i oczekiwania poszczeg66lnych os66

mogą być wyższe lub niższe, wykazywać różną intensywność, którą wzajemne kontakty mogą zmieniać.

Oczekiwania uczniów związane z sytuacją szkolną są na ogół podobne pod względem profilu, mimo zróżnicowania pod względem intensywności. Podobne są też odwzajemnione oczekiwania nauczycieli. Przez wzajemne oczekiwania uczniów i nauczycieli określimy ekwiwalenty spodziewane w toku wzajemnych styczności.

OCZEKIWANIA UCZNIÓW WOBEC NAUCZYCIELI

Przez oczekiwania uczniów wobec nauczycieli rozumiemy spodziewane ekwiwalenty w związku z pracą szkolną, których ci są dysponentami. Można je ująć w następujące grupy: oczekiwania poznawcze, promocyjne, moralne, społeczne, twórcze i osobowościowe.

Pierwsza grupa oczekiwań dotyczy przede wszystkim dużej wiedzy i ciekawego sposobu prowadzenia zajęć, jasnego i zrozumiałego objaśniania materiału, właściwych warunków do nauki, odpowiedniego tempa pracy. Uczniowie obawiają się, że nie będą w stanie nadażyć za tokiem wywodów nauczyciela, oczekują ładu na lekcjach, w tym unikania przestojów i pośpiechu. Następnie oczekują dostosowania zadań do swoich możliwości, wielu ćwiczeń, zadawania niezbyt trudnych prac do domu, pomocy w unikaniu błędów i braków¹⁰. Wszelkie przeszkody, brak dostępnych źródeł, przyborów, materiałów i urządzeń, umyślne zakłócanie toku zajęć rozprasza ich i utrudniają pracę. Oczekują też higienicznego i estetycznego otoczenia. Szczególnie oczekują jasnych i zrozumiałych objaśnień. Dobry nauczyciel według nich to taki, który potrafi przedstawić jasno nawet złożone zagadnienie. Oczekują wielu pokazów, przykładów, udzielania odpowiedzi na pytania, powtarzania materiału, korygowania błędów.

Szczególne znaczenie przykładają do zaciekawiania treścią lekcji. Oczekują zajęć urozmaiconych, pytań i nowych pomysłów, zagadek, ciekawostek, nieraz atmosfery tajemniczości, niespodzianek, a także doświadczeń, konkursów i gier. Najbardziej są zaciekawieni pytaniami pobudzającymi do zastanawiania się i samodzielnych poszukiwań zaspokajających ich dociekliwość.

Oczekiwania promocyjne wiążą się z możliwościami sprostania wymaganiom szkolnym. Oczekują pomyślnych ocen, świadectw i dyplomów. Są to najtrwalsze oczekiwania uczniów. Już z chwilą przyścia do szkoły oceny budzą ich niepokój. Wiedzą, że dobre oceny uzyskuje się za odpowiednie osiągnięcia. Nie dopuszczają myśli o ewentualnych niepowodzeniach. Wiedzą jednak także, że pewni nauczyciele, wbrew dużemu nakładowi wysiłku, mogą im uniemożliwić spełnienie tych oczekiwań. Wiedzą, że wymagania szkolne są duże i trzeba się mocno wysilać, aby

im sprostać. Obwiniają nauczycieli, którzy nie doceniają ich wysiłku, a najbardziej cenią nauczycieli sprawiedliwych.

Oczekiwanie moralne dotyczy poszanowania ich godności. Szczególnie oczekują bezpieczeństwa, szacunku i taktu, zaufania, uznania, pomocy, przychylności i życzliwości, zainteresowania sobą i dyskrecji, wyrozumiałości i tolerancji. Wykazują ufność, że nauczyciele nie dopuszczą, aby mogła ich dotknąć jakakolwiek krzywda. Wyraża się przez to także pragnienie przyjacielskiego nastawienia nauczycieli.

Pragną pochwał i wyróżnień, by zaspokoić oczekiwanie uznania. Wyraża to chęć stałego potwierdzania swoich możliwości. W związku z różnorodnymi trudnościami i przeszkodami w nauce, sprawiającymi, że wysiłek i trud jest niewspółmierny do skromnych rezultatów, oczekują od nauczycieli pomocy, przychylności i życzliwości oraz wyzbywania się dezaprobaty i zniecierpliwienia. Oczekują bliższego zainteresowania swymi sprawami osobistymi, chcieliby z nauczycielem prowadzić częste rozmowy o sprawach szkolnych i pozaszkolnych, o własnych pomysłach i kłopotach. Dają w ten sposób upust potrzebie zwierzenia się, a zarazem dyskrecji, przemilczania spraw nieprzyjemnych i okazywania współczucia w trudnościach.

Oczekują też wyrozumiałości dla swoich błędów i niedociągnięć oraz w razie niestosownych zawinionych lekkomyślnością zachowań. Pragną równocześnie obiektywizmu, równego traktowania, a nawet konsekwentnych wymagań, choćby kosztem wywierania nacisku i stosowania przymusu.

Uczniowie chcą zasłużyć na uznanie, chcą się dobrze uczyć i właściwie zachowywać. Mają poczucie własnej wartości i domagają się godnego traktowania. Oczekują przede wszystkim przychylności, sprzyjającej atmosfery, miłych i bliskich kontaktów, współpracy, udziału w dyskusji na różne tematy. Konieczność nawiązywania przez nich kontaktów z nauczycielami wzbudza szczególne napięcie emocjonalne. Dystans dzielący obie strony powinien przełamywać nauczyciel. Uczniowie mogą czuć się skrępowani, często onieśmieleni osobą nauczyciela, silnie przeżywają kontakty z nim. Dobra atmosfera wyklucza deprecjację uczniów, pragną więc likwidacji dystansu, przyjaznych choć poważnych stosunków, bliskich i częstych kontaktów, nawet po zajęciach. Oczekiwanie bliskiej współpracy, możliwości proponowania, uzgadniania i wspólnego rozwiązywania zagadnień, szerszego udziału w dyskusji o sprawach szkolnych i pozaszkolnych ma także stanowić pewnego rodzaju ochronę przed przykrościami i zagrożeniami.

Oczekiwanie twórcze wyrażają chęć realizacji własnych inicjatyw i projektów, rozwoju swej indywidualności i wzbogacania doznań intelektualnych. Uczniowie nie chcą być jedynie „odbiorcami” wiedzy, pragną także jej poszukiwania i wyrażania swoich pomysłów. Chcieliby robić w szkole rzeczy niezwykle, dać upust nieskrępowanej fantazji, ćwiczyć

się w dokonywaniu prób i doświadczeń w dziedzinach swoich zainteresowań. Jest to odzwierciedleniem ich potrzeby twórczej.

Profil oczekiwań uczniowskich uzupełniają oczekiwania dotyczące właściwości osobowych nauczycieli. Obejmują one wiele szczegółowych znamion, a szczególnie wiedzę, obowiązkowość, szczerłość, mówienie prawdy, cierpliwość, pogodne usposobienie, humor, estetykę i kulturę osobistą, takt i odwagę. Każde uchybienie zauważone pod tym względem u danego nauczyciela jest wyolbrzymiane. Oczekują więc oprócz wiedzy wręcz mądrości i wykazania się różnorodnymi umiejętnościami. Czynniki ten rozstrzyga wręcz o autorytecie nauczyciela. Słaby nauczyciel nie zyskuje aprobaty, jest lekceważony, nie okazuje mu się zaufania i narażony wręcz na docinki. Uczniowie przyznają nauczycielom prawo do pomyłek, nie znoszą jednak ich ukrywania. Pomyłki nauczyciela traktują jako gwarancję wyrozumiałości wobec własnych niedociągnięć. Pragną nauczycieli systematycznych, dokładnych, punktualnych, godnych, szczerych i otwartych. Cenią ich cierpliwość i opanowanie, powagę i pogodne usposobienie, estetykę wyglądu i kulturalne postępowanie, łagodność i przejmowanie się sprawami szkolnymi.

Oczekiwania uczniów dowodzą wysokich wymagań wobec nauczycieli. Pod tym względem nie znoszą kompromisów, gdyż zdają sobie sprawę, że osoba i postępowanie nauczyciela decyduje w znacznym stopniu o ich powodzeniu szkolnym, osiągniętej pozycji i perspektywach dalszego rozwoju.

OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC UCZNIÓW

Scharakteryzujemy z kolei oczekiwania drugiej strony procesu pedagogicznego. Przez oczekiwania nauczycieli kierowane do uczniów będziemy rozumieć spodziewane ekwiwalenty w zamian za wysiłek wkładany w ich kształcenie. Są to oczekiwania: wykonawcze, dążeniowe, moralne, społeczne, twórcze, osobowościowe.

Oczekiwania wykonawcze dotyczą stosunku uczniów do obowiązków szkolnych, a więc obowiązkowości, zdolności, aktywności, czytania, zainteresowań i stosowania wiedzy w praktyce. Oczekują więc od uczniów głównie właściwego stosunku do obowiązków, pracowitości i obowiązkowości, dobrej motywacji, pilności. W równym stopniu oczekują od uczniów zdolności do nauki, aktywności poznawczej, nadążania za tempem bieżącej nauki, zgłaszania się do odpowiedzi, zadawania pytań, poszukiwania dodatkowych źródeł wiedzy, znajomości lektur obowiązkowych i dodatkowych. Z tymi wiąże się oczekiwania dotyczące zainteresowań poznawczych uczniów. Chcieliby mieć uczniów wykazujących ciekawość i zamiłowanie do nauki, staranie o stosowanie zdobytej wiedzy w swoim postępowaniu. Czas wolny uczniowie powinni poświęcać na rozwijanie dodatkowych zainteresowań.

Oczekiwania dążeniowe wiążą się z wykazywaniem przez uczniów wytrwałości w osiąganiu dobrych wyników w nauce, chęci sprostania wymaganiom, osiągania powodzenia szkolnego, troski o dobre wyniki w nauce. Nauczyciele oczekują więc od uczniów właściwej motywacji do stawianych im wymagań, radzenia sobie z trudnościami, unikania zaległości. W związku z tym podkreślają ambicję uczniów, wytrwałość, niezadowolanie się przeciętnymi wynikami, docenianie wartości ocen i świadectw. Chcą, aby uczniowie przejmowali się nawet drobnymi niepowodzeniami, sygnalizującymi potrzebę większej mobilizacji do pracy. Pragną uczniów odpowiedzialnych za siebie, traktujących obowiązki szkolne jako zasadniczy swój cel.

Nie ograniczają swoich w tym zakresie oczekiwań jedynie do wysokich wymagań, każdemu uczniowi skłonni są pomagać, przejmując się nierzadko postępami swoich podopiecznych. Cały dylemat nauczyciela polega jednak na rozstrzygnięciu pytania: jak pogodzić wymagania i pomaganie uczniom w nauce? Pomagać można temu, kto sam wykazuje wytrwałość w pracy. Pomoc nie może być rozumiana jako wyręczanie i obniżanie wymagań.

W zakresie oczekiwań moralnych akcentują okazywanie szacunku, zaufania, uznania, unikanie przemocy, powagę, posłuszeństwo, życzliwość, tolerancję. Zdobycie szacunku uczniów traktują jako najgłębszą swoją potrzebę. Podkreślają powagę uczniów, przestrzeganie form grzecznościowych. Oczekują, że będą przyjmowali z zaufaniem ich decyzje, mające na celu wyłącznie dobro uczniów. Oczekują wystrzegania się przez uczniów uporów i przekory, agresji, dokuczliwości, braku rozwagi, nieopanowania, zbytniego rozbawienia, skarżenia, ubliżania. Najbardziej cenią uczniów uprzejmych, zdyscyplinowanych, respektujących polecenia, szczerych i przyjaznych.

Wartości wyróżnione w grupie oczekiwań społecznych dotyczą właściwych stosunków w klasie, udzielania pomocy koleżeńskiej, a także tolerancji własnych niedociągnięć, niewystarczającej reakcji na ich potrzeby, szorstkości. Oczekują od uczniów uspołecznienia, włączania się w sprawy wszystkich, poszanowania każdego, wystrzegania się robienia krzywdy, udziału w zajęciach pozalekcyjnych, odwagi w dyskusji, wyrażania własnych poglądów i zgłaszania propozycji. Oczekują więc pomyślnych kontaktów z uczniami, wzajemnego zrozumienia, właściwego ustosunkowania się do obowiązków szkolnych i własnej osoby.

Oczekiwania twórcze wiążą się z inicjatywami i oryginalnością uczniów. Oczekują od nich w związku z tym niezwykłych skojarzeń, bogatej wyobraźni, nieschematycznych rozwiązań, dobrowolnego wyboru dodatkowych prac.

Nadto żywią szeroką gamę oczekiwań osobowych, dotyczących takich rysów, jak systematyczność, odpowiedzialność, przejmowanie się nauką, spontaniczność, konsekwencja, samodzielność, prawdomówność, opano-

wanie, pogodne usposobienie. Oczekują więc dokładności, terminowości, ciągłości w nauce i w uczęszczaniu do szkoły, zdawania sobie sprawy z następstw odchyleń od przyjętych norm w swym postępowaniu. Spodziewają się od nich świeżości uczuć, wrażliwości, wczuwania się w położenie innych, okazywania współczucia i unikania czynów nieestosownych. Oczekują wreszcie prawdomówności i szczerości, opanowania i zrównoważenia, spontaniczności, dobrego samopoczucia w szkole, nade wszystko zaś uświadomienia sobie celowości wysiłku szkolnego, samodzielnego dążenia do wypełniania wymagań w sposób możliwie samodzielny.

Oczekiwanie te stanowią pewien wzorzec wymagań, przez który ujawnia się stosunek nauczycieli do uczniów. Chcieliby mieć uczniów już pod tymi względami ukształtowanych, gdy tymczasem oczekiwania nauczycielskie wskazują, jakimi uczniowie mogliby być w wyniku długotrwałej akcji pedagogicznej. Urealnienie wzorca oczekiwań nauczycieli wymaga wiele wysiłku z ich strony. Oczekiwanie te wyrażają cele, które mogą być osiągnięte we wspólnej pracy z uczniami. Realizacja tych celów i tworzenie potrzebnych warunków do ukształtowania uczniów pod tym względem jest podstawą do spełniania oczekiwań nauczycielskich. Oczekiwanie nauczycieli związane z postępowaniem uczniów, stanowiące główne źródło czerpania zadowolenia zawodowego, realizują się więc dopiero wraz z ich dorastaniem do wymagań szkolnych pod wpływem nabywanych doświadczeń i celowej działalności pedagogicznej nauczycieli.

PORÓWNANIE OCZEKIWAŃ UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Wykazywane przez uczniów i nauczycieli wzajemne oczekiwania są do siebie zbliżone. Natomiast stan ich rzeczywistego spełnienia to już odrębne zagadnienie. Oczekiwania te można stopniować, można je realizować na poziomie wysokim, przeciętnym lub niskim. Dzięki temu każdy nauczyciel może stwierdzić profil i zaspokojenie oczekiwań, zarazem poszukiwać przyczyn określonych stanów.

Przystępując do porównań na podstawie łącznego ich zestawienia (tab. 1), można stwierdzić, że oczekiwania obu grup są bardzo zbieżne, choć są i pewne różnice. Uczniowie oczekują np. od nauczycieli wskazywania problemów poznawczych, poczucia bezpieczeństwa, współpracy, czego brak wśród oczekiwań nauczycielskich. Ci zaś wskazują na takie właściwości uczniów, jak zdolności, czytanie, posłuszeństwo, unikanie przemocy, odpowiedzialność, konsekwencja, opanowanie, które nie znajdują wyrazu w oczekiwaniach uczniowskich. Oczekiwania obu grup są wygórowane, a ich spełnianie wymaga znacznego wysiłku. Jakiegokolwiek zaniedbania w pracy blokują realizację oczekiwań. Nauczyciele umożliwiając spełnianie oczekiwań uczniowskich właściwą postawą i dobrze zorganizowaną pracą równocześnie powiększają szansę zrealizowania szerokiej gamy własnych oczekiwań. Dotyczy to tak całego kompletu

OCZEKIWANIA UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Oczekiwanian uczniów	Oczekiwanian nauczycieli
1. Poznawcze: sprawne prowadzenie zajęć zaciekawienie problemowe ujęcie treści	1. Wykonawcze: obowiązkowość zdolności aktywność oczytanie zainteresowania stosowanie wiedzy w praktyce wykorzystanie czasu wolnego udział w zajęciach pozalekcyjnych
2. Promocyjne: uzyskanie dobrych ocen uzyskanie promocji sprostanie wymaganiom	2. Dążeniowe: sprostanie wymaganiom uzyskanie powodzenia szkolnego troska o postępy szkolne
3. Moralne: bezpieczeństwo szacunek i takt zaufanie uznanie pomoc i życzliwość zainteresowanie sobą wrozumiałość obiektywizm	3. Moralne: szacunek zaufanie uznanie unikanie przemocy powaga posłuszeństwo życzliwość tolerancja
4. Społeczne: miła atmosfera przychylne kontakty współpraca udział w dyskusjach	4. Społeczne: pomoc koleżeńska właściwy stosunek do innych odwaga w dyskusji
5. Twórcze: rozwój indywidualności intelektualne doznania	5. Twórcze: oryginalność inicjatywa
6. Osobowe: duża wiedza obowiązkowość prawdomówność i szczerowość cierpliwość łagodność pogodne usposobienie estetyka i kultura osobista umiejętność przyznania się do błędów	6. Osobowe: systematyczność odpowiedzialność emocjonalność konsekwencja samodzielność prawdomówność opanowanie spontaniczność

oczekiwań wzajemnych, jak i poszczególnych ich grup. Mimo pewnych szczegółowych różnic, oczekiwania uczniów i nauczycieli są nie tylko zbliżone pod względem rodzajów, ale także powiązane ze sobą. Stan rozwinięcia oczekiwań danego rodzaju w jednej grupie wpływa na ich układ w grupie drugiej. Stan realizacji oczekiwań jest różnicowany w każdym zespole klasowym. Zależy to od postępowania nauczyciela i od składu osobowego uczniów. Uświadomienie oczekiwań i wynikającego z nich zadowolenia z pracy i nauki szkolnej może być czynnikiem poprawy wzajemnych stosunków nauczycieli i uczniów.

CO UTRUDNIA REALIZACJĘ OCZEKIWAŃ?

Realizację oczekiwań utrudnia wszystko to, co niekorzystnie ujawnia się w postawach i postępowaniu uczniów i nauczycieli. Bariera dla oczekiwań uczniów są oschłość nauczyciela, szorstkość, niedomagania kwalifikacji, niesumienność, nierówne ich traktowanie, doprowadzanie do niesprawiedliwych podziałów w klasie, brak odpowiedzialności, przerzucanie w całości ciężaru nauki na ich barki, ubliżanie, okazywanie swej niechęci i lekceważenia, nieszczerłość, brak wyrazistych jednoznacznych zasad postępowania. Szczególnie jednak ostrość i bezwzględność wymagań. Przytoczmy w tej sprawie znamienne wypowiedź Tadeusza Kotarbińskiego. Nauczyciele stosują wobec uczniów nierzadko działania o charakterze przymusu, gdyż „...to, co istotne i powszechne, polega na zmuszaniu uczniów do wysiłku, na stwarzaniu im sytuacji przymusowych, a nawet sytuacji krytycznych. Nauczycielstwo sili się na stwarzanie uczniom ćwiczebnych trudności, uczniowie silą się, by się od tych trudności uwolnić. A surowy egzamin aż nadto przypomina zmaganie sędziego śledczego z osobnikiem podejrzanym o przestępstwo, przypomina zatem formę kooperacji mającą wybitne znamiona walki”¹¹. Ten godny uwagi sąd odsłania jedną z istotnych stron pracy szkolnej. Miejmy jednak nadzieję, że ten surowy obraz wzajemnego zmagania się nauczycieli i uczniów będzie coraz mniej aktualny. Surowość można zastąpić szczerym współdziałaniem.

Realizację oczekiwań utrudnia najogólniej mówiąc brak wywiązywania się obu stron ze swych obowiązków. W takich okolicznościach rodzi się nieufność, uprzedzenie, wkrada lęk i zniechęcenie, uniemożliwiające nawiązywanie bliższych porozumień. Dodajmy, że nauczycielowi, któremu nie udało się nawiązać z uczniami kontaktów, brak podstawy do wykonywania jego funkcji. Winę za utrudnienie realizacji oczekiwań ponoszą także ci uczniowie, którym nie zależy na wywiązywaniu się z obowiązków szkolnych.

Zarysowany profil oczekiwań może stać się zwierciadłem samooceny stopnia osiągniętej pomyślności zawodowej nauczycieli. Ustalenie wzajemnych oczekiwań pozwoli je lepiej uwzględniać w kontaktach i dzięki

temu kształtować prawidłowe postawy wobec siebie i swoich obowiązków i zarazem lepiej zrozumieć motywację postępowania. Nauczyciele na tej podstawie mogą ukształtować sobie bardziej realistyczny obraz oczekiwań swoich uczniów, mogą też podejmować bardziej skonkretyzowaną działalność zwróconą na korygowanie ich oczekiwań oraz doskonalić pod tym względem swoje postępowanie.

Oczekiwania stanowią jeden z wyznaczników postaw wobec obowiązków. Realizację zadań podejmuje się z zamiarem spełnienia określonych oczekiwań. Zablokowanie możliwości realizacji oczekiwań obniża aktywność i osłabia obowiązkowość. Oczekiwania uczniów i nauczycieli są najbardziej związane z kształtowaniem się postaw wobec obowiązków, decydują więc w znacznym stopniu o powodzeniu szkolnym. Poznawanie tej kategorii zjawisk w środowisku szkoły jest więc nieodzowne.

Nauczyciel w związku z poznawaniem aktualnego stanu oczekiwań uczniów powinien stale zastanawiać się nad pytaniem: co może zrobić, by swoim działaniem spowodować lepsze spełnianie oczekiwań uczniów, a zarazem czerpać zadowolenie z możliwości równoczesnej realizacji własnych oczekiwań? Może to stać się początkiem zmiany stylu pracy szkoły. Nauczyciel nie może być funkcjonariuszem pedagogicznym, a uczeń czymś na kształt petenta szkolnego. Taka relacja nauczycielska i uczniów zniekształca łączący ich stosunek wychowawczy¹². Potrzebne jest znaczne przeobrażenie wzajemnych nastawień. Czy jest to możliwe?

Przypisy

¹ J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1972, PWN, s. 160 i dalsze.

² F. Znaniecki: Socjologia wychowania. Warszawa 1973, PWN, t. II, s. 13.

³ T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN, s. 197.

⁴ C. N. Cofer, M. H. Appley: Motywacja: teoria i badania. Warszawa 1972, PWN, s. 320, 427—428.

⁵ Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN, s. 28.

⁶ M. Mauss: Socjologia i antropologia. Warszawa 1973, PWN, s. 453.

⁷ J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, PWN, s. 344.

⁸ J. Kozielecki: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976, PIW, s. 189.

⁹ Th. M. Newcomb..., s. 28.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN, s. 135.

¹¹ T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1965, Ossolineum, s. 281.

¹² T. Lewowicki: O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji. „Ruch Pedagogiczny” 1985 nr 6.

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MIKOŁAJ WINIARSKI

*Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa*

ROZWAŻANIA NA TEMAT TYPOLOGII I ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Od kilku lat toczy się żywa dyskusja — m.in. na łamach „Ruchu Pedagogicznego” — nad tożsamością nauk pedagogicznych, ich przedmiotem, podstawami metodologicznymi i praktyczną użytecznością. W dyskusji tej wyklarowuje się kilka stanowisk: 1) wykluczające pedagogikę z grona nauk o wychowaniu ze względu na brak własnego przedmiotu zainteresowań, sobie tylko właściwej metodologii i bezużyteczność w dziedzinie usprawniania praktyki wychowawczej; 2) uznające pedagogikę za naukę stosowaną, ale bardzo zapóźnioną w swoim rozwoju ze względu na wprowadzenie jej na niewłaściwą drogę przez polityków oświaty; 3) dostrzegające znaczny dorobek współczesnej pedagogiki, ale także jej pewne słabości; wysuwane są tu liczne propozycje uzdrowienia tej dyscypliny; 4) akceptujące dotychczasowy stan rzeczy w naukach pedagogicznych, nie dostrzegające potrzeby wprowadzania jakichkolwiek zmian. Wydaje się, że oba stanowiska krańcowe są pozbawione racji. Nie można też obarczać winą tylko polityków oświaty za słabości pedagogiki. Należy chyba uznać za najbardziej słuszny kierunek dyskusji dostrzegający słabości, ale jednocześnie formułujący drogi wzmocnienia nauk pedagogicznych.

Niniejszy artykuł chciałbym potraktować jako swój głos w dyskusji na temat współczesnych zadań, przedmiotu, struktury i warunków dalszego rozwoju nauk pedagogicznych.

1. O ZADANIACH NAUK PEDAGOGICZNYCH

Przed naukami pedagogicznymi stają współcześnie szczególnej wagi zadania — zarówno w skali makro, jak też mikro (danego kraju) — uwarunkowane potrzebami społecznymi, nie występującymi dotąd w takim szerokim wymiarze. U źródeł tych potrzeb znajdują się m.in. takie zjawiska, jak: konfrontacja ideologiczna między krajami socjalistycznymi

i kapitalistycznymi, nasilający się w wielu krajach kryzys moralno-społeczny, dehumanizacja życia ludzkiego, kryzys instytucji edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych, zaburzenia gospodarcze, zagrożenie ekologiczne, narastanie militarystycznych tendencji zagrażających pokojowi.

W tym kontekście reorientacja, usprawnienie, optymalizacja praktyki pedagogicznej staje się sprawą fundamentalną. Wprawdzie o wyjściu z obecnego kryzysu cywilizacyjnego nie przesądzą tylko nauki pedagogiczne, ale ich rola w tej dziedzinie jest znacząca. Należąc do rodziny nauk praktycznych, stosowanych samo przez się zorientowane są merytorycznie na zmienianie i ulepszanie rzeczywistości społecznej, kulturalnej i gospodarczej, warunków życia i aktywności ludzkiej, a także przeciwdziałanie wszelkim negatywnym zjawiskom zagrażającym egzystencji ludzkiej i rozwojowi cywilizacji.

Podstawowym zadaniem nauk pedagogicznych — zdaniem W. Okonia — staje się „...badanie procesów kształcenia i wychowania w ich rozległych uwarunkowaniach szkolnych i pozaszkolnych, z uwzględnieniem tych nowych potrzeb społecznych, które już dziś wpływają na oblicze młodych pokoleń, a z jeszcze większą siłą oddziaływać na nie będą w najbliższej przyszłości”¹. H. Muszyński jak gdyby rozwijając tę tezę stwierdza, iż chodzi tu nie tylko o opis zjawisk wychowania i ustalanie związków przyczynowych między nimi, ale także dostarczenie wiedzy o tym, jakimi działaniami można wywoływać pewne zjawiska uznawane za pożądane albo też unikać następstw niepożądanych². Kluczową sprawą jest dostarczenie wiedzy o skuteczności zabiegów dydaktycznych i wychowawczych wszystkim tym, którzy zajmują się organizacją tych procesów³.

Nauki pedagogiczne współcześnie mają realizować trzy fundamentalne funkcje, tj.: 1) ideowo-koncepcyjną (formułowanie ideału i celów wychowania, kreowanie nowych idei pedagogicznych, koncepcji i strategii ich urzeczywistniania), 2) diagnostyczną (opisywanie i wyjaśnianie stanu rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej w czasie przeszłym i teraźniejszym, jej uwarunkowań i trendów rozwojowych), 3) praktyczną (kształcenie i dokształcanie nauczycieli i wychowawców, organizowanie form podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa, bezpośredni udział w działalności dydaktyczno-wychowawczej — prowadzenie eksperymentów pedagogicznych, współdziałanie pracowników naukowych z nauczycielami i wychowawcami, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi). Wszystkie wyżej wyodrębnione funkcje mają charakter praktyczny, ukierunkowane są na „meliorację” rzeczywistości oświatowo-wychowawczej. Coraz częściej podkreśla się, że dobra teoria wzmacnia i wzbogaca doświadczenia pedagogiczne nauczycieli i wychowawców, że nowe idee pedagogiczne i koncepcje poruszają umysły i wyobraźnię oraz rozbudzają rzetelne zaangażowanie⁴. Formułowane przez nauki pedagogiczne zależności sprawcze (opisujące działania wychowawcze w aspekcie

ich wyników) stanowią warunek konieczny każdego sprawnego działania pedagogicznego. Ma też wyraźnie wydzźwięk praktyczny dobra, obiektywna diagnoza. „Dobrze opracowana diagnoza — czy to w skali mikro, czy makro — znacznie lepiej orientuje nauczycieli i władze oświatowe w tym, co mają robić, niż najbardziej mądre i szlachetne apele, jakich nie brak w książkach o wychowaniu”⁵. Dodać też trzeba, że szczególnie walory praktyczne ma działalność naukowa połączona z bezpośrednią ingerencją w rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą.

Ważną sprawą jest przybliżanie praktykom dorobku nauk pedagogicznych. Jest to dodatkowe, ale znaczące zadanie stojące także przed naukowcami pedagogami. Transmisja dorobku tych nauk do praktyki może dokonywać się na drodze upowszechniania różnego rodzaju opracowań (szczególnie o charakterze metodycznym), inicjowania ruchu pedagogicznego wokół nowych idei i koncepcji pedagogicznych oraz bezpośredniego współdziałania naukowców z nauczycielami i wychowawcami, placówkami dydaktyczno-wychowawczymi⁶.

Tak więc obecnie przed naukami pedagogicznymi, pracownikami naukowymi tych dyscyplin, stają niezwykle rozległe zadania dotyczące rozwijania teorii, diagnozy rzeczywistości pedagogicznej, bezpośredniej w nią ingerencji oraz upowszechniania ich dorobku.

2. O TYPOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

Spójrzmy na obecną mapę nauk pedagogicznych. Jest ona zawiła, mało przejrzysta i niezbyt czytelna. Oprócz czterech dyscyplin: pedagogiki ogólnej, dydaktyki, teorii wychowania i historii wychowania, które W. Okoń uważa za podstawowe⁷, funkcjonuje szereg innych dziedzin, m.in. pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, resocjalizacyjna, porównawcza, oświata dorosłych, pedagogika przedszkolna, opiekuńcza, pedeutologia, pedagogika wojskowa, rolnicza. Wszystkie te dziedziny nie tworzą klarownej typologii, klasyfikacji spełniającej wymogi naukowe. Wyodrębnione kategorie dyscyplin nie są rozłączne, brak tu przekonujących i jednorodnych kryteriów klasyfikacyjnych. Różne względy zadecydowały o wyodrębnieniu poszczególnych dyscyplin, np. rozwój historyczny danego działu wiedzy, wybitna osobowość pedagoga, występujące zjawiska i dziedziny praktyki pedagogicznej, potrzeby społeczno-pedagogiczne, orientacje w polityce społecznej i oświatowej. Nie wchodząc w dalsze szczegółowe kwestie, można powiedzieć, iż na mapie nauk pedagogicznych panuje chaos, nieład, zamieszanie. W początkowej fazie rozwoju nauki jest to dopuszczalne, a nawet korzystne. Ale jeśli taki stan rzeczy zbyt długo przedłuża się, a nawet nasila się, może dojść do daleko posuniętej dezintegracji i w dalszej konsekwencji — do zastoju. Konieczne jest — zdaniem W. Okonia — „...ciągłe odwoływanie się do tego, co jest pniem podstawowym w dyscyplinie, co jest w innych

dyscyplinach. Jeśli subdyscyplina zgubi swój związek z pedagogiką jako taką, powstanie niebezpieczeństwo, że stanie się nauką dla nauki. Zgubi to, co jest najistotniejsze, mianowicie naukowe podejście do zagadnień, które bada”⁸.

Sądzę, iż nadszedł już czas szukania dróg wyjścia z tego „impasu systematyzacyjnego” w naukach pedagogicznych. Punktem wyjścia mogą być tu dwie fundamentalne tezy, które są powszechnie akceptowane w środowiskach pedagogicznych naukowców i praktyków. Teza pierwsza: nauki pedagogiczne zajmują się takimi podstawowymi zjawiskami, jak: kształcenie, wychowanie i opieka. Teza druga: nauki te zajmują się trzema kategoriami ludzi, tj. a) osobami w normie, b) osobami z odchyleniami od normy fizjologiczno-psychicznej, c) osobami z odchyleniami od normy społecznej (nieprzystosowanie społeczne). Inaczej mówiąc, przedmiotem nauk pedagogicznych są procesy kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi, młodzieżą i dorosłymi mieszczącymi się w normie oraz z defektami natury fizjologiczno-psychicznej i odchyleniami społecznymi.

Z powyższego wynika, iż kryteriami przesadzającymi przy wyodrębnianiu i różnicowaniu dyscyplin pedagogicznych powinny być: a) podstawowe zjawiska pedagogiczne (kształcenie, wychowanie i opieka) oraz b) kategorie dzieci, młodzieży i dorosłych, na których zorientowana jest działalność pedagogiczna. W wyniku odpowiedniego skrzyżowania tych kryteriów powstanie klarowna siatka podstawowych dyscyplin pedagogicznych, wzajemnie ze sobą powiązanych (przez „tereny” wspólne, spowodowane faktem wzajemnego ząębienia się procesów pedagogicznych: kształcenia, wychowania i opieki), ale jednocześnie autonomicznych. Typologię tych dyscyplin przedstawia tabela 1.

Uznać więc należy za prawomocne i fundamentalne dziewięć dyscyplin pedagogicznych. Zważywszy jednak na to, że dyscypliny zajmujące się jednostkami z odchyleniami od normy nie rozwinęły swojej teorii

Tabela 1

TYPOLOGIA NAUK PEDAGOGICZNYCH

Kategorie osób Procesy pedagogiczne	Dzieci, młodzież i dorośli w normie	Dzieci, młodzież i dorośli z odchyleniami od normy fizjologiczno-psychicznej		Dzieci, młodzież i dorośli z odchyleniami od normy społecznej (nie-dostosowanie społeczne)	
Kształcenie	dydaktyka	dydaktyka specjalna	pedagogika specjalna	dydaktyka resocjalizacyjna	pedagogika resocjal.
Wychowanie	teoria wychowania	teoria wychowania specjalnego		teoria wychowania resocjalizacyjnego	
Opieka	teoria opieki (pedagogika opiekuńcza)	teoria opieki specjalnej		teoria opieki resocjalizacyjnej	

w stopniu dostatecznym, a szczególnie w niektórych zakresach (np. teorii opieki specjalnej, dydaktyki resocjalizacyjnej, teorii opieki resocjalizacyjnej), oraz ogarniają stosunkowo niewielką część populacji dzieci, młodzieży i dorosłych — można na razie wyodrębnić dwie dyscypliny, tj. pedagogikę specjalną i pedagogikę resocjalizacyjną; wyszczególnione natomiast dziedziny w tab. 1 traktować jako działy problemowe.

Z tabeli 1 wynika, iż w obecnej fazie rozwoju za podstawowe dyscypliny pedagogiczne należy uznać: 1) dydaktykę (teorię kształcenia), 2) teorię wychowania, 3) pedagogikę opiekuńczą (teorię opieki), 4) pedagogikę specjalną i 5) pedagogikę resocjalizacyjną. Trzy pierwsze z nich skupiają uwagę na jednostkach mieszczących się w normie fizjologiczno-psychicznej i społecznej, pozostałe dwie obejmują jednostki z odchyleniami od normy.

Możliwe są też inne sposoby tworzenia typologii podstawowych dyscyplin pedagogicznych — przez wprowadzenie trzeciego kryterium klasyfikacyjnego. Z pewnością takim kryterium może być dział wiedzy w dyscyplinie naukowej lub też wiek osób objętych oddziaływaniem. W każdej dyscyplinie nauk praktycznych można wyodrębnić takie działy wiedzy, jak: podstawy ogólne, historia zjawiska, zagadnienia współczesne (aktualne), kadra, zjawisko w innych krajach. Uznając wymienione działy wiedzy za fundamentalne w dziedzinie pedagogiki i uwzględniając dwa poprzednie kryteria (zjawiska pedagogiczne, kategorie osób) można wyłonić dziewięć podstawowych dyscyplin pedagogicznych (patrz tabela 2). Są to następujące dziedziny: pedagogika ogólna, historia kształcenia, wy-

Tabela 2

SYSTEMATYZACJA NAUK PEDAGOGICZNYCH

Działy wiedzy w dyscyplinie pedagogicznej	Kategorie jednostek i zjawiska pedagogiczne	Dzieci, młodzież i dorośli w normie			Dzieci, młodzież i dorośli z odchyleniami od normy fizjologiczno-psychicznej			Dzieci, młodzież i dorośli z odchyleniami od normy społecznej		
		Kształcenie	Wychowanie	Opieka	Kształcenie	Wychowanie	Opieka	Kształcenie	Wychowanie	Opieka
Zagadnienia ogólne		Pedagogika ogólna								
Ujęcie historyczne		Historia kształcenia, wychowania i opieki								
Zagadnienia współczesne		Dydaktyka	Teoria wychowania	Pedagogika opiekuńcza	Pedagogika specjalna			Pedagogika resocjalizacyjna		
Kadra pedagogiczna		Pedeutologia								
Zjawiska, zagadnienia w innych krajach		Pedagogika porównawcza								

chowania i opieki, dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna, pedagogika resocjalizacyjna, pedeutologia, pedagogika porównawcza. Klasyfikacja ta zasługuje na uwagę z kilku względów. Jest ona względnie rozwinięta, w zasadzie ogarnia prawie wszystkie funkcjonujące w rzeczywistości dziedziny pedagogiki (nie znajdując w niej odrębnego miejsca jedynie takie znaczące dyscypliny, jak: pedagogika społeczna, pedagogika dorosłych i pedagogika przedszkolna), zakłada kompleksowe rozpatrywanie zagadnień ogólnych kształcenia, wychowania i opieki, historii tych procesów oraz ich funkcjonowania w innych krajach, także kadry pedagogicznej. Pewną jej słabością jest jedynie to, że nieco zawęży ramy tematyczne następujących dyscyplin: dydaktyki, teorii wychowania, pedagogiki opiekuńczej, specjalnej i resocjalizacyjnej.

Dokonajmy jeszcze systematyzacji nauk pedagogicznych uwzględniając czwarte kryterium, tj. wiek osób (patrz tabela 3). Podstawowymi dyscyplinami są tu: pedagogika przedszkolna, pedagogika szkolna i pedagogika dorosłych, przy czym w ramach pedagogiki szkolnej można wyodrębnić także dziedziny, jak: dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika opiekuńcza, specjalna i resocjalizacyjna.

Typologia ta, choć znajduje pewne odzwierciedlenie w rzeczywistości pedagogicznej (kreuje „pedagogikę dorosłych” i „pedagogikę przedszkolną”), posiada szereg słabości. Po pierwsze, nadaje zbyt szeroki zakres tematyczny „pedagogice przedszkolnej” (włącza do niej problemy pedagogiki specjalnej i resocjalizacyjnej) i „pedagogice dorosłych”, który w dotychczasowej praktyce studyjno-badawczej tych dyscyplin nie znaj-

Tabela 3

SYSTEMATYZACJA NAUK PEDAGOGICZNYCH

Kategorie jednostek i zjawiska pedagogiczne Wiek osób	Dzieci, młodzież i dorośli w normie			Dzieci, młodzież i dorośli z odchyleniami od normy fizjologiczno-psychicznej			Dzieci, młodzież i dorośli z odchyleniami od normy społecznej (niedostosowanie)		
	Kształcenie	Wychowanie	Opieka	Kształcenie	Wychowanie	Opieka	Kształcenie	Wychowanie	Opieka
Dzieci w wieku przedszkolnym	Pedagogika przedszkolna								
Dzieci i młodzież w wieku szkolnym	Dydaktyka	Teoria wychowania	Pedagogika opiekuńcza	Pedagogika specjalna			Pedagogika resocjalizacyjna		
Oseby dorosłe	Pedagogika dorosłych								

duże swego pokrycia (np. pedagogika przedszkolna nie zajmuje się dziećmi defektologicznymi). Po drugie, „pedagogika szkolna” — w tym ujęciu — staje się dyscypliną przesadnie rozbudowaną, obejmującą aż pięć samodzielnych dziedzin funkcjonujących w rzeczywistości i posiadających znaczący dorobek teoretyczno-empiryczny. Dziedziny te w rzeczywistości wykraczają swoimi zainteresowaniami poza kategorię dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, np. dydaktyka, pedagogika specjalna i resocjalizacyjna. Po trzecie, typologia ta ogranicza możliwość badania zjawisk pedagogicznych w ujęciu rozwojowym. Wreszcie, po czwarte, jest ona mało rozwinięta, wiele dyscyplin znika tu z pola widzenia, tj. pedagogika ogólna, historia oświaty i myśli pedagogicznej, pedagogika społeczna, pedagogika porównawcza, pedeutologia.

Przedstawione drogi systematyzowania nauk pedagogicznych — ze względu na swoje kryteria — wydają się być najbardziej zasadne wśród możliwych. Wydaje się jednak, że wiek wychowanków — obserwując tendencje rozwojowe nauk pedagogicznych — nie powinien być brany jako kryterium przesadzające przy ich klasyfikowaniu. Szczególnie nie są tu podważalne takie względy klasyfikacyjne, jak: a) zjawiska pedagogiczne (kształcenie, wychowanie, opieka) i b) kategorie osób objętych oddziaływaniem pedagogicznym (jednostki w normie, jednostki odbiegające od normy). Uwzględniając zestawy dyscyplin pedagogicznych wyłoniionych na drodze logicznej (patrz tab. 1 i 2) oraz biorąc pod uwagę realia rzeczywistości pedagogicznej (funkcjonowanie dziedzin pedagogicznych), należy uznać za podstawowe — na obecnym etapie rozwoju nauki — następujące dyscypliny: 1) pedagogikę ogólną, 2) dydaktykę (teorię kształcenia), 3) teorię wychowania, 4) pedagogikę opiekuńczą (teorię opieki), 5) pedagogikę specjalną i 6) pedagogikę resocjalizacyjną, pozostałe zaś dziedziny — za uzupełniające; będą to m.in. historia oświaty i myśli pedagogicznej, pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, pedagogika dorosłych, pedeutologia. Za wyłonieniem takiej rodziny podstawowych dyscyplin pedagogicznych przemawia także ten fakt, że ramy tematyczne tych dyscyplin w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych znacznie poszerzyły się, np.: o zagadnienia historyczne, porównawcze, dotyczące uwarunkowań środowiskowych, kadry pedagogicznej. Jest to właściwa dążność tych dyscyplin do kompleksowego ujmowania i badania zjawisk pedagogicznych. Widać także wyraźnie, że niektóre dziedziny stopniowo tracą swoją tożsamość, choć jako przedmioty nauczania pozostają na wyższych uczelniach. Do takich z pewnością dziedzin należy pedagogika społeczna, która nie pojawia się w toku naszych — wydaje się w pełni zasadnych — prób systematyzacyjnych z zastosowaniem klarownych i przekonywujących kryteriów. Dziedzina ta zaczyna wyraźnie „emigrować” na teren innych dyscyplin, np. dydaktyki (dział edukacji permanentnej), teorii wychowania (dział wychowania pozaszkolnego), pedagogiki opiekuńczej (dział pracy socjalnej), pedagogiki resocja-

lizacyjnej (dział patologii społecznej, zaburzeń funkcjonowania różnych środowisk).

Przedstawione drogi logiczno-merytorycznej kreacji i klasyfikowania nauk pedagogicznych wyraźnie wskazują na to, że pedagogice opiekuńczej — dotąd mało dostrzeganej — przynależy wśród nich poczesne miejsce. Należy ją widzieć w rodzinie podstawowych, fundamentalnych nauk pedagogicznych, tj. takich jak: dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika specjalna i resocjalizacyjna. Przesadza o tym nie tyle fakt daleko zaawansowanego rozwoju jej teorii, ile klarowność i odrębność jej przedmiotu, jakim jest opieka pedagogiczna nad dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w normie fizjologiczno-psychicznej i społecznej. Z faktu tak wysokiej formalnej lokalizacji pedagogiki opiekuńczej w hierarchii nauk pedagogicznych wypływa dyrektywa praktyczna nakazująca podjęcie zintegrowanych wysiłków ukierunkowanych na rozwijanie tej dyscypliny.

3. O STANIE I WARUNKACH ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Chcąc sformułować podstawowe warunki rozwoju teorii nauk pedagogicznych, niezbędne jest uzmysłowienie sobie w ogóle istoty teorii naukowej, jej funkcji, niezbędnych warunków i możliwych strategii jej tworzenia.

H. Muszyński stwierdza — powołując się na innych autorów — iż teoria „jest pewnym systemem ogólnych twierdzeń wyjaśniających daną dziedzinę rzeczywistości, przy czym twierdzenia te są uporządkowane w taki sposób, iż jedno, o niższym szczeblu ogólności, mogą być wyprowadzone z innych bardziej ogólnych”⁹. Jego zdaniem, za teorię można uznać „każdy taki zespół twierdzeń dotyczących danego wycinka rzeczywistości, które: 1) odznaczają się pewnym stopniem ogólności, tzn. wyrażają sądy za pomocą terminów o ściśle wyznaczonych zakresach dotyczących całych klas rzeczy i zjawisk, 2) dzięki temu umożliwiają wysuwanie uzasadnionych oczekiwań oraz przewidywań, a wreszcie 3) odznaczają się pewnym stopniem logicznej spójności polegającej przynajmniej na tym, że sądy te nie wykluczają się wzajemnie”¹⁰.

Według P. Sztompki teoria naukowa odpowiada na pytanie „dlaczego?”, a jej twierdzenia spełniają szereg warunków formalnych i treściowych, tj. 1) warunek prawomocności — zakładający istnienie związku wynikania pomiędzy pytaniem a odpowiedzią, 2) warunek sprawdzalności empirycznej (twierdzenia mogą być zweryfikowane lub sfalsyfikowane), 3) warunek prawdziwości (odpowiedzi powinny być w stopniu wystarczającym uzasadnione na drodze sprawdzenia empirycznego), 4) warunek zupełności pragmatycznej — chodzi o to, aby odpowiedź była wyczerpująca i nie tworzyła nowych problemów w miejsce rozwiązanych, 5) warunek spójności semantycznej, czyli wymóg odwoływania się w kolejnych wyjaśnieniach do zmiennych jednego rodzaju (jednorodność

teorii) oraz posługiwania się ograniczoną ich liczbą bez wprowadzania ad hoc nowych, 6) warunek unifikacji — wymagający, aby teoria nie była izolowana, ale powiązana z innymi teoriami w szerszy system teoretyczny¹¹.

Badania realizowane w ramach nauk społecznych mają spełniać następujące funkcje: a) deskryptywną (dostarczać odpowiedzi na pytanie „jak jest?”, czyli chodzi tu o diagnozę w węższym tego słowa znaczeniu — prosty opis); b) eksplanacyjną (udzielać odpowiedzi na pytanie typu „dlaczego jest tak a tak?”), c) prognostyczną (informacje na pytania typu „jak będzie?”), d) praktyczną (informować o tym „jak działać, postępować, żeby osiągnąć to a to?”), czyli jakie są niezbędne środki — warunki do osiągnięcia określonego celu, jak ten cel realizować¹². Funkcje powyższe należy z pewnością odnosić nie tylko do badań studyjno-empirycznych, ale do teorii naukowej każdej dyscypliny społecznej.

Uwzględniając to, co powiedzieliśmy wyżej o cechach konstytutywnych teorii naukowej, jej funkcjach i podstawowych warunkach, można sformułować zestaw niezbędnych wymogów, które powinna spełniać teoria nauk pedagogicznych jako odrębnych dziedzin nauk społecznych. Będą to — najogólniej biorąc — następujące wymogi:

1) twierdzenia mają dotyczyć stanu aktualnego kształcenia, wychowania i opieki, ich uwarunkowań, determinant (etiologii), tendencji rozwojowych tych zjawisk (prognozy) oraz odpowiadać na pytanie „jak działać, aby osiągnąć cele” w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki;

2) mają odznaczać się pewnym stopniem ogólności i spójności logiczno-semantycznej polegającej na tym, że sądy szczegółowsze wynikają z bardziej ogólnych, a ogólne formułowane są na podstawie szczegółowych, że sądy nie są sobie przeciwstawne, nie wykluczają się wzajemnie, że tworzą swoisty system twierdzeń wyjaśniających;

3) mogą być sprawdzone na drodze empirycznej lub też wnioskowania pośredniego, hipotetycznego;

4) mają być wystarczająco uzasadnione, tzn. cząstkowe tezy (prawidłowości) potwierdzone w wielu różnorodnych badaniach;

5) powinny być sformułowane przejrzysto i wyczerpująco dzięki użyciu terminów jednoznacznych o ściśle określonych zakresach znaczeniowych, posługiwaniu się jednorodnymi kategoriami zmiennych i ograniczoną ich liczbą, stosowaniu rozwiniętych i pełnych typologii i klasyfikacji czynników;

6) mają wskazywać na związki pedagogiki z innymi dyscyplinami.

Nie jest to jednak wyczerpujący zestaw warunków niezbędnych, jakie muszą być spełnione przez nauki pedagogiczne. Przytoczone wymogi mogą z pewnością być uznane za podstawowe kryteria przy analizie stanu teorii nauk pedagogicznych, a także *sui generis* kierunkowe dyrektywy praktyczne (metodyczne) w procesie tworzenia i rozwijania teorii dyscyplin pedagogicznych.

Jak przedstawia się obecny stan teorii nauk pedagogicznych? Otóż nie ma jeszcze podstaw do tego, aby mówić o istnieniu rozwiniętej, logicznej i spójnej teorii w tej dziedzinie. Występują natomiast pewne stanowiska teoretyczne jako swoiste podejścia do zjawisk kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej w postaci zbiorów twierdzeń ogólnych; zbiory te mają wyraźnie charakter autorski, są względnie uporządkowane, przeważnie nie wykluczają się wzajemnie, w znacznej części są już częściowo uzasadnione, większość twierdzeń może być weryfikowana empirycznie, wskazują one na powiązania kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej, także z innymi zjawiskami (a szczególnie społecznymi), którymi zajmują się dyscypliny pokrewne.

W minimalnym stopniu zostały spełnione takie wymagania, jak: a) rozpatrywania kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej w szerokim zakresie, tj. uwzględniając ich stan aktualny, ich etiologię, prognozę rozwojową oraz socjotechnikę osiągania celów (chodzi przede wszystkim o metodykę działalności pedagogicznej). Analizy zazwyczaj ograniczają się do wybranych kierunków, form kształcenia, wychowania i opieki, funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych i ich uwarunkowań. Zbyt mało uwagi poświęca się trendom rozwojowym w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki, a w szczególności ich prognozie. Praktycznie nie istnieje metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, choć próby w tym zakresie były już podejmowane; b) pełnego uzasadniania twierdzeń na drodze empirycznej, tj. poprzez różnego rodzaju badania o węższym i szerszym zasięgu z zastosowaniem różnych metod badawczych. Rzadko są podejmowane badania empiryczne w tej dziedzinie o zasięgu szerokim i charakterze kompleksowym; dominują badania wycinkowe i obserwacje spontaniczne. W tej sytuacji poważnego zaniedbania empirycznej drogi wykrywania i tworzenia uogólnień naukowych nie może być mowy o przyspieszonym rozwoju nauk pedagogicznych i ich nadszycaniu za potrzebami praktyk; c) warunek pełności i przejrzystości, klarowności zestawów twierdzeń ogólnych. Autorzy zazwyczaj nie używają jednoznacznie rozumianych pojęć, posługują się niejednorodnymi kategoriami zmiennych, np. psychologicznych (potrzeby psychiczne człowieka), ekonomicznych (materiałne warunki życia), biologicznych (stan rozwoju biopsychicznego), a także nieraz przekraczają umiar co do liczby zmiennych, wprowadzają też mało przejrzyste hierarchizacje czynników, warunków, potrzeb, co w konsekwencji utrudnia czytelność prezentowanych stanowisk teoretycznych.

Tak więc nauki pedagogiczne znajdują się w początkowej fazie swego rozwoju, dysponują zaledwie pewnymi zestawami twierdzeń ogólnych dotyczących niektórych zagadnień kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej. Zaznaczające się stanowiska teoretyczne cechuje różny stopień zaawansowania, weryfikacji twierdzeń oraz ich oryginalności; dosyć często ma miejsce przenoszenie, zapożyczanie twierdzeń z nauk pokrew-

nych lub też wyprowadzanie ich na drodze reminiscencji historycznych. Chyba najbardziej respektują wymogi teorii naukowej oraz są najbardziej rozwinięte podejścia teoretyczne w dziedzinie kształcenia dzieci i młodzieży (dydaktyka).

Należy teraz poświęcić nieco uwagi strategiom budowy teorii naukowej w naukach społecznych, a w szczególności poczynaniom teoriiotwórczym na gruncie nauk pedagogicznych. Wyodrębnia się najczęściej dwie grupy strategii tworzenia teorii, tj. generalizacyjne i eksplanacyjne. W strategiach generalizacyjnych — najogólniej rzecz biorąc — proces teoriiotwórczy zawiera trzy etapy: 1) etap gromadzenia faktów, informacji, b) etap formułowania praw, ogólnych prawidłowości, 3) etap wiązania praw w teorie (system twierdzeń wyjaśniających). „Istota procesu generalizacji — zdaniem P. Sztopki — polega na przejściu od danych empirycznych, a więc twierdzeń dotyczących klasy zjawisk bezpośrednio zbadanych, do twierdzeń dotyczących klasy szerszej, obejmującej także zjawiska bezpośrednio nie poddane badaniu”¹³. Eksplanacyjna strategia budowy teorii obejmuje: a) etap formułowania pojedynczych wyjaśnień czyli łączenia twierdzeń w system twierdzeń, b) etap formułowania teorii, czyli wiązania wyjaśnień w system wyjaśnień c) etap konstruowania systemu teoretycznego, czyli wiązania teorii w system teorii (etap unifikacji)¹⁴.

Uwzględniając cechy specyficzne strategii teoriiotwórczych w naukach społecznych oraz poczynania teoriiotwórcze w ramach nauk pedagogicznych, można wyodrębnić kilka dróg tworzenia i rozwijania teorii pedagogicznej, a mianowicie: 1) indukcyjną, 2) hipotetyczno-dedukcyjną, 3) indukcyjno-dedukcyjną (mieszaną), oraz 4) intuicyjno-spekulatywną. Kluczową sprawą jest tu gromadzenie faktów oraz procedura ich uogólniania i tworzenia systemu twierdzeń wyjaśniających. W strategii indukcyjnej postępowanie teoriiotwórcze przybiera następującą postać: gromadzenie faktów empirycznych (surowych), wielostopniowe uogólnianie, weryfikacja empiryczna twierdzeń ogólnych, wiązanie twierdzeń ogólnych w system. Faktów dostarczają tu badania empiryczne (własne i innych badaczy), oraz doświadczenia ontogenetyczne i filogenetyczne. W strategii hipotetyczno-dedukcyjnej najpierw formułuje się hipotezę ogólną na podstawie kilku faktów (zaobserwowanych, stwierdzonych przez innych badaczy), następnie ustala konsekwencje logiczne dla innych faktów, potem hipotezę poddaje się empirycznej weryfikacji, formułuje się prawa i na końcu — system twierdzeń ogólnych. Strategia indukcyjno-dedukcyjna łączy w sobie powyższe drogi postępowania zapewniając przez to wyższą wiarygodność twierdzeniom ogólnym. Drogę tworzenia teorii w naukach pedagogicznych nazwaną intuicyjno-spekulatywną charakteryzuje szereg słabości. Ma tu miejsce zapożyczanie twierdzeń ogólnych z nauk pokrewnych, formułowanie twierdzeń na podstawie rozumowania potocznego, traktowanie hipotez jako twierdzeń naukowych, fetyszyzo-

wanie indywidualnego doświadczenia pedagogicznego, niedocenianie wartości poznawczej badań empirycznych, daleko posunięta dowolność przy formułowaniu twierdzeń, posługiwanie się nieraz językiem „naukowym”, mało czytelnym, zagmatwanym.

Właściwy rozwój teorii naukowej gwarantuje stosowanie wszystkich wyżej wymienionych strategii teoriiwórczych, z wyraźną jednak dominacją tych, które opierają się na szeroko zakrojonych badaniach empirycznych. Pod tym względem sytuacja nie przedstawia się jednakowo we wszystkich dyscyplinach pedagogicznych, chyba najmniej korzystnie w pedagogice opiekuńczej. Dominuje tu wyraźnie tzw. strategia intuicyjno-spekulatywna wraz ze swoimi wszystkimi mankamentami. W konsekwencji niekorzystnie to rzutuje na rozwój teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej.

Niezbędnym warunkiem dalszego rozwoju naukowego nauk pedagogicznych jest rozwinięcie — w ramach tych dyscyplin — szeroko zakrojonych badań empirycznych i historyczno-porównawczych. Nie można ograniczać się tylko do badań wycinkowych, jak miało to najczęściej miejsce dotychczas. Są szczególnie pożądane — ze względu na swoje walory poznawczo-praktyczne — badania całościowe o charakterze systemowym¹⁵. Podejście systemowe — najogólniej rzecz biorąc — nakazuje:

a) całościowo ujmować analizowany i badany przedmiot („obiekt”) wraz z drogą jego powstawania (działalność organizatorska); traktować go jako system, który może być rozpatrywany w różnych ramach społeczno-przestrzennych, tj. jednej placówki opiekuńczo-wychowawczej, środowiska lokalnego (osiedla, wsi), środowiska miejscowego (gminy, miasta), regionalnego lub ogólnokrajowego;

b) ujmować systemy kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej (w różnych ramach społeczno-przestrzennych) dynamicznie, w procesie rozwoju; badania mają obejmować czas przeszły systemu i drogę jego kształtowania się, czas teraźniejszy (stan aktualny) i czas przyszły (zarysowujące się tendencje rozwojowe);

c) uwzględniając w trakcie badań powiązania, relacje pomiędzy składnikami systemów kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej oraz systemami a ich otoczeniem. Chodzi tu przede wszystkim o różnego rodzaju interakcje, współdziałanie i koordynację, słowem funkcjonalność systemu z punktu widzenia realizacji celów kształcenia, wychowania i opieki;

d) orientować badania nie tylko na całościowe rozpoznanie rzeczywistości pedagogicznej, ale także na jej usprawnianie i unowocześnianie. Projektowanie i zmienianie rzeczywistości pedagogicznej ma mieć wyraźnie charakter całościowy, a więc sprowadzać się do opracowywania koncepcji systemowych kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej i ich urzeczywistniania;

e) wszechstronnie oświetlać i ujmować wszystkie aspekty i elementy

struktury i funkcjonowania systemów kształcenia, wychowania i opieki pedagogicznej; chodzi tu o podejście interdyscyplinarne do działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczo-wychowawczej.

Przypisy

- ¹ W. Okoń: Nauki pedagogiczne a potrzeby doby współczesnej (w:) O sytuacji w naukach pedagogicznych. Pod red. W. Okonia, Wrocław 1985, Ossolineum, s. 18.
- ² H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 20.
- ³ Tamże, s. 18.
- ⁴ Por. S. Wołoszyn: Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna, (w:) O sytuacji w naukach pedagogicznych. Pod red. W. Okonia, Wrocław 1985, Ossolineum, s. 32.
- ⁵ W. Okoń: Nauki pedagogiczne a potrzeby..., s. 19.
- ⁶ Por. M. Maciaszek: Nauki pedagogiczne a praktyka oświatowa, (w:) Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty. Pod red. S. Krawcewicz, J. Wołczyka, H. Zalewskiej-Trafisz, Warszawa 1978, WSiP, s. 53—58.
- ⁷ Zob. W. Okoń: Miejsce pedagogiki opiekuńczej w systemie nauk pedagogicznych, (w:) Pedagogika opiekuńcza. Warszawa 1977, WSiP, s. 7.
- ⁸ Tamże, s. 9.
- ⁹ H. Muszyński: Wstęp do metodologii..., s. 56.
- ¹⁰ Tamże, s. 57.
- ¹¹ P. Sztompka: Teoria i wyjaśnienie — z metodologicznych problemów socjologii. Warszawa 1973, PWN, s. 80—85.
- ¹² Zob. Tamże, s. 71—72.
- ¹³ P. Sztompka: Teoria i wyjaśnienie..., s. 97.
- ¹⁴ Tamże, s. 129.
- ¹⁵ Uzasadniają to w pełni A. Lewin (w pracy: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, PWN) i J. Radzewicz (Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych. Warszawa 1983, WSiP).

JERZY STOCHMIAŁEK

Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

O KONSTRUOWANIU PEDAGOGICZNEJ TEORII KIEROWANIA

Kierowanie towarzyszy nam od urodzenia aż do śmierci. Dzieje się to za sprawą rodziców, starszego rodzeństwa, przywódców grup rówieśniczych, nauczycieli i wychowawców w szkole, przełożonych w pracy. Różnorodne funkcje kierownicze zajmuje w naszym kraju około 1,2 mln. osób.

W toku kierowania ma miejsce proces pedagogiczny związany z wychowaniem i kształceniem, powodujący często istotne zmiany w osobowości kierowanych jednostek i członków grup. Nie mniej istotną rolę odgrywa proces samokierowania i związana z tym aktywność samowychowawcza jednostki.

Interesująca jest mnogość różnorodnych definicji określających pojęcie „kierowanie”. Można naliczyć kilkadziesiąt takich prób występujących w piśmiennictwie fachowym. Nas zajmować będzie zwłaszcza ten nurt analiz, który koncentruje się na pedagogicznych aspektach kierowania.

Mam tu na myśli pojęcie „kierowania wychowawczego”, którego zakres znaczeniowy przyjmuję uwzględniając również niektóre elementy proponowane przez A. Janowskiego i W. Okonia¹. Przez „kierowanie wychowawcze” rozumiem tu będę ogół czynności i relacji zachodzących między osobą kierownika a osobami kierowanymi, mających na celu wywołanie u tych ostatnich pożądanego społecznie zachowania oraz zapewnienie ich wielostronnego rozwoju.

Spotykane w literaturze liczne próby analizy pedagogicznych aspektów procesu kierowania dokonywane są z różnych pozycji i posiadają różny poziom zaawansowania teoretycznego przy najczęściej wąsko specjalistycznym zakresie treściowym. Znaczna liczba publikacji opracowana została przez przedstawicieli teorii organizacji i zarządzania oświatą². Dostrzec tu można również postulaty zastosowania podejścia systemowego oraz opracowania naukowej syntezy wyników badań w dziedzinie organizacji i kierowania szkołą³. Zgadzać się z tym wartościowym postulatem sędzę jednak, że taka synteza winna dotyczyć szerszego zakresu badawczego, a więc kierowania w szkołach, pozaszkolnych instytucjach oświaty i wychowania, a także w organizacjach gospodarczych i administracji. Posiadamy już pewien dorobek w tym względzie. Dla przykładu wymienię prace poświęcone problematyce kierowania procesem dydaktycznym⁴, kierowania w oświacie dorosłych⁵, kierowania w organizacjach gospodarczych⁶, kierowania w kulturze, w wojsku i innych dziedzinach⁷.

Jednocześnie zaś rozwojowi nauk pedagogicznych towarzyszą osiągnięcia, w interesującym nas zakresie, takich nauk jak np. psychologia⁸, socjologia⁹, prakseologia¹⁰, teoria organizacji i zarządzania¹¹. Dopracowały się one wielu różnorodnych i wartościowych podejść metodologicznych, koncepcji teoretycznych i teorii, które wydają się być wielce użyteczne dla wyjaśniania i przewidywania złożonych zjawisk pedagogicznych zachodzących w toku procesu kierowania. Ich użyteczność jest związana m.in. z faktem, że zjawiska wychowania i kształcenia ludzi są bardzo różnorodne, złożone, wielostronnie uwikłane w spłot czynników natury politycznej, ekonomicznej, kulturowej i administracyjnej. Jak się jednak wydaje, w warunkach przenikania wzajemnego różnych nauk i integracji nauki transfer teorii i rozwiązań metodologicznych pomiędzy dyscyplinami nauk społecznych jest owocny tylko przy uzyskaniu możliwie najpełniejszej zgodności przyjmowanych w ich obrębie założeń ontologicznych.

Pisząc w tym miejscu o konstruowaniu zarysu nowej teorii przy wykorzystaniu dorobku nauk pedagogicznych i nauk z nimi współdziałających oraz przyjmując, że postęp naukowy polega ostatecznie na tworzeniu coraz doskonalszych teorii, pragnę jednocześnie zaznaczyć, że pojęcie doskonałości teorii ulega na przestrzeni czasu mniejszym lub większym zmianom. Rozważanie przebiegu i wyników procesu kiero-

wania wychowawczego na wielu płaszczyznach w porównaniu z analizami cząstkowymi innych badaczy stanowić winno o rozwoju, ale też i o ciągłości dorobku z tego zakresu, zwiększając walor intersubiektywności wyrażanych sądów.

TEORIE I KONCEPCJE PEDAGOGICZNE

Przyjmując, iż nauka jest systemem uzasadnionych pojęć, hipotez, praw, koncepcji i teorii będących wytworem działalności badawczej zakładam jednocześnie, że podstawowym celem badań naukowych jest poznanie i coraz bardziej precyzyjne odzwierciedlanie obiektywnie istniejącej rzeczywistości, pośrednim zaś celem jest tworzenie podstaw do racjonalnego przygotowania pożądanych zmian tej rzeczywistości.

W opracowaniu tym teorią będę za S. Nowakiem¹² nazywał: „...zintegrowane wedle jednorodnej zasady zespoły praw, bez względu na stopień obserwowalności zjawisk, których te prawa dotyczą.” Integracja twierdzeń i praw wedle jednolitej zasady winna sprzyjać wyjaśnianiu i ewentualnemu przewidywaniu zjawisk określonej kategorii.

Tak jak w przypadku praw, również i wobec teorii pedagogicznych postawić możemy pytanie o poziom analizy, do którego się one odnoszą. Decydują o tym, jak wiemy, pojęcia występujące w twierdzeniach teorii. Ma więc rację wymieniony już S. Nowak, kiedy pisze (ss. 210—211), iż „...twierdzenia «naprawdę ogólne», tj. stwierdzające prawidłowości bezwyjątkowe, zdarzają się w nauce stosunkowo rzadko. W naukach społecznych jest o nie jeszcze trudniej”. Mamy tu zwykle do czynienia z teoriami trudno lub wcale nie poddającymi się aksjomatyzacji.

Wśród przyczyn trudności konstruowania teorii na gruncie nauk pedagogicznych można dla przykładu wymienić: złożoność badanej rzeczywistości wychowawczej, różnorodne trudności przeprowadzania badań eksperymentalnych, słabość warsztatu metodologicznego i metrologicznego. Częściej więc mamy tu do czynienia raczej z koncepcjami niż z teoriami pedagogicznymi, co oczywiście nie może wpływać na zmniejszenie wysiłków i prób podejmowanych w celu polepszenia tego stanu rzeczy. A przy tym dynamika zmian badanej rzeczywistości pedagogicznej sprawia, że poszukiwanie nowych strategii metodologicznych i konstruowanie nowych paradygmatów, a więc powszechnie uznanych przez specjalistów wyobrażeń o przedmiocie poznania i sposobach jego poznawania, nigdy nie może być zakończone.

To intelektualne odzwierciedlanie rzeczywistości, to poszukiwanie prawdy jest ciągle aktualne, gdyż jak zauważa Z. Cackowski¹³ „...świat, w którym żyjemy, jest ogromny i różnorodny, a my wciąż poznajemy jego fragmenty. W tej sytuacji pytanie o wartość naszej wiedzy nie jest i nie może być pytaniem o możliwości zdobywania pełnej, absolutnej i ostatecznej wiedzy o tym świecie; jest to pytanie o to, czy w pozna-

waniu świata rzeczywistego robimy i możemy czynić dalej postępy." Pytania dotyczące działań zmierzających do obiektywnego poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości należy więc łączyć z pytaniami dotyczącymi przesłanek wykorzystania zdobytej wiedzy w celu przekształcania i doskonalenia tej rzeczywistości. W tym przypadku dotyczy to uwarunkowań aplikacyjnych pedagogicznej teorii kierowania.

O POWSTAWANIU TEORII

U podstaw postępu naukowego tkwią zwykle nowe koncepcje filozoficzne, nowe ontologiczne czy aksjologiczne koncepcje ludzi, procesów, zjawisk i rzeczy. Proces rozwojowy każdego układu, a więc także teorii, jest procesem strukturalizacji, przechodzenia od niższego poziomu zorganizowania do wyższego, od mniejszej do większej systemowości wewnętrznej.

W toku konstruowania podstaw pedagogicznej teorii kierowania konieczne jest sformułowanie ogólnofilozoficznych założeń adekwatnych do przedmiotu badań pedagogicznych, a pierwszym krokiem na tej drodze jest przyjęcie założeń ontologicznych, istotnie determinujących postawę światopoglądową podmiotu poznającego oraz pociągających za sobą przyjęcie określonych założeń epistemologicznych. Akceptacja określonych założeń epistemologicznych warunkuje zaś metodologiczną strategię badawczą wraz z całością warsztatu naukowego.

Konstruując zarys teorii na gruncie dorobku nauk pedagogicznych i nauk współdziałających warto, jak sądzę, rozważyć również podstawowe założenia formułowane przez wybrane nurty i szkoły metodologiczne. Mam tu na myśli zwłaszcza kumulatywizm i antykumulatywizm, dociekające, czy rozwój nauki ma charakter ciągły, czy skokowy, oraz dwa nurty intelektualne — pozytywizm (neopozytywizm) i nurt humanistyczny.

Pogląd o kumulatywnej jedynie drodze rozwoju pedagogiki przez proste sumowanie nowych elementów wiedzy musi być zakwestionowany jako niezgodny z historycznym doświadczeniem nauki. Przecież nie rozwija się ona tylko przez prostą kumulację, ale w znacznej mierze dzięki podważaniu ustalonych prawd i wysuwaniu na ich miejsce nowych hipotez i udowadnianiu ich słuszności. Obok addytywizmu, prawomocna i zasadną drogą rozwoju jest spór naukowy, falsyfikacja twierdzeń i założeń poprzedników oraz tworzenie nowych teorii alternatywnych.

Napięcie między tradycją a nowatorstwem wpisane jest w obraz nauki jako jej immanentna cecha. Przydatne staje się tu pojęcie przeszkody epistemologicznej związane z oporem stawianym przez wiedzę dotychczasową. Każda autentycznie nowa wiedza musi być polemiczna, bowiem pokonuje ona i musi pokonać oporność wiedzy wcześniejszej.

Wokół sprawy prawdziwości źródeł, sposobów i granic poznania, a tak-

że wokół pojęcia nauki i empirii toczą się od dawna liczne spory¹⁴. Zwolennicy indukcjonizmu (np. R. Carnap, J. M. Keynes) twierdzą, że nie mogąc uzasadnić praw nauki w sposób zupełny, można to jednak w toku kolejnych badań czynić coraz lepiej. Tak więc im więcej przypadków stanowi podstawę do uogólnienia, tym lepiej uzasadnione jest takie prawo, przy czym każda następna obserwacja zdarzenia zgodnego z tym prawem podnosi stopień jego uzasadnienia.

Natomiast dedukcyoniści (np. K. R. Popper) kładą zwłaszcza nacisk na brak możliwości całkowitego uzasadnienia praw ogólnych i wątpią zarazem, aby kolejne obserwacje podnosiły szansę ich prawdziwości. Postęp wiedzy jest procesem nieskończonym, a nowe odkrycia zawsze mogą zmusić do rezygnacji z każdego, dawniej przyjętego pewnika. Prawa, które dziś uznajemy, to tylko prawa nie obalone dotychczas. W dyskusji na ten temat spotykamy się również z dogmatycznym i metodologicznym falsyfikacjonizmem, skrajnym empiryzmem czy też problemem teorii niefalsyfikowalnych¹⁵.

Interesujące jest stanowisko wspomnianego już S. Nowaka, w myśl którego (s. 317), jeśli pamiętamy o komplementarnym charakterze obu podejść (indukcjonizmu i dedukcjonizmu), to w zależności od typu sytuacji i problemu, który jest punktem wyjścia badania, od naszej orientacji filozoficznej, a nierzadko i w zależności od osobistych upodobań np. ostrożności, niechęci do ryzyka, będziemy wybierać rozwiązania bardziej „indukcyjne” lub „dedukcyjne”, mając za każdym razem świadomość zarówno zysków, jak i strat związanych z tym wyborem.

Kilka zdań warto też, jak sądzę, poświęcić charakterystyce dwóch nurtów intelektualnych występujących w filozofii nauki: neopozytywizmowi oraz nurtowi humanistycznemu. Do ważniejszych cech neopozytywizmu zaliczyć można kryteria precyzji pojęciowej, ścisłości pomiaru oraz stosunku osób prowadzących badanie do przedmiotu ich eksploracji. Obbligatoryjnie obowiązujący wykaz definicji uznawanych za poznawczo prawdziwe, najczęściej prezentowanych w postaci operacyjnej, precyzja wyrażania cech badanych obiektów prowadząca faktycznie do redukcjonizmu i ilościowych metod pomiaru oraz nakazy rzetelności i bezstronności w kontaktach z badaną rzeczywistością — okazały się w praktyce niewykonalne¹⁶.

Innym nurtem, w wielu względach opozycyjnym wobec neopozytywizmu, jest tzw. nurt humanistyczny, w ramach którego funkcjonują różnorodne orientacje naukotwórcze noszące miano antyscjencyznych. Przedstawiciele tego nurtu negując wartość procedury redukcjonistyczno-indukcyjnej wysunęli propozycję zastąpienia postulatu opisywania badanej rzeczywistości przez jej rozumiejące wyjaśnianie. Uczni akceptujący orientację humanistyczną przyjęli odmienny niż neopozytywiści status ontologiczny badanej rzeczywistości społecznej, określając podmio-

ową rolę człowieka poprzez jego aktywne kształtowanie rzeczywistości, a zarazem samego siebie, co z kolei prowadzi do rozumienia społeczeństwa jako systemu społecznych interakcji.

ZARYS PEDAGOGICZNEJ TEORII KIEROWANIA

Wśród cech, za pomocą których charakteryzuje się zazwyczaj dana teoria, można wymienić¹⁷: zakres rzeczywistości, jaki bierze ona pod uwagę; punkt widzenia, z którego rozpatruje ona badany wycinek rzeczywistości; odpowiednie dla teorii metody badawcze oraz procedury pomiarowe; formę wypowiedzianych twierdzeń; potrzeby społeczne, których zaspokojeniu ma służyć.

Opisane w tym opracowaniu podstawy pedagogicznej teorii kierowania dotyczą zjawisk i procesu pedagogicznego, zachodzących w toku kierowania ludźmi, a więc między innymi twierdzeń i hipotez obejmujących oddziaływania wychowawcze i dydaktyczne w relacji przełożony-podwładny, nauczyciel-uczeń. Teoria ta uwzględniać winna badanie pedagogicznych aspektów kierowania zarówno na poziomie makrosystemu — społeczeństwa globalnego, jak też na poziomie organizacji (np. szkoła, kurs, zakład pracy), małej grupy społecznej (np. grono pedagogiczne szkoły czy też zespół roboczy) oraz na poziomie analizy indywidualnych aktów kierowania zachodzących między osobą kierującą i kierowaną. Jest to więc teoria wielopoziomowa.

Konstruując pedagogiczną teorię kierowania zakładam, iż winna ona obejmować relacje bezpośredniego kierowania (kierowanie operatywne) oraz kierowania taktycznego i strategicznego. Winna też dotyczyć wszystkich szczebli kierowania — od najniższych do naczelnego kierownictwa (top management).

Stosownie do wcześniej przyjętych założeń, zakres zainteresowań pedagogicznej teorii kierowania obejmuje:

1. Pedagogiczne czynności kierownicze (style, metody kierowania wychowawczego) zmierzające do osiągnięcia pożądaných pedagogicznie zmian u osób kierowanych, a związane z indywidualną i grupową strategią zmianotwórczą. Dotyczy to zarówno decyzji i działań racjonalnych, podejmowanych w wyraźnie określonych sytuacjach, jak też zachowania się w sytuacjach nieustrukturalizowanych, w których wiele informacji jest niewymiernych i słabo określonych.

2. Warunki zastosowania, a więc czynniki mogące modyfikować wpływ pedagogicznych czynności osoby kierującej na wywoływaną zmianę, np. cechy sytuacji, w której działa kierownik, w tym cechy instytucji a między innymi system prawny, ekonomiczny, rodzaj i struktura zadań wykonywanych przez osoby kierowane, komunikacja interpersonalna.

3. Efekty kierowania wychowawczego związane z prawdopodobieństwem uzyskania pożądaných zmian w określonych warunkach. Idzie

tutaj zarówno o zmiany w sferze instrumentalnej, jak i kierunkowej osobowości kierowanego podmiotu. Zakładam, że podstawowe znaczenie dla efektywności pracy pedagogicznej kierownika mają konfiguracje cech jego osoby (np. inteligencja, umiejętności kierownicze) z czynnikami związanymi z kierowaną grupą (m.in. cechy jej członków, wielkość i różnicowanie grupy) oraz cechami sytuacji, w której działa.

4. Dobór i selekcję kadr kierowniczych w aspekcie predyspozycji i umiejętności pedagogicznych oraz związany z tym system kształcenia i doskonalenia umiejętności pedagogicznych osób wykonujących czynności kierownicze. Jednym z głównych celów doskonalenia kierowników winno być ulepszanie sposobów kierowania wychowawczego, które jako wielostronną umiejętność praktyczną można i należy rozwijać¹⁸, zwłaszcza że kierownicy działają w warunkach niepewności i stałej zmienności otoczenia.

5. Metodologiczne problemy pomiaru efektywności kierowania wychowawczego oraz pracy pedagogicznej kierowników związanej z działalnością edukacyjną. Współczesne tendencje do uściśniania oraz precyzji strategii, metod i narzędzi badawczych wraz ze zwróceniem uwagi na aspekty jakościowe badania znaleźć winny wyraz przy podejmowaniu różnorodnych prób pomiarów zjawisk i procesu pedagogicznego w toku kierowania.

Przedmiotem zainteresowania teorii są więc ogromnie złożone zjawiska wychowania i kształcenia ludzi w toku kierowania — zajmuje się ona swoistymi rodzajami zmiennych, których nie można całkowicie wyizolować i wprowadzić w warunki laboratoryjne. Obszar badawczy teorii to głównie problemy rzeczywistości pedagogicznej projektowanej, a więc dotyczące tego, jak praktycznie realizować z góry założone cele. A przy tym szczególnie interesujące są prawidłowości zachodzące w relacji między postępowaniem pedagogicznym osoby kierującej w określonych warunkach, postępowaniem osoby kierowanej oraz zmianami, jakie dokonywały się w osobowości tych osób w toku interakcji składających się na akt kierowania.

Przydatna jest tutaj systematyzacja twierdzeń i hipotez opisujących różne właściwości sytuacji pedagogicznych występujących podczas kierowania i określających różne ich przyczyny (inwentarz przyczyn), a także różne skutki ich wystąpienia (inwentarz funkcji).

Uwzględnienie wielorakich implikacji teoretycznych i empirycznych związanych z udzieleniem odpowiedzi na pytanie: czym w istocie we współczesnych warunkach staje się kierowanie wychowawcze, a czym być powinno? — wymaga też antycypacji tendencji i trendów rozwojowych społeczeństwa i człowieka z rozważeniem aspektów teologicznych i aksjologicznych włącznie.

Tak obszernie zakreslony przedmiot teorii jest bardzo złożony i wieloaspektowy, stąd jawi się metodologiczny postulat interdyscyplinarnego

ujmowania zjawisk kształcenia i wychowania ludzi w toku kierowania. Analiza istoty pedagogicznej teorii kierowania w ujęciu dynamicznym musi więc być dokonywana nie tylko na gruncie nauk pedagogicznych, lecz także ze stanowiska różnych nauk współdziałających. Wielce przydatne dla tej analizy wydaje się być rozważenie cech charakterystycznych teorii systemów, teorii socjalizacji i ról społecznych, teorii organizacji i zarządzania, psychologicznej teorii decyzji, teorii motywacji i reaktancji, teorii równości oraz teorii wielostronnego kształcenia. Ujmując człowieka jako indywiduum i w aspekcie społecznym warto rozważyć też dotychczasowe osiągnięcia ogólnej teorii zachowania, teorii samowiedzy, transgresyjnej koncepcji człowieka oraz koncepcji potencjalności.

Odpowiedź na pytanie: jak oddziaływać na człowieka? zależy oczywiście od wyobrażenia o nim. Każdy pedagog czy psycholog posługuje się przyjętą koncepcją człowieka, która nawet jeśli nie jest zwerbalizowana, to jednak wywiera wpływ na całość kształt prowadzonych przez niego badań. Dla przykładu, rozwijające się w psychologii koncepcje poznawcze, gdyż nie o jednej, lecz o grupie koncepcji tu mowa, ujmują człowieka jako samodzielny układ przetwarzający informacje przyjmując, że centralną rolę w regulacji zachowania odgrywają struktury poznawcze i wyższe procesy umysłowe.

W opisywanych tu podstawach pedagogicznej teorii kierowania przyjmuję tezę, w myśl której kierowanie wychowawcze ma sprzyjać działaniom transgresyjnym osób kierowanych, związanym z przekraczaniem granic samego siebie i twórczym rozwojem własnej potencjalności. W związku z tym proces kierowania wychowawczego jest rozpatrywany z punktu widzenia wielostronnych interakcji zachodzących w relacjach osoba kierująca — osoba kierowana w toku zróżnicowanych i wielopłaszczyznowych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, planowanych oraz incydentalnych, spontanicznych.

Dojrzałość teorii oraz jej rola poznawcza i praktyczna zależą w dużej mierze od stopnia uzasadnienia jej twierdzeń i hipotez. Stąd też wskazać pragnę na potrzebę wykorzystania w badaniach nad kierowaniem wychowawczym takich technik¹⁹, jak np. testy sprawnościowe, kwestionariusze do badania osobowości, skale postaw, techniki socjometryczne, analiza dokumentów i wypowiedzi badanych, techniki samooceny, arkusze obserwacji oraz techniki statystycznego opracowania wyników. Interesujące wydają się być również techniki stosowane coraz częściej w badaniach nad podejmowaniem decyzji kierowniczych — modelowanie i symulacja czynności decyzyjnych.

Każda teoria wytwarza swój własny język, jako narzędzie komunikacji. Wytwarzanie własnych pojęć jest obok zdobywania nowych informacji i konstruowania nowych strategii badawczych istotnym czynnikiem rozwoju danej dyscypliny. Dzięki definicjom konstytutywnym pojęcia,

twierdzenia i ich interrelacje tworzą pewien model pojęciowy teorii. Adekwatność stosowanej aparatury pojęciowej jest zaś sprawdzana w toku praktyki społecznej.

FUNKCJE ORAZ UWARUNKOWANIA APLIKACYJNE

Zgodnie z zaprezentowanym tu stanowiskiem teoretycznym pedagogiczna teoria kierowania, jako teoria polifunkcjonalna, pełni cztery podstawowe funkcje: deskryptywną związaną z diagnozowaniem badanej rzeczywistości; eksplanacyjną tyczącą wyjaśniania zjawisk i problemów pedagogicznych w toku kierowania; predyktywną (prospektywną) związaną z przewidywaniem zjawisk i dostarczaniem danych dla prognoz oraz praktyczno-innowacyjną uwzględniającą twórcze wdrażanie wyników badań do praktyki.

We wszystkich rodzajach działalności praktycznej, w tym także w kierowaniu wychowawczym, dobra diagnoza zastanej sytuacji, jej przyczyn i przewidywanego rozwoju stanowi podstawowe ogniwo postępowania. Jej celem jest zwłaszcza rozpoznanie pojawiających się w toku kierowania prawidłowości oraz zakłóceń wraz z ustaleniem ich przyczyn oraz ewentualnych skutków — dla zaproponowania odpowiednich środków zaradczych. Stąd też metodologia diagnozy pedagogicznej jest niezbędnym narzędziem działalności praktycznej i pracy naukowej²⁰.

Na terenie nauk społecznych częstym zjawiskiem jest istnienie dwu lub więcej odmiennych wyjaśnień pewnego zdarzenia. Większość twierdzeń o zależnościach między zmiennymi, które przedstawiciele tych nauk są w stanie empirycznie uzasadnić, ma postać twierdzeń statystycznych. Formułowanie wyjaśnień związane jest zwłaszcza z badaniami typu eksperymentalnego. Ważne znaczenie ma tu zastosowanie wyjaśnień probabilistycznych, genetycznych, teleologicznych, funkcjonalnych czy też wyjaśnień zachowań ludzkich przez ich motywy.

Jednym z ważnych kryteriów użyteczności teorii jest stopień trafności opierających się na jej stwierdzeniach przewidywań, jak w przyszłości zachowa się jednostka lub grupa w toku kierowania. Teorie naukowe nawet w naukach bardzo wysoko rozwiniętych pozwalają z zasady tylko na probabilistyczne przewidywania. Tak więc im wyższe jest prawdopodobieństwo trafnego przewidywania wystąpienia danego zjawiska przez teorię, tym większa jest jej wartość predyktywna.

Skoro przyjmujemy, że praca pedagogiczna powinna opierać się na solidnych podstawach teoretycznych, stąd do zadań pedagogów należy dbałość o te podstawy i stałe zasilanie oświaty w zasady i dyrektywy praktycznego działania. Niestety, jak zauważa H. Muszyński²¹ „...coraz częściej mamy do czynienia z tym, że wyniki badań pedagogicznych nie wywierają widocznego wpływu ani na decyzje w sprawach oświaty, ani

na sposób zarządzania i kierowania placówkami oświatowo-wychowawczymi, ani wreszcie na działalność samych praktyków.”

Jednakże nauka, jako całość nigdy nie wpływa na praktykę w sposób oderwany, izolowany, lecz zawsze obok innych czynników i wespół z nimi. Dotyczy to również pedagogicznej teorii kierowania. Wychowanie i kształcenie mają miejsce w ciągle zmieniających się uwarunkowaniach politycznych, ekonomicznych, kulturowych. Również osoby kierujące i kierowane znajdują się w określonych fazach rozwoju ontogenetycznego i zawodowego przeżywając specyficzne epizody biograficzne²².

Analizując nowe problemy w badaniach nad zarządzaniem oświatą M. Kozakiewicz²³ stwierdza m.in., iż problematyka ta „...należy do jednej z węzłowych problematyk wszelkiego myślenia o doskonaleniu szkolnictwa i musi być analizowana nie tylko opisowo (jak to się dotąd najczęściej dzieje), lecz także analitycznie i prospektywnie. Takie badania trzeba jednak prowadzić w ścisłym związku z doskonaleniem zarządzania całym krajem, z niezbędnym programem uelastycznienia tego systemu, w którym zarządzanie oświatą pełni jedynie funkcję subsystemu.” W obszarze zainteresowań pedagogicznej teorii kierowania wynika więc potrzeba rozwoju twierdzeń ogólnych, obejmujących wszystkie dziedziny kierowania oraz twierdzeń o węższym zakresie, przydatnych szczególnie w kierowaniu np. pierwszą klasą w szkole podstawowej, plutonem wojska czy też jedną z katedr wyższej uczelni.

Użyteczność teorii związana jest z poziomem funkcjonalności twierdzeń i hipotez dotyczących dla przykładu osoby kierownika, przełożonych wyższych szczebli, podwładnych czy też sytuacji, w której przebiega kierowanie. Obejmować one mogą strukturę potrzeb, wartości, aspiracji, preferencje dotyczące stylu i metod kierowania, poczucie umiejscowienia kontroli, a także charakterystykę grupy zadaniowej czy też wykonywanych zadań. Charakteryzując proces kierowania wychowawczego szczególnie uwagę przywiązują przy tym do przesunięcia akcentu z czynności kierowania na proces samokierowania. Przekształcanie heteronomii w autonomię wiąże się tu zwłaszcza z ontogenetycznymi przemianami jednostki.

Dalszy rozwój teorii wymaga zwłaszcza skoncentrowania się na rozszerzaniu i doskonaleniu empirycznej i konceptualnej strategii badawczej oraz ulepszaniu szczegółowych metod i technik badań. Wydaje się, iż niezbędna jest tutaj większa integracja badań sprzyjająca rozwojowi pedagogicznej teorii kierowania wraz z tworzeniem odpowiednich wzorców metodologicznych decydujących o zdolności eksplanacyjno-predykcyjnej teorii.

Przypisy

¹ A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974, ss. 32-35; W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984, s. 124.

² Por. m. in. W. Goriszowski, K. Podolski: Teoretyczne podstawy systemu zarządzania oświatą. Katowice 1980; Kierowanie oświatą i szkołą. Pod redakcją K. Podolskiego. „Studia Pedagogiczne” 1980, t. XLII; T. Kowalski: Bibliografia wybranych publikacji z zakresu organizacji i zarządzania oświatą (1961—1986). „Nowa Szkoła” 1987, nr 7—8; J. Tudrej: Refleksje na temat funkcjonowania systemu zarządzania oświatą. „Nowa Szkoła” 1987, nr 6.

³ K. Denek: Podejście systemowe do zarządzania szkołą. „Ruch Pedagogiczny” 1979, nr 2; T. Kowalski: O syntezę naukową wyników badań w dziedzinie organizacji i kierowania szkołą. „Nowa Szkoła” 1987, nr 4.

⁴ Por. m. in. A. Janowski: Strategie uczniów — przegląd badań brytyjskich i amerykańskich. „Edukacja” 1987, nr 2; T. Lewowicki: O niektórych uwarunkowaniach dydaktycznej efektywności różnych stylów kierowania pracą uczniów. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1980, nr 1; K. D. O’Leary, S. G. O’Leary (ed.): Classroom Management. The Successful Use of Behavior Modification. New York 1977; N. F. Talyzina: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy. Warszawa 1980; W. Woźniewicz: Kierowanie procesem glottodydaktycznym. Warszawa 1987.

⁵ Por. m. in. W. Behrendt, K. Döge: Theoretische und praktische Aspekte der Bestimmung des Inhalts für den pädagogischen Prozess der Weiterbildung von Leitungskadern in Einrichtungen der Berufsbildung. HUB Diss. B, Berlin 1982; S. Kaczor: Nauczyciel w kształceniu pozaszkolnym dorosłych. Warszawa 1981; J. Kuźma: Doradztwo robnicze. Warszawa 1986; J. Stochmialek: Pedagogiczne problemy kierowania w zakładzie pracy. „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1—2.

⁶ Por. m. in. A. Radziejewicz-Winnicki: Pedagog w przemysłowym zakładzie pracy. Katowice 1983; J. Stochmialek: Kierowanie procesami edukacyjnymi w zakładzie pracy. W: Edukacyjne funkcje zakładu pracy. Materiały na seminarium 3—4 listopada 1987 r. Opracowanie redakcyjne J. Stochmialek. Poznań 1987; J. Tudrej: Mediezer. Warszawa 1986.

⁷ Por. m. in. B. Czarniawska, A. W. Nocuń, J. Szmagański: Kierowanie w kulturze. Perspektywa sukcesu. Warszawa 1984; S. Kwiatkowski: Kultura kierowania w wojsku. Z psychospołecznych problemów dowodzenia. Warszawa 1979; J. Bińczycka: Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej. Katowice 1987, ss. 41—55.

⁸ Por. m. in. B. Kożusznik: Style kierowania. Uwarunkowania sytuacyjne i psychologiczne. Katowice 1985; Z. Pietrasiński: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975; J. Szefer-Timoszenko: Zarys psychologii kierowania (dla III i IV roku psychologii). Katowice 1983; W. Wosińska: Kierowanie ludźmi w świetle psychologii społecznej. Warszawa i in. 1985.

⁹ Por. m. in. Kierowanie w społeczeństwie. Analiza socjologiczna. Praca zbiorowa pod redakcją W. Morawskiego. Warszawa 1979; A. Matejko: Systemowe ujęcie kierownictwa, W: Socjologia kierownictwa. Pod redakcją A. Matejki. Warszawa 1969.

¹⁰ Por. m. in. T. Kotarbiński: Sprawność i błąd. Warszawa 1970 oraz tegoż: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1975; T. Pszczołowski: Organizacja od dołu i od góry. Warszawa 1984.

¹¹ Por. m. in. A. K. Koźmiński (red.): Współczesna teoria organizacji. Warszawa 1983; L. Krzyżanowski: Podstawy nauki zarządzania. Warszawa 1985; W. Kieżun: Podstawy organizacji i zarządzania. Warszawa 1977.

¹² S. Nowak: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985, ss. 396 i nast.; zob. też H. Komorowska: Budowa teorii dydaktycznych i ich sprawdzanie (na przykładzie glottodydaktyki), W: Metody badawcze w naukach o wychowaniu. Pod redakcją W. Okonia. „Studia Pedagogiczne” 1982, t. XLIV.

¹³ Z. Cackowski: O teorii poznania i poznawania. Warszawa 1968, s. 232.

¹⁴ Por. m. in. P. K. Feyerabend: Jak być dobrym empirystą. Warszawa 1979; J. J. Jadacki: Spór o granice poznania. Prolegomena do epistemologii. Warszawa 1985; T. S. Kuhn: Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych. Przełożył i posłowiem opatrzył S. Amsterdamski. Warszawa 1985; S. Nowak: op. cit., ss. 311—312; K. R. Popper: Logika odkrycia naukowego. Warszawa 1977.

¹⁵ Por. m. in. J. Bobryk: Między teorią a eksperymentem. „Studia Psychologiczne” 1985, tom XXII, zeszyt 2.

¹⁶ Por. m. in. M. Loboocki: O badaniach eksperymentalnych w pedagogice. „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 4; W. P. Zaczynski: Prawa przedmiotu — uwagi do metodologii pedagogiki. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 1 oraz tegoż: Antynomia rozwoju przedmiotu dydaktyki i metod jej poznania. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Prace Pedagogiczne 1987, zeszyt 6.

¹⁷ Por. m. in. J. Kozielski: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1986, s. 43; L. Krzyżanowski: op. cit., ss. 92—93.

¹⁸ Por. m. in. J. Bogusz: Perspektywy doskonalenia kierowniczych kadr państwowych. „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1985, nr 1; W. Kobyliński: System kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych w oświacie (stan oraz kierunki i możliwości jego doskonalenia). „Nowa Szkoła” 1987, nr 10; J. Stochmialek: Nauczanie — uczenie się kierowania, W: Uczący się dorosły w świetle badań. Materiały konferencyjne 28—29 września 1987. Łódź 1987; J. Tudrej: Konwersatoria — formą doskonalenia kwalifikacji kierowniczych. „Nowa Szkoła” 1986, nr 7—8.

¹⁹ Por. m. in. H. Brickenkamp: Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen 1975; E. Czykwin: Technika badania stylu kierowania wychowawczego nauczyciela. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6; T. Lewowicki: Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6.

²⁰ Por. m. in. J. Stochmialek: Teoretyczne problemy pomiaru w oświacie dorosłych, W: Teoriopoznawcze i metodologiczne problemy andragogiki. Pod redakcją Cz. Maziarza, M. Marczuła, J. Stochmiałka — w druku w PWN; G. Witzlack u.a.: Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule. Berlin 1986.

²¹ H. Muszyński: Zadania, perspektywy i potrzeby polskiej pedagogiki. „Nowa Szkoła” 1987, nr 4, s. 208.

²² Por. m. in. F. Kleinhempel: Zur Problematik der Phasendifferenzierung der ontogenetischen Entwicklung der Persönlichkeit. „Deutsche Zeitschrift für Philosophie” 1982, Heft 7.

²³ M. Kozakiewicz: Nowe problemy badań oświatowych. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 2, ss. 15—16.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

MIECZYŚLAW SKOWROŃSKI

ZBIGNIEW WĘGIERSKI

IKN — Oddział Doskonalenia Nauczycieli

Bydgoszcz

PODNOŚZENIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI (stopnie specjalizacji zawodowej)

Dyskusje na temat wprowadzenia stopni specjalizacji zawodowej, których środowisko nauczycielskie domagało się już od wielu lat, toczyły się od dość dawna. W połowie lat siedemdziesiątych opracowano pierwsze wersje zasad i warunków uzyskiwania stopni. Poddawano te propozycje pod dyskusję, korygowano, zmieniano, doskonalono. Prawne podstawy urzeczywistniła dopiero Ustawa z 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela. Wśród wielu jej zapisów jest również mówiący o tym, że nauczyciele mianowani, posiadający kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu, mogą uzyskać stopnie specjalizacji zawodowej, jeżeli osiągają wyróżniające wyniki w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz systematycznie doskonalą swoje kwalifikacje. W ten sposób rok 1982 zamknął ostatecznie kilkuletni okres dyskusji i prac nad koncepcją tych stopni.

W dniu 30 lipca 1982 r. w oparciu o Kartę Nauczyciela Minister Oświaty i Wychowania wydał zarządzenie w sprawie szczegółowych zasad i warunków oraz trybu uzyskiwania przez nauczycieli stopni specjalizacji zawodowej. W myśl tego zarządzenia nauczyciel mianowany osiągający wyróżniające wyniki w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, który systematycznie doskonał swe kwalifikacje zawodowe, może ubiegać się o stopień specjalizacji zawodowej. Ustalono, że stopnie zdobywane mogą być kolejno (I, II i III stopień), jednak w pierwszych sześciu latach (1983—1989) nauczyciele z dłuższym stażem i doświadczeniem osiągający wyróżniające wyniki w swej pracy mają prawo zdobywać bezpośrednio drugi (wymagane 12 lat pracy pedagogicznej) lub trzeci (18 lat pracy pedagogicznej) stopień, jeśli spełniają pozostałe warunki określone zarządzeniem.

Na podstawie wspomnianego zarządzenia powołano w roku 1983 komisje kwalifikacyjne stopni specjalizacji zawodowej (Główna Komisja

Kwalifikacyjna przy Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie z uprawnieniami nadawania III stopnia), wojewódzkie i międzywojewódzkie komisje kwalifikacyjne przy Oddziałach Doskonalenia Nauczycieli oraz resortowe komisje przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Kadr i Upowszechniania Postępu w Rolnictwie w Brwinowie (woj. warszawskie) w zakresie przedmiotów rolniczych i przy Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Średnich Kadr Medycznych w Warszawie w zakresie przedmiotów medycznych (z uprawnieniami nadawania I i II stopnia).

W pierwszym roku działalności poszczególnych komisji kwalifikacyjnych stopnie specjalizacji zawodowej uzyskało 6633 nauczycieli, w tym: I stopień zdobyło 1715 osób (25,9 proc.), II stopień — 4380 (66,0 proc.) i wreszcie III stopień — 538 nauczycieli (8,1 proc.). Stanowiło to 1,3 proc. w stosunku do ogólnej liczby (527 tys.) zatrudnionych nauczycieli w Polsce.

Liczba nadanych stopni specjalizacji zawodowej przez poszczególne W(M)KK w kraju w 1984 r. jest bardzo zróżnicowana (I i II stopnie). I tak, Międzywojewódzka Komisja Kwalifikacyjna przy Oddziale Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu zajęła I miejsce z liczbą 666 nauczycieli, czyli 10,9 proc. ogólnej liczby nadanych stopni (6095), dalsze miejsca zajęły: WKK przy ODN Warszawa I (555 nauczycieli — 9,1 proc.), WKK przy ODN w Katowicach (515 nauczycieli — 8,4 proc.), MKK przy ODN w Bydgoszczy (447 nauczycieli — 7,3 proc.) i WKK przy ODN w Krakowie (320 nauczycieli — 5,3 proc.). Ogółem w tych pięciu komisjach nadano ponad 41 proc. ogólnej liczby pierwszych i drugich stopni.

Natomiast w WKK przy ODN w Płocku nadano zaledwie 14 stopni (0,2 proc. ogólnej liczby), w MKK przy Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Średnich Kadr Medycznych w Warszawie — 25 (0,4 proc.), w MKK przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Kadr i Upowszechniania Postępu w Rolnictwie w Brwinowie — 39 (0,6 proc.), w WKK przy ODN w Piotrkowie Tryb. — 42 (0,7 proc.) i w WKK przy ODN Łódź II — 44 (0,7 proc.).

Problem ten szczegółowiej zilustrowano w tabeli 1.

W pierwszym roku Główna Komisja Kwalifikacyjna nadała 539 trzecich stopni. Nauczyciele, którzy je zdobyli, pracowali głównie w Warszawie (107 osób) oraz w województwach: poznańskim (71), katowickim (42), białostockim (26), rzeszowskim (24) i lubelskim (21).

Natomiast żaden z nauczycieli z województw: ostrołęckiego, płockiego, ślupskiego i tarnobrzeskiego nie zdobył III stopnia specjalizacji. Stopień ten uzyskały pojedyncze osoby z województw: chełmskiego, gorzowskiego, skierniewickiego i zamojskiego.

Wyraźnego podkreślenia wymaga zauważalna dysproporcja, jaka wystąpiła w pierwszym roku nadawania stopni specjalizacji zawodowej, między liczbą zgłoszonych przez nauczycieli wniosków a liczbą uzyskanych stopni. W roku tym do wszystkich komisji wpłynęło ogółem 17 219

Tabela 1

NADANE STOPNIE SPECJALIZACJI ZAWODOWEJ PRZEZ W/M/KK
PRZY ODN I GKK PRZY IKN W ROKU 1984

Komisja kwalifikacyjna przy ODN i IKN		Stopnie			Razem	Miejsce wg liczby stopni
		I	II	III		
1		2	3	4	5	6
1. Białystok	MKK	80	171	26	277	9
2. Bielsko-Biała	WKK	36	129	15	180	14
3. Bydgoszcz	MKK	181	266	12	459	4
4. Częstochowa	MKK	69	64	8	141	18
5. Gdańsk	MKK	71	231	12	314	6
6. Jelenia Góra	WKK	16	32	6	54	27
7. Kalisz	WKK	31	93	18	142	17
8. Katowice	WKK	138	377	42	557	3
9. Kielce	WKK	40	178	20	238	11
10. Koszalin	MKK	6	63	5	74	24
11. Kraków	WKK	72	248	12	332	5
12. Legnica	WKK	52	56	6	114	21
13. Lublin	MKK	39	62	21	122	19
14. Łódź I	WKK	74	213	17	304	7
15. Łódź II	MKK	8	36	3	47	29
16. Nowy Sącz	WKK	39	104	12	155	16
17. Olsztyn	WKK	66	184	14	164	10
18. Opole	WKK	19	47	6	72	25
19. Piotrków Tryb.	WKK	12	30	11	53	28
20. Płock	WKK	3	11	—	14	32
21. Poznań	MKK	178	488	71	737	1
22. Radom	WKK	9	42	7	58	26
23. Rzeszów	MKK	50	160	24	234	12
24. Szczecin	WKK	81	200	18	299	8
25. Tarnów	WKK	31	51	4	86	22
26. Toruń	WKK	36	76	4	116	20
27. Warszawa I	WKK	146	409	107	662	2
28. Warszawa Rembertów	MKK	16	58	6	80	23
29. Wrocław	MKK	61	145	18	224	13
30. Zielona Góra	MKK	34	113	13	160	15
31. CODKiUPwR Brwinów	MKK	9	30	—	39	30
32. CDNiSr. KM Warszawa	MKK	12	13	—	25	31
33. IKN Warszawa GKK(III-538)		—	—	—	—	—
Ogółem		1715	4380	538	6633	—
%		25,9	66,0	8,1	100,0	—

zgłoszeń, a w wyniku całej procedury postępowania kwalifikacyjnego tylko 6633 nauczycielom nadano stopnie specjalizacji zawodowej. Nie zdało egzaminu 178 nauczycieli, 9394 nie zostało zakwalifikowanych, a 1014 przełożyło egzamin na 1985 r. lub do niego nie przystąpiło.

W odróżnieniu od lat następnych (1985, 1986) okres ten charakteryzował się naciskiem ze strony niektórych grup nauczycielskich na komisje kwalifikacyjne, aby stopnie przyznawać za staż pracy, wykształcenie i osiągnięcia. W roku tym było najwięcej skarg i odwołań nauczycieli od decyzji poszczególnych komisji do spraw stopni oraz kontrowersyjnych publikacji w czasopiśmie pedagogicznych i prasie lokalnej.

Z analizy sprawozdań, publicystyki, a także skarg i odwołań oraz rozmów z członkami komisji kwalifikacyjnych oraz nauczycielami nasuwa się wniosek, że rok 1984 był okresem nabywania doświadczeń przez wszystkie strony uczestniczące w procesie postępowania kwalifikacyjnego stopni specjalizacji zawodowej.

Rok 1985 był drugim rokiem działalności komisji kwalifikacyjnych. W roku tym 6209 nauczycieli ubiegało się o zdobycie stopni specjalizacji zawodowej. Do postępowania kwalifikacyjnego dopuszczono 4692 osoby. Egzamin zdało 4183 nauczycieli. Spośród tej liczby pierwszy stopień uzyskało 1091 osób (26,1 proc.), drugi — 2798 (66,9 proc.) i trzeci — 294 (7,0 proc.). Nie zdało egzaminu 509 osób. Różnica między liczbą zgłoszeń a liczbą nadanych stopni, w porównaniu z rokiem 1984, wyraźnie zmalała. Wpływały na to głównie lepsza znajomość przez nauczycieli wymagań egzaminacyjnych i opinie tych, którzy je zdobyli, oraz bardziej rzeczowy ton publikacji na temat stopni.

Szczegółowe dane liczbowe o uzyskanych stopniach w 1985 r. zilustrowano w tabeli 2.

W analizowanym roku spośród ogólnej liczby (4183 nauczycieli) najwięcej stopni zdobyto w grupie przedmiotów ogólnokształcących (2690), a najmniej (38) w grupie przedmiotów zawodowych — medycznych.

Z porównania liczb stopni uzyskanych w 1984 (6633) i 1985 r. (4183) wynika, iż w drugim roku działania komisji zdobyto ich aż o 2450 mniej.

W 1986 r. ubiegało się o uzyskanie stopni specjalizacji zawodowej 5450 nauczycieli. Warunków formalnych nie spełniło 1065 osób. Do egzaminów zakwalifikowano 4385 nauczycieli. Nie zdało egzaminów 725 osób, a więc o 216 więcej niż w 1985 r. Tak więc liczba zdobytych stopni specjalizacji zawodowej wyniosła 3660, w tym 1076 nauczycieli zdobyło I stopień (29,4 proc.), stopień II uzyskały 2443 osoby (66,7 proc.), a III stopień nadano 141 osobom (3,9 proc.).

Z ogólnej liczby 3660 nauczycieli, którzy uzyskali stopnie specjalizacji zawodowej, największą grupę stanowili nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (2545). Zaledwie 37 osób zdobyło je w grupie przedmiotów zawodowych — medycznych.

Przyznane stopnie specjalizacji zawodowej nauczycieli, z podziałem

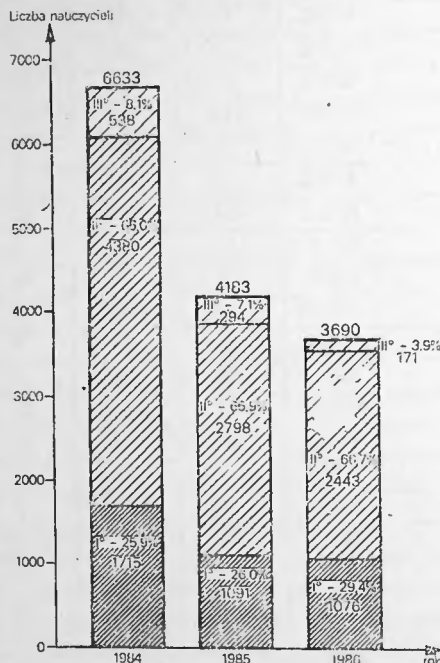
Tabela 2

NADANE STOPNIE SPECJALIZACJI ZAWODOWEJ PRZEZ W/M/KK
PRZY ODN I GKK PRZY IKN W ROKU 1985

Komisje kwalifikacyjne przy ODN i IKN		Stopnie			Razem	Miejsce wg liczby stopni
		I	II	III		
1		2	3	4	5	6
1. Białystok	MKK	38	75	18	131	11
2. Bielsko-Biała	WKK	28	48	13	89	17
3. Bydgoszcz	MKK	83	183	20	286	4
4. Częstochowa	WKK	21	51	4	76	20
5. Gdańsk	MKK	75	233	16	324	3
6. Jelenia Góra	WKK	6	29	2	37	31
7. Kalisz	WKK	28	87	5	120	12
8. Katowice	WKK	115	207	15	337	2
9. Kielce	WKK	22	70	13	105	15
10. Koszalin	MKK	6	55	4	65	25
11. Kraków	WKK	57	160	11	228	5
12. Legnica	WKK	39	59	3	101	16
13. Lublin	MKK	27	80	12	119	13
14. Łódź I	WKK	24	49	8	81	19
15. Łódź II	MKK	9	34	3	46	28
16. Nowy Sącz	WKK	24	38	5	67	23
17. Olsztyn	WKK	29	129	11	169	7
18. Opole	WKK	36	113	8	157	9
19. Piotrków Tryb.	WKK	2	11	2	15	32
20. Płock	WKK	23	42	2	67	24
21. Poznań	MKK	50	142	18	210	6
22. Radom	WKK	18	26	5	49	27
23. Rzeszów	MKK	31	82	6	119	14
24. Szczecin	WKK	14	52	6	72	21
25. Tarnów	WKK	14	28	1	43	29
26. Toruń	WKK	22	46	4	72	22
27. Warszawa I	WKK	122	334	57	513	1
28. Warszawa Rembertów	MKK	9	42	4	55	26
29. Wrocław	MKK	56	99	14	169	8
30. Zielona Góra	MKK	11	69	4	84	18
31. CODKiUPwR Brwinów	MKK	32	107	—	139	10
32. CDNiŚr. KM Warszawa	MKK	20	18	—	38	30
33. IKN Warszawa GKK(III-294)		—	—	—	—	—
Ogółem		1091	2798	294	4183	—
%		26,0	66,9	7,1	100,0	—

na I, II i III stopień, w poszczególnych komisjach kwalifikacyjnych wraz z kolejnością zajętych miejsc według liczby uzyskanych stopni, przedstawiono w tabeli 3.

W rezultacie egzaminów złożonych w latach 1984—1986 w Głównej Komisji Kwalifikacyjnej w Warszawie oraz w 29 Wojewódzkich i Międzywojewódzkich Komisjach Kwalifikacyjnych, Centralnym Ośrodku Doskonalenia Kadr i Upowszechniania Postępu w Rolnictwie w Brwinowie i Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Średnich Kadr Medycznych w Warszawie ogółem na dzień 31 grudnia 1986 r. stopnie specjalizacji zawodowej nadano 14 476 nauczycielom.



Wykres 1. Wyniki ilościowe stopni specjalizacji zawodowej w latach 1984—1986

Zjawisko to zobrazowano w wykresie 1, z którego widać, że najwięcej stopni specjalizacji zawodowej uzyskali nauczyciele w roku 1984, najmniej zaś w 1986. Wysoka liczba uzyskanych stopni w pierwszym roku wynika głównie z tego, iż było to zjawisko nowe i spośród ogólnej liczby zatrudnionych nauczycieli poważna ich część miała prawo i pragnęła te stopnie uzyskać. Znaczna rozpiętość między liczbą wniosków a uzyskanymi wynikami wskazuje na duży odsiew w całym procesie postępowania kwalifikacyjnego. Odsiew ten wynikał między innymi z niezupełnie precyzyjnego i jasnego przedstawienia samej idei stopni, różnej ich interpretacji przez nauczycieli oraz różnicy między aspiracjami a możliwościami ubiegających się o te stopnie.

Tabela 3

NADANE STOPNIE SPECJALIZACJI ZAWODOWEJ PRZĘZ W/M/KK
PRZY ODN I GKK PRZY IKN W ROKU 1986

Komisje kwalifikacyjne		Stopnie			Razem	Miejsce wg liczby stopni
		I	II	III		
1		2	3	4	5	6
1. Białystok	MKK	29	52	7	88	18
2. Bielsko-Biała	WKK	21	29	3	53	23
3. Bydgoszcz	MKK	47	145	3	195	8
4. Częstochowa	WKK	30	62	5	97	16
5. Gdańsk	MKK	66	153	5	224	4
6. Jelenia Góra	WKK	10	14	4	28	27
7. Kalisz	WKK	8	18	2	28	28
8. Katowice	WKK	72	158	8	238	3
9. Kielce	WKK	43	101	6	150	10
10. Koszalin	MKK	5	19	3	27	29
11. Kraków	WKK	38	144	3	185	9
12. Legnica	WKK	41	63	—	104	14
13. Lublin	MKK	21	86	19	126	12
14. Łódź	MKK	66	145	2	213	5
15. Nowy Sącz	WKK	57	55	—	112	13
16. Olsztyn	WKK	43	94	2	139	11
17. Opole	WKK	24	74	5	103	15
18. Piotrków Tryb.	WKK	1	—	—	1	31
19. Płock	WKK	11	32	1	44	24
20. Poznań	MKK	54	137	8	199	6
21. Radom	WKK	22	56	6	84	19
22. Rzeszów	MKK	121	176	8	305	2
23. Szczecin	WKK	21	53	4	78	20
24. Tarnów	WKK	12	13	1	26	30
25. Toruń	WKK	14	20	3	37	25
26. Warszawa I	WKK	86	215	17	317	1
27. Warszawa Rembertów	MKK	24	44	4	72	21
28. Wrocław	MKK	41	149	6	196	7
29. Zielona Góra	MKK	18	44	6	68	22
30. CODKIUPwR Brwinów	MKK	27	63	—	90	17
31. SDNiŚr. KM Warszawa	MKK	4	29	—	33	26
32. IKN Warszawa GKK(III-141)		—	—	—	—	—
Ogółem		1076	2443	141	3660	
%		29,4	66,7	3,9	100,0	

O wynikach roku 1985 można powiedzieć, iż zmniejszyło się źródło rekrutacyjne kandydatów, pełniejsza była informacja o zasadach i warunkach uzyskiwania stopni, wzrósł poziom wiedzy kandydatów na temat stopni i w konsekwencji tego zmalała dysproporcja między samooceną nauczycieli a ich weryfikacją przez zespoły specjalistyczne i egzaminacyjne.

Podobne czynniki wpłynęły na liczbę stopni zdobytych w 1986 r. Na przykładzie wykresu 1 widać, że we wszystkich omawianych latach odsetek liczby uzyskanych II stopni, w stosunku do ogółu zdobytych, utrzymywał się na tym samym poziomie (średnio 66,6 proc.). Wzrastał natomiast odsetek stopnia I kosztem odsetka III stopnia.

Liczbę uzyskanych trzecich stopni według lat (1984—1986) i województw przedstawiono w tabeli 4.

Z tabeli tej wynika, że najwięcej nauczycieli, którzy zdobyli trzeci stopień, pracuje w Warszawie, a najmniej w województwie ostrołęckim. Z terenu województwa poznańskiego trzeci stopień uzyskało 79 nauczycieli, a katowickiego — 65. Analiza pozostałych liczb dotyczących stopni uzyskanych przez nauczycieli z innych województw wskazuje na fakt, iż tak duża rozpiętość nie wypływa tylko z różnicy liczby zatrudnionych w nich nauczycieli.

W stosunku do ogółu zdobytych w okresie 3 lat stopni 66,5 proc. stanowiły stopnie drugie, pierwsze 26,8 proc., a trzecie — 6,7 proc.

Zestawienie wszystkich stopni specjalizacji zawodowej za lata 1984—1986 znajduje się w tabeli 5.

Przy omawianiu tego problemu nie można pominąć wskaźnika liczby zdobytych stopni specjalizacji zawodowej w stosunku do ogólnej liczby zatrudnionych nauczycieli w kraju. W dniu 31 grudnia 1986 r. wynosił on średnio 2,7 proc. Odsetek ten jest bardzo zróżnicowany w poszczególnych obszarach działania W(M)KK i waha się od 5,2 proc. w Warszawie do 1,0 w Warszawie-Rembertowie i 0,8 w Piotrkowie Tryb.

Komisje kwalifikacyjne odbierające egzaminy od nauczycieli z obszaru jednego lub więcej województw były różnie obciążone. Np. WKK Warszawa I nadała 1311 stopni, Katowice — 1067, Poznań — 1049, Bydgoszcz — 905 i Gdańsk — 829. W tych 5 komisjach nadano 5161 stopni specjalizacji zawodowej (I i II stopień), co stanowi w stosunku do ogólnej ich liczby (13 503) 38,2 proc. Natomiast inne W(M)KK znacznie mniej, np. Warszawa Rembertów tylko 193, Koszalin — 154, Tarnów — 149, Płock — 122 i Piotrków Tryb. — 56.

Liczbę nadanych stopni przez poszczególne komisje kwalifikacyjne (1984—1986) zobrazowano w wykresie 2. Trzy komisje (Warszawa I, Katowice i Poznań) nadały więcej niż 1000 stopni każda, jedna ponad 900 (Bydgoszcz), jedna ponad 800 (Gdańsk), pięć od 500—800 (Kraków, Łódź, Rzeszów, Wrocław i Olsztyn). Dwie z działających komisji przez cały

Tabela 4

TRZECI STOPIEŃ SPECJALIZACJI ZAWODOWEJ WEDŁUG LAT I WOJEWODZTW
(1984—1986)

Kuratoria Oświaty i Wychowania	Liczba nauczycieli			RAZEM
	1984	1985	1986	
1	2	3	4	5
1. Biała Podlaska	2	1	1	4
2. Białystok	17	12	4	33
3. Bielsko Biała	15	11	3	29
4. Bydgoszcz	6	12	2	20
5. Chełm	1	—	—	1
6. Ciechanów	4	1	1	6
7. Częstochowa	8	4	5	17
8. Elbląg	5	—	2	7
9. Gdańsk	7	16	3	26
10. Gorzów Wlkp.	1	2	2	5
11. Jelenia Góra	6	2	4	12
12. Kalisz	18	5	2	25
13. Katowice	42	15	8	65
14. Kielce	20	13	6	39
15. Konin	7	—	—	7
16. Koszalin	5	2	1	8
17. Kraków	12	11	3	26
18. Krosno	8	1	2	11
19. Legnica	6	3	—	9
20. Leszno	10	—	1	11
21. Lublin	17	7	14	38
22. Łomża	2	4	1	7
23. Łódź	17	8	1	26
24. Nowy Sącz	12	5	—	17
25. Olsztyn	14	11	2	27
26. Opole	6	8	5	19
27. Ostrołęka	—	—	1	1
28. Piła	2	7	1	10
29. Piotrków Tryb.	11	2	—	13
30. Płock	11	2	1	3
31. Poznań	54	18	7	79
32. Przemyśl	4	—	—	4
33. Radom	7	5	6	18
34. Rzeszów	12	5	4	21
35. Siedlce	2	3	2	7
36. Sieradz	2	—	—	2
37. Skierniewice	1	3	1	5
38. Słupsk	—	2	2	4
39. Suwałki	7	2	2	11
40. Szczecin	18	6	4	28
41. Tarnobrzeg	—	—	2	2
42. Tarnów	4	1	1	6
43. Toruń	4	4	3	11
44. Wałbrzych	6	5	2	13

1	2	3	4	5
45. Warszawa	107	57	17	181
46. Włocławek	4	3	—	7
47. Wrocław	12	9	4	25
48. Zamość	1	4	4	9
49. Zielona Góra	12	2	4	18
OGÓŁEM	538	294	141	973
%	55,3	30,2	14,5	100,0

Tabela 5

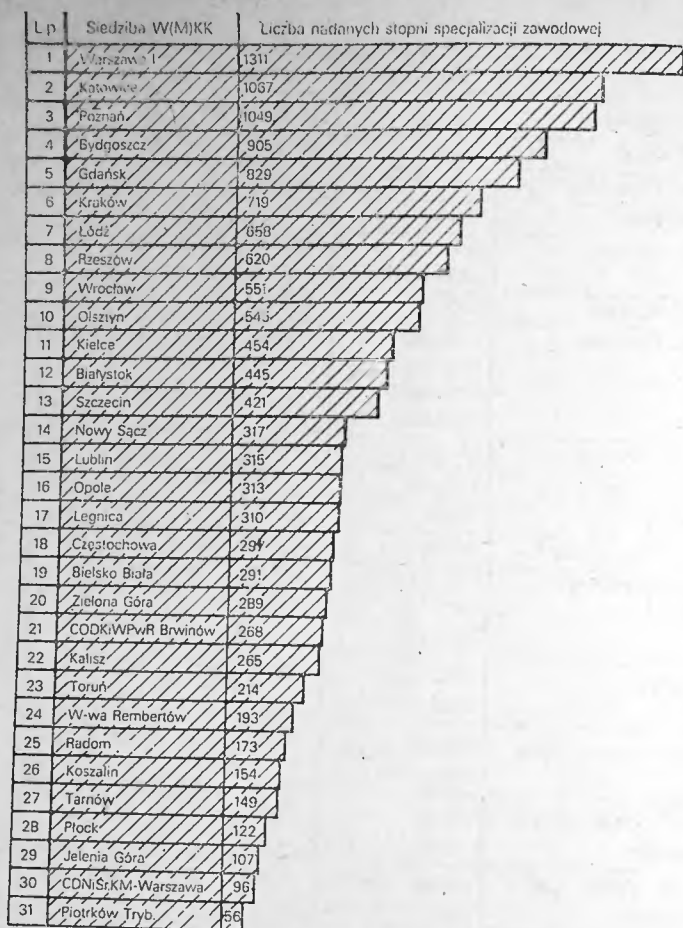
OGÓLNA LICZBA STOPNI ZDOBYTYCH PRZEZ NAUCZYCIELI W LATACH 1984—1986

Komisje kwalifikacyjne	Podległe województwa	Ogółem zatrudnionych nauczycieli	Stopnie			Razem	Odsetek nauczycieli ze stopniami
			I	II	III		
1	2	3	4	5	6	7	8
1. MKK Białystok	Białystok Łomża Suwałki	23.075	147	298	51	496	2,2
2. WKK Bielsko Biala	Bielsko Biala	12.236	85	206	31	322	2,6
3. MKK Bydgoszcz	Bydgoszcz Piła Włocławek	28.750	311	594	35	940	3,3
4. WKK Częstochowa	Częstochowa	10.067	120	177	17	314	3,1
5. MKK Gdańsk	Gdańsk Elbląg	26.943	212	617	33	862	3,2
6. WKK Jelenia Góra	Jelenia Góra	7.781	32	75	12	119	1,5
7. WKK Kalisz	Kalisz	9.865	67	198	25	290	2,9
8. WKK Katowice	Katowice	43.914	325	742	65	1132	2,6
9. WKK Kielce	Kielce	17.253	105	349	39	493	2,9
10. MKK Koszalin	Koszalin Ślupsk	13.486	17	137	12	166	1,2
11. WKK Kraków	Kraków	17.301	167	552	26	745	4,3
12. WKK Legnica	Legnica	7.283	132	178	9	319	4,3
13. MKK Lublin	Lublin Biała Podlaska Chełm Zamość	31.964	87	228	52	367	1,1
14. MKK Łódź	Łódź, Sieradz Skierniewice	24.699	181	477	33	691	2,8
15. WKK Nowy Sącz	Nowy Sącz	10.940	120	197	17	334	3,0

1	5	3	4	5	6	7	8
16. WKK Olsztyn	Olsztyn	11.751	138	407	27	572	4,9
17. WKK Opole	Opole	15.134	79	234	19	332	2,2
18. WKK Piotrków Tryb.	Piotrków Tryb.	8.499	15	41	13	69	0,8
19. WKK Płock	Płock	6.941	37	85	3	125	1,8
20. MKK Poznań	Poznań Leszno-Konin	29.450	282	767	97	1146	3,9
21. WKK Radom	Radom	10.449	49	124	18	191	1,8
22. MKK Rzeszów	Rzeszów Krosno Przemyśl Tarnobrzeg	32.444	202	418	38	658	2,0
23. WKK Szczecin	Szczecin	14.068	116	305	28	449	3,2
24. WKK Tarnów	Tarnów	9.895	57	92	6	155	1,6
25. WKK Toruń	Toruń	9.584	72	142	11	225	2,3
26. WKK Warszawa I	Warszawa	28.901	353	958	181	1492	5,2
27. MKK Warszawa Rembertów	Ciechanów Ostrołęka Siedlce	21.185	49	144	14	207	1,0
28. Wrocław	Wrocław Wałbrzych	26.278	158	393	38	589	2,2
29. MKK Zielona Góra	Zielona Góra Gorzów Wlkp.	17.234	63	226	23	312	1,8
30. MKK CODKiUPwR Brwinów	szkoły rolni- cze w kraju	5.516	68	200	—	268	4,8
31. MKK CDNiŚr KM Warszawa	szkoły medy- czne w kraju	6.056	36	60	—	96	1,6
32. IKN Warszawa GKK(III-973)	cały kraj	—	—	—	—	—	—
Ogółem	—	527.370	3.882	9.621	973	14.476	2,7
%	—	—	26,8	66,5	6,7	100,0	—

analizowany okres nie nadały nawet 100 stopni, 6 nadało od 100—200, również 6 od 200—300 i 7 od 300—500.

Zróżnicowany jest także, jak już wspomniano, odsetek liczby nauczycieli, którzy uzyskali stopnie specjalizacji zawodowej, w stosunku do ogólnej ich liczby na obszarach działania W(M)KK. I tak np. na obszarze działania WKK w Piotrkowie Tryb. odsetek ten wynosi tylko 0,8 proc., w Warszawie Rembertowie 1,0 proc., Lublinie 1,1 proc. i Koszalinie — 1,2 proc. Natomiast w innych obszarach wskaźnik ten jest o wiele wyższy i wynosi np. w Warszawie I — aż 5,2 proc., Olsztynie — 4,9 proc., CDNiŚr. KM w Warszawie — 4,8 proc., Krakowie i Legnicy — po 4,3 proc. (tabela 5). Najwięcej nauczycieli spośród tych, którzy uzyskali



Wykres 2. Liczba nadanych stopni specjalizacji zawodowej przez poszczególne W(M)KK w latach 1984—1986

stopnie specjalizacji zawodowej (I i II), pracowało w szkolnictwie podstawowym (około 42,0 proc.). Na drugim miejscu znaleźli się nauczyciele zatrudnieni w szkołach zawodowych (ponad 24,0 proc.), a na trzecim — nauczyciele liceów ogólnokształcących (prawie 15,0 proc.). Natomiast najmniej stopni uzyskali wychowawcy pracujący w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (około 5,0 proc.).

Ważnym zagadnieniem jest zdobywanie stopni specjalizacji zawodowej przez nauczycieli metodyków. W analizowanych latach stopnie te (I, II i III) zdobyło 1657 osób. Stanowi to powyżej 11,0 proc. w stosunku do ogólnej liczby osób, które zdobyły te stopnie.

W roku 1986 zatrudnionych było ogółem w Polsce 2753 nauczycieli metodyków w pełnym wymiarze czasu i 286 — w niepełnym, czyli razem 3039. Stąd wynika, iż 54,5 proc. ogólnej liczby nauczycieli metodyków posiada stopnie specjalizacji zawodowej. Zjawisko to należy ocenić bardzo

pozytywnie w porównaniu z odsetkiem (2,7 proc.) ogólnej liczby nauczycieli posiadających stopnie specjalizacji zawodowej w stosunku do ogólnej liczby zatrudnionych nauczycieli w kraju.

Niezmierne istotną kwestią w całokształcie analizy jest wiek nauczycieli, którzy uzyskali stopnie specjalizacji zawodowej. Z trzyletniego okresu sprawozdawczego wynika, iż największą grupę stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym od 41—50 lat (51,2 proc.), 36—40 lat (23,3 proc.) i ponad 51 lat (16,1 proc.). Wiek pozostałych osób wynosił: od 31 do 35 lat (8,1 proc.) oraz do 30 lat (1,3 proc.).

Z powyższego wynika, że dominuje grupa nauczycieli powyżej 41 roku życia (aż 67,3 proc.). Nauczyciele, którzy mają więcej niż 51 lat, stanowią ponad 16,0 proc. Można przypuszczać, iż poważna ich liczba znajduje się aktualnie na emeryturze. Wpływ na takie ukształtowanie się struktury wiekowej nauczycieli posiadających stopnie specjalizacji zawodowej miał szczególnie pierwszy okres. W następnych latach, a szczególnie po 1 września 1989 r., kiedy to stopnie można będzie zdobywać tylko w kolejności od I do III, struktura ta ulegnie zmianie i przypuszczać należy, iż odpowiadać będzie strukturze zatrudnienia ogółu nauczycieli.

Z niepełnych danych liczbowych uzyskanych za I półrocze 1987 r. wynika, iż ponad 6 tys. nauczycieli nadesłało do poszczególnych komisji kwalifikacyjnych wnioski o uzyskanie stopni specjalizacji zawodowej. Do 30 czerwca 1987 r. zakwalifikowano do dalszego postępowania około 5 tys. wniosków. Najwięcej wniosków wpłynęło do MKK w Bydgoszczy, bo aż 814, i WKK w Warszawie — 792. W pozostałych komisjach kwalifikacyjnych liczba wniosków waha się od 80 do 600.

Z dotychczasowego przebiegu postępowania kwalifikacyjnego (I półrocze 1987 r.) można wnioskować, iż w końcu roku 1987 ponad 4 tys. nauczycieli zdobędzie stopnie. Byłby to wzrost w stosunku do roku 1986.

Interesującym problemem jest, czy i w jakich formach nauczyciele ze stopniami specjalizacji zawodowej uczestniczą w doskonaleniu innych nauczycieli oraz jaki jest ich udział w ruchu postępu pedagogicznego. Częściowa odpowiedź na to pytanie jest możliwa w oparciu o niepełne informacje uzyskane z poszczególnych W(M)KK oraz nieliczne, wycinkowe badania tego problemu prowadzone m.in. w Bydgoszczy i Lublinie.

Jak już wspomniano, wśród nauczycieli ze stopniami specjalizacji zawodowej jest znacząca grupa nauczycieli metodyków (1657 osób), czyli 54,5 proc. w stosunku do ogólnej ich liczby.

Wielu nauczycieli posiadających stopnie (528) jest wykładowcami (na zasadzie zleceń) w różnych formach doskonalenia w poszczególnych ODN. Aż 3810 osób współdziała z nauczycielami metodykami w zespołach metodycznych. Liczni nauczyciele ze stopniami specjalizacji zawodowej (812) są autorami i współautorami różnych materiałów metodycznych. Znacząca, bo licząca aż 1381 osób, grupa nauczycieli uczestniczy w różnych formach ruchu postępu pedagogicznego. Z analizy sprawozdań

W(M)KK wynika, iż 2527 nauczycieli legitymujących się stopniami prowadzi na zlecenie ODN szkolenia w radach pedagogicznych. Również spora liczba — 609 osób — uczestniczy w seminariach i konwersatoriach organizowanych przez ODN.

Na uwagę zasługuje fakt, że 1088 nauczycieli posiadających stopnie specjalizacji zawodowej pełni funkcje kierownicze w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

Z przytoczonych liczb wypływa wniosek o znacznym ilościowym zaangażowaniu nauczycieli ze stopniami specjalizacji zawodowej w różnych formach doskonalenia innych nauczycieli, ich aktywności pedagogicznej w szkołach i innych placówkach oświatowych.

Problem ten — ze względu na jego wagę — wymaga jednak kompleksowych badań, które pozwolą pełniej oświetlić zagadnienie „zysków pedagogicznych” wynikających z funkcjonowania stopni specjalizacji zawodowych w polskim systemie oświatowym.

W całokształcie analizy dotychczasowych efektów działań w zakresie stopni specjalizacji zawodowej nauczycieli nie bez znaczenia są opinie wyrażane w publicystyce, a także w skargach i odwołaniach nauczycieli.

W początkowym okresie wprowadzania w życie idei stopni towarzyszyło wiele emocji i nieporozumień. Wynikały one głównie z dwóch powodów: po pierwsze z opóźnienia w przygotowaniu kompletnych dokumentów wykonawczych, niedostatku pełnych informacji (w tym także ze słabego zainteresowania zagadnieniem stopni administracji oświatowej, szczególnie stopnia podstawowego), po drugie ze zróżnicowanych oczekiwań oraz wyobrażeń nauczycieli na temat „przyznawania” tych stopni.

Wyrażony tu pogląd ma swoje odzwierciedlenie w publicystyce z lat 1982—1987. W okresie tym w czasopiśmie pedagogicznych ukazało się ponad 300 artykułów i opracowań dotyczących doskonalenia i dokształcania zawodowego nauczycieli, w tym 161 publikacji odnoszących się bezpośrednio do stopni specjalizacji zawodowej nauczycieli.

Najwięcej artykułów ukazało się w „Głosie Nauczycielskim” (56), „Nowej Szkole” (19), „Oświacie i Wychowaniu” (18), „Nauczycielu i Wychowaniu” (15), „Ruchu Pedagogicznym” (10), „Chowannie” (8) i „Życiu Szkoły” (4). Wszystkie czasopisma przedmiotowe zamieściły warunki, wymagania egzaminacyjne oraz obowiązującą literaturę dotyczącą stopni specjalizacji zawodowej dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania i specjalności.

Pełna bibliografia prac dotyczących stopni specjalizacji zawodowej znajduje się w studium: M. Skowroński, Z. Węgiński: Stopnie specjalizacji zawodowej w systemie doskonalenia nauczycieli (na przykładzie ODN w Bydgoszczy). Bydgoszcz 1986 s. 150—170.

Pierwsze artykuły dotyczyły istoty stopni oraz przesłanek, które spowodowały ich wprowadzenie, procedury obowiązującej przy ubieganiu się nauczycieli o te stopnie, wymagań wobec nauczycieli ubiegających

się o uzyskanie I, II lub III stopnia, uprawnień wojewódzkich (międzywojewódzkich) komisji kwalifikacyjnych oraz Głównej Komisji Kwalifikacyjnej i krytycznego stosunku do niektórych sformułowań zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 lipca 1982 r. Wiele emocji wywołał przepis w regulaminie mówiący o możliwości cofnięcia dodatku przez dyrektora szkoły. Zdaniem nauczycieli dodatek powinien być stały, wszelkie zaś ewentualne ograniczenia mogą być wprowadzone przez ten sam zespół, który je nadał.

Publicystykę na temat stopni specjalizacji zawodowej nauczycieli można podzielić na dwa wyraźne okresy. W pierwszym wielu piszących wyrażało się krytycznie, często wręcz napastliwie o zbyt sformalizowaniu zasad nadawania stopni, w wielu wypowiedziach postulowano przyznawanie stopni specjalizacji zawodowej nauczycielom za staż pracy i dorobek oraz wykształcenie, bez obowiązku poddawania się sprawdzianowi z zakresu umiejętności i wiadomości pedagogicznych.

Drugi okres charakteryzuje się spokojniejszym i rzeczowym tonem wypowiedzi. Przeważają opinie o tym, że stopnie stwarzają kolejną podniechęć do odświeżania wiedzy, sięgania do najnowszej literatury, poznawania nowych tendencji w procesie nauczania i wychowania, a także są inspiracją do poszukiwań nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Ujawniły się też opinie o konieczności zwiększania wymagań przy jednoczesnym podnoszeniu gratyfikacji finansowych i rozszerzaniu form uznania dla nauczycieli posiadających stopnie specjalizacji zawodowej.

Spśród wszystkich analizowanych czasopism oświatowych, które zajmowały się stopniami specjalizacji zawodowej nauczycieli, na podkreślenie zasługuje publicystyka z tego zakresu, która ukazywała się w „Głosie Nauczycielskim”. Na łamach tego tygodnika prezentowano krytyczne wypowiedzi nauczycieli, różnorodne informacje, poglądy współtwórców idei stopni specjalizacji zawodowej, znanych publicystów zajmujących się problematyką oświatową oraz osób prowadzących badania tego zjawiska.

Po trzech latach funkcjonowania zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 lipca 1982 r. o stopniach specjalizacji zawodowej dla nauczycieli można stwierdzić, iż stopnie stały się ważnym elementem w całym procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Można też powiedzieć, że stopnie specjalizacji zawodowej nauczycieli funkcjonują już w świadomości społecznej.

Miejsce stopni specjalizacji zawodowej w systemie doskonalenia nauczycieli oraz znaczące bodźce materialne za ich zdobywanie wyraźnie wzmacniły motywację nauczycieli do dalszego zawodowego doskonalenia się.

Cały proces postępowania kwalifikacyjnego przy zdobywaniu stopni specjalizacji zawodowej pozwolił na nowy, kompetentny, kolektywny i kompleksowy sposób przeglądu i oceny wiadomości merytorycznych i umiejętności dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli oraz w dużym

stopniu stworzył możliwość praktycznego sprawdzenia działalności pedagogicznej nauczycieli w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

Na podstawie prezentowanej analizy, opinii samych nauczycieli, członków komisji kwalifikacyjnych oraz publicystyki można zaryzykować twierdzenie, że stopnie specjalizacji zawodowej uzyskują coraz wyższą rangę w opinii społecznej i stają się ważnym elementem postępu pedagogicznego i ulepszania pracy szkół.

Społeczna aprobata stopni specjalizacji zawodowej w polskim systemie oświatowym, zbliżający się koniec funkcjonowania tzw. okresu przejściowego oraz konieczność eliminowania z jednej strony nadmiernego formalizowania procedury, a z drugiej stworzenia możliwości ubiegania się o stopnie większej liczbie nauczycieli, przy zachowaniu wysokich wymagań, skłania do bardziej zintensyfikowanej pracy nad doskonaleniem procesu planowania i realizacji działań obejmujących wszystkie elementy i etapy postępowania kwalifikacyjnego.

Nauczyciele posiadający stopnie specjalizacji zawodowej, ze względu na znaczną ich liczbę, wzrost poziomu kwalifikacji pedagogicznych i rozbudzone aspiracje do dalszego doskonalenia się, powinni w znaczniejszym niż dotychczas stopniu być uwzględniani w całej polityce oświatowej, w tym szczególnie kadrowej.

ADAM WINDAKIEWICZ

*IKN — Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Bielsko-Biała*

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNĄ NAUCZYCIELI

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie innowacjami oświatowymi i nowatorstwem pedagogicznym. Rozwinał się i umocnił społeczny ruch zwolenników nowych i zarazem bardziej skutecznych metod i środków nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Ruch ten ma swoich zwolenników również wśród wizytatorów i inspektorów, pracowników naukowych instytutów i uczelni oraz tych, od których najwięcej zależy: dyrektorów szkół i szeregowych nauczycieli.

Dość ożywioną działalność prowadzą wojewódzkie rady postępu pedagogicznego.

Interesujące są szczególnie wszystkie innowacje mikrosystemowe, tworzone i rozwijane w konkretnych placówkach, których autorami są nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Innowacje te mają niepodważalne znaczenie. Same bowiem zmiany makrosystemowe (m.in. plany i programy nauczania) nie wystarczą do przełamania kryzysu współczesnej szkoły, nie doprowadzą do usprawnie-

nia i unowocześnienia procesu nauczania i wychowania. „W ramach nowych struktur organizacyjnych i nowych propozycji programowych może z powodzeniem utrzymywać się przestarzały system wychowania (dyktat dorosłych, całkowita zależność i podległość dzieci, uniformizacja postaw i zachowań, bezduszność, niedostrzeganie dziecka, jego indywidualności, potrzeb, problemów)”¹.

Potrzebne są zmiany sięgające głębiej w skali mikro, wewnątrz placówki oświatowo-wychowawczej, w relacjach: wychowawca nauczyciel — uczniowie — szkoła — dom rodzinny — środowisko. Muszą one wynikać z własnych zainteresowań, dążeń i poszukiwań nauczycieli, tworzących własny, lokalny mikrosystem wychowawczy².

Różne mogą być działania mikrosystemowe. Najprostsze to te, które obejmują różnego rodzaju usprawnienia (racjonalizacje). Mogą one dotyczyć różnych powtarzających się czynności nauczycielskich, bazy materiałowo-technicznej szkoły, kontaktów ze środowiskiem itp. Podobny charakter ma modernizacja różnych odcinków pracy pedagogicznej. Najbardziej złożoną działalnością jest nowatorstwo³. Można je określić krótko jako „działalność twórczą nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszenie systemu kształcenia i wychowania w szkole i w innych placówkach edukacyjnych”⁴.

Istotną sprawą jest poznanie i określenie kierunków wszystkich wymienionych powyżej działań. Każda społeczna instytucja powołana do inicjowania, wspierania i rozwijania ruchu nowatorskiego (jak np. rada wojewódzka czy regionalna, klub nauczyciela nowatora) powinna prowadzić rozpoznanie czynników i warunków twórczości pedagogicznej na swoim terenie.

Jednym ze sposobów poznawania „innowacyjnej rzeczywistości” był sondaż ankietowy przeprowadzony od początku października 1985 do końca czerwca 1987 w ramach działalności Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego przy IKN-ODN w Bielsku-Białej. Służy ona interesom dość jeszcze nielicznej grupy nauczycieli nowatorów⁵.

Celem ankiety było wstępne poznanie zarówno motywów, jak i warunków twórczości pedagogicznej na Podbeskidziu.

Ankieta była anonimowa i zawierała 5 zasadniczych pytań.

Wśród respondentów znalazło się 6 nauczycieli przedszkoli, 64 nauczycieli szkół podstawowych, 22 nauczycieli szkół zawodowych i 6 nauczycieli liceów ogólnokształcących. Większość z nich ma dość długi staż pracy w szkole (63 osoby — 16 i więcej lat). Reprezentują oni szkoły położone zarówno w mieście (70), jak i na wsi (28).

Respondenci objęci są w większości (83) ewidencją nauczycieli nowatorów i poszukiwań innowacyjnych. Reprezentują oni różne środowiska. Pozwala to oczekiwać miarodajności wyrażanych opinii. Badana populacja liczy 100 osób (w tym 64 kobiety). Dane liczbowe są zarazem wskaźnikiem procentowym.

Pierwsze pytanie było następujące: „Co skłoniło (skłania) Pana(-ią) do podejmowania działalności, którą można określić jako twórczą, innowacyjną, nowatorską?”

Z odpowiedzi wynika, że na działania odbiegające od przyjętych w danym środowisku wzorców i stereotypów mają wpływ zarówno *wewnętrzne wrodzone skłonności* (inklinacje do pracy poszukującej, twórczej), jak też *zewnętrzne warunki i okoliczności oraz potrzeby danej placówki* ⁶.

Wymieniane są następujące czynniki wewnętrzne:

- własne ambicje zawodowe, chęć uzyskiwania lepszych efektów dydaktyczno-wychowawczych,
- pragnienie samorealizacji,
- satysfakcja wynikająca z tworzenia i wdrażania czegoś nowego,
- strach przed rutyną, niechęć do stagnacji.

Respondenci piszą o wewnętrznym napięciu i niepokoju, prowadzącym do wzmożonej innowacyjnej aktywności. Skłonność do wprowadzania różnego rodzaju nowości wynikać może z motywów wewnętrznych, które wymienia 35 ankietowanych ⁷.

Poza czynnikami wewnętrznymi są — jak się okazuje — bardziej od nich znaczące czynniki zewnętrzne. Większość respondentów (65) wymienia takie właśnie przyczyny różnych zamysłów i dążeń. Najczęściej jest to *brak czegoś*, np. pomocy dydaktycznych, podręcznika lub innych środków i materiałów. Trzeba coś projektować, opracowywać i wykonywać we własnym zakresie.

Drugim czynnikiem wśród najczęściej wymienianych jest *bierność lub mała aktywność uczniów*. Stan ten skłania niektórych nauczycieli do poszukiwania i stosowania różnych aktywizujących metod nauczania. „Chciałabym — pisze jedna z respondentek — aby każda lekcja była przeżywana, a nie tylko wysłuchana z obowiązku”.

Do twórczości pedagogicznej pobudzać może również *wprowadzanie do programów nauczania nowych treści* (innowacje programowe), do realizacji których brak konkretnych wskazówek metodycznych.

Nauczyciela nowatora cechuje postawa czynna. Nie poprzestaje on na krytyce wybranego elementu systemu szkolnego (mikrosystemu), ale *przystępuje do określonych działań*. Ci, którzy wstępują na trudne ścieżki nowatorstwa, są jednak często jakby „wewnętrznie sterowani”, w mniejszym stopniu kierują się różnymi dyrektywami, przepisami czy przyjętymi regułami postępowania. Niewielu jednak wymienia lekturę książek i czasopism pedagogicznych wśród sprawczych czynników tworczego działania.

Tylko nieliczni respondenci wymieniają jako czynnik zewnętrzny: *chęć i uznanie ze strony dyrekcji szkoły*, aczkolwiek stosunek dyrektorów do innowacji szkolnych oceniany był w dalszej części ankiety pozytywnie.

Warunki pracy nauczyciela mają niewątpliwie duży wpływ na jego rozwój zawodowy i wyniki pracy z dziećmi i młodzieżą.

Interesujące jest to, jak sami nauczyciele — twórcy i realizatorzy innowacji — oceniają te warunki. Pytanie 2 zostało więc sformułowane następująco: „Czy w szkole, w której Pan(-i) pracuje, są warunki sprzyjające tego rodzaju działalności?”

Odpowiedzi były następujące: „tak” — 80, „nie” — 13, „nie mam własnego zdania” — 2, brak odpowiedzi — 5.

Zdecydowana większość respondentów odpowiedziała „tak”, chociaż z różnymi zastrzeżeniami, w rodzaju: „Mam tylko jedną motywację: moralną, przydałaby się jeszcze jedna: materialna, która w innych grupach zawodowych postawiona jest bardzo wysoko.” — „Mogę wprowadzać nowe metody tylko we własnej klasie. Nie mogę proponować ich innym, gdyż każdy uważa swoją metodę za najlepszą. Ludzie, którzy »wychylają się«, nie są mile widziani”...

Odpowiedzi negatywne uzasadniane są: niedofinansowaniem szkoły, trudnościami lokalowymi, złą atmosferą w pracy i brakiem zainteresowania innowacjami w najbliższym środowisku. Wymieniane jest również duże obciążenie godzinami ponadwymiarowymi i dodatkowymi czynnościami. W kilku przypadkach wymieniane jest słabe przygotowanie merytoryczne.

Oto kilka negatywnych opinii:

„W naszej szkole... podkreślanie jednostkowych osiągnięć budzi uczucia zawiści, wprowadza rozdrażnienie”.

„Nigdy nie słyszałam od dyrekcji, rady pedagogicznej słowa poparcia, uznania za swoją pracę i pracę innych... Nie ma atmosfery sprzyjającej modyfikowaniu lekcji. Wszystko musiało być zgodne z wytycznymi, według schematu”.

„Książki są ogromnie drogie, prasa również. Jak tu być na bieżąco ze wszystkimi problemami społecznymi, pedagogicznymi i kulturalnymi”...

Nie ma sprzyjających warunków tam, gdzie dyrektor szkoły, nauczyciel metodyk czy wizytator nie przejawiają zainteresowania działalnością innowacyjną nauczycieli. Dlatego następne pytania dotyczyły stosunku do nowatorstwa pedagogicznego tych osób, które powinny być nim również zainteresowane.

Pierwsze z tych pytań dotyczyło stosunku dyrektora szkoły:

„Jaki jest stosunek dyrektora Szkoły (z-cy dyrektora) do wdrażanych przez Pana(ia) nowości?”

Większość respondentów określa ten stosunek jako „życzliwy” (42) i „przychylny” (34). Stosunek ten, jako negatywny, określa tylko 19 respondentów: 11 — „obojętny”, 5 — „nieokreślony”, 2 — „krytyczny”, 1 — „negatywny”; brak odpowiedzi w 5-ciu przypadkach.

Pozytywna postawa dyrektora określana jest następująco:

— „jest zainteresowany wprowadzaniem różnych nowości, akceptuje dobre pomysły”,

— „służy radą i życzliwą pomocą”,

— „wspomaga w miarę możliwości finansowo”,

— „tak organizuje pracę, aby nauczyciel mógł zająć się wdrażaniem różnych nowości”,

— „potrafi odpowiednio ocenić wkład pracy i zasługi nauczyciela nowatora (wyróżnienia i nagrody)”.

Źle ocenia się dyrektora, który „stoi z boku, gdy chodzi o bezpośrednią pomoc i nie angażuje się” albo „nie przeszkadza, ale woli nie dostrzegać, przemilczeć, aby nie urazić innych...”

Następne pytanie odnosiło się do nadzoru pedagogicznego⁸.

„Czy w czasie wizytacji Szkoły zwracana jest uwaga na twórczość pedagogiczną, czy podawane są pozytywne przykłady? Czy omawiane są te problemy?”

Większość respondentów (65) stwierdza, że w czasie wizytacji szkoły nie pomija się nowatorskich osiągnięć nauczycieli. Zwracana jest uwaga na twórczość pedagogiczną. Jednak aż 25 ankietowanych nie wypowiada się na ten temat, co wskazywałoby na to, że innowacje oddolne nie zawsze są przedmiotem należytego zainteresowania wizytujących osób. Oto charakterystyczne wypowiedzi: „Organy administracji szkolnej powinny w większym stopniu dostrzegać osiągnięcia poszczególnych nauczycieli.” — „Podkreślanie pozytywnych osiągnięć w pracy jednych, może innych zachęcić do twórczych poszukiwań.” — „Trzeba naruszać spokój i stagnację. Dążyć do wywoływania niepokoju.”

„Wizytacja szkoły może sprowadzać się głównie do kontroli dzienników i innych papierów, co oznacza hołdowanie biurokracji. Nie ma czasu na rozmowę z nauczycielem, na poznanie jego problemów oraz osiągnięć.”

Szczególne role, gdy chodzi o wykrywanie, określanie i weryfikowanie działań innowacyjnych oraz upowszechnianie indywidualnych osiągnięć, przypada nauczycielom metodykom. Niestety, nie wszyscy metodycy angażują się w jednakowym stopniu w inicjowanie, wspieranie i upowszechnianie innowacji. Świadczą o tym odpowiedzi na ostatnie z tego zestawu pytań:

„Czy nauczyciel metodyk interesuje się określoną dziedziną Pana(-i) twórczości?”

Tylko 58 respondentów odpowiada „tak”, czyli stwierdza, że metodyków interesują poszukiwania innowacyjne i to co nazywamy twórczością pedagogiczną. Natomiast 20 odpowiada zdecydowanie „nie”, a 22 nie daje żadnej odpowiedzi.

Oto, w czym wyraża się to zainteresowanie i pomoc świadczona nauczycielom nowatorom:

— „organizowanie i prowadzenie otwartych lekcji koleżeńskich z za-

stosowaniem nowych, skutecznych metod i środków stanowi zachętę do stosowania różnego rodzaju innowacji organizacyjno-metodycznych”,

— „w czasie indywidualnych konsultacji podsuwa się i proponuje różne ciekawe rozwiązania...”

— „wyrażanie uznania na konferencjach metodycznych stanowi zachętę do wdrażania nowości i aktywnego udziału w ruchu nowatorskim”,

— „organizowane są spotkania z przedstawicielami nauki, pracownikami uczelni i instytutów”,

— „jesteśmy zachęceni do podejmowania badań i eksperymentów”.

Kilka przykładów świadczy o mobilizującej roli, jaką spełnia doradca — metodyk.

„Dzięki nauczycielowi metodykowi wzięłam udział w konkursie zorganizowanym w ub. roku przez WRPP. Dotychczas w ogóle o nim nie wiedziałam...”

„Po zajęciu I miejsca w konkursie »Moja praca magisterska« nauczycielka metodyk zapoznała się z moją pracą konkursową, a następnie zaproponowała naszą szkołę na miejsce konferencji...”

Negatywne opinie nie są dostatecznie uzasadniane.

Wielu twórczo pracujących nauczycieli nie chce ujawniać przed metodykiem swoich pomysłów, zamierzeń czy działań na rzecz postępu pedagogicznego. Może to świadczyć o braku wzajemnego zaufania. Gdy nie dochodzi do wzajemnej wymiany potrzebnych informacji, trudno liczyć na życzliwą pomoc czy słowa zachęty. Można sądzić, że są to raczej przypadki sporadyczne.

Są również inne przyczyny. Brak jest bodźców sprzyjających prezentowaniu własnych niekonwencjonalnych działań. Fundusze, jakimi dysponuje Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego na nagrody i wyróżnienia, nie wszystkich satysfakcjonują. Ta część Uchwały XXIV Plenum KC PZPR, która mówi o wydzieleniu środków finansowych na centralny fundusz wdrożeń i postępu pedagogicznego, rozwoju szkół eksperymentalnych i wsparcia, jakie konieczne jest ze strony nadzoru pedagogicznego oraz zaplecza naukowego oświaty, nie może doczekać się realizacji⁹.

Różne niesprzyjające okoliczności mogą spowodować zastój, a nawet regres w rozwoju niektórych jednostek i ich twórcze skłonności w ogóle się nie ujawnia. Byłaby to niepowetowana strata dla postępu pedagogicznego, którego terenem jest przede wszystkim szkoła, a propagatorem — twórczo pracujący nauczyciel.

WNIOSKI

1. Istotną sprawą jest bliższe poznanie różnych uwarunkowań rzeczywistości szkolnej, a zwłaszcza czynników skłaniających nauczycieli do odchodzenia od utartych schematów i stereotypów i podejmowania twór-

czej działalności innowacyjnej. Jej przedmiotem może być lekcja, pracownia przedmiotowa i jej wyposażenie, samorząd uczniowski, prace pozalekcyjne, kontakty z domem rodzicielskim.

Znajomość czynników mających wpływ na powstawanie różnego rodzaju pożytecznych zamysłów i projektów może przyczynić się do lepszego animowania i wspierania ruchu nowatorstwa pedagogicznego.

2. Na podejmowanie działalności twórczej duży wpływ mają różne zewnętrzne okoliczności, aczkolwiek niemалą rolę odgrywają motywy wewnętrzne. Źródłem motywacji jest również osobowość człowieka, tkwiące w niej nadzieje, aspiracje i dążenia.

3. Warunki pracy nauczyciela mają wpływ na jego rozwój zawodowy, a zwłaszcza osiąganie tzw. twórczej fazy rozwoju osobowości. Zdecydowana większość ankietowanych ocenia te warunki jako sprzyjające niekonwencjonalnym, twórczym działaniom. Rzeczywistość szkolna sprzyja więc w wielu przypadkach innowacjom, zwłaszcza tym „bezinwestycyjnym”, wynikającym z pomysłowości i zaangażowania nauczyciela.

Złe warunki utożsamiane są najczęściej z brakiem środków finansowych na zakup potrzebnych pomocy i lepsze wyposażenie szkoły w środki techniczne, decydujące w dużym stopniu o jej nowoczesności. Ponadto wymieniana jest zła atmosfera w pracy i brak zainteresowania innowacjami w danym środowisku.

4. Wielu respondentów ocenia postawy osób znaczących jako życzliwe i przychylne, co rokuje pomyślny rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego, aczkolwiek cechuje go pewnego rodzaju niezależność i spontaniczność. Nie da się zmusić nauczycieli do podejmowania określonych innowacji. Wynikają one bowiem z ich potrzeb i zainteresowań.

5. W ramach różnych form doradztwa pedagogicznego, świadczonego przez metodyków, każdy nauczyciel nowator może przedstawiać swoje propozycje, jak też konkretne osiągnięcia innowacyjne. Prowadzone są koleżeńskie hospitacje lekcji, wygłaszane referaty i omawiane wartościowe prace konkursowe, stanowiące opis wdrażanych nowości.

Nie wszyscy metodycy angażują się jednak w jednakowym stopniu w inicjowanie, wspieranie i upowszechnianie innowacji.

6. Czeką nas okres niezbędnych wyrzeczeń i oszczędności. Wydaje się, że przede wszystkim należałoby zapewnić środki dla tych placówek, w których mają miejsce działania innowacyjne, podejmowane są badania i eksperymenty. Trzeba również koncentrować się na tych innowacjach, które nie wymagają większych nakładów finansowych. Nie można zaprzęścić dotychczasowego dorobku innowacyjnego.

Przypisy

¹ A. Lewin: Tryptyk pedagogiczny. Korczak — Makarenko — Freinet. Warszawa 1986, Nasza Księgarnia, s. 11.

² Tamże, s. 12.

- ³ D. Rusakowska: Nauczyciel i innowacje pedagogiczne. Warszawa 1986, Instytut Wyd. Związków Zawodowych, s. 12.
- ⁴ W. Okoń: Słownik Pedagogiczny. Warszawa 1981, PWN, s. 205.
- ⁵ Ewidencja nauczycieli nowatorów prowadzona w ramach działalności WRPP przy IKN-ODN w Bielsku-Białej obejmuje ponad 130 nazwisk.
- ⁶ Cz. Barański: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli. Wyd. I, Warszawa 1986, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 21—51.
- ⁷ W naturze ludzkiej tkwi dążenie do zmiany zastanej rzeczywistości. Nie zawsze się ono jednak ujawnia. Jest wśród nauczycieli wielu potencjalnych nowatorów, którzy z różnych względów nie podejmują działalności innowacyjnej.
- ⁸ Nadzór pedagogiczny to „ogół związanych z urzędem administracji szkolnej lub jego przedstawicielem uprawnień kierowniczych w stosunku do instytucji oświatowo-wychowawczych”. (Z. Radwan: Problemy wizytacji szkoły. Warszawa 1972, s. 52). Jest to sprawdzanie (kontrola) działalności pedagogicznej i administracyjno-gospodarczej placówek szkolnych, analiza warunków i efektów ich działalności — a także inspirowanie nowości i postępu pedagogicznego.
- ⁹ XXIV Plenum KC PZPR 31 stycznia — 1 lutego 1986. Podstawowe dokumenty i materiały dla POP i OOP PZPR. Warszawa, luty 1986, rozdział IV, p. 9, s. 37.

LUBA SOŁOMA

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

DOTYCHCZASOWE DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI W ZAKRESIE PRZESTRZEGANIA NORM ETYCZNYCH A ICH MORALNOŚĆ ZAWODOWA

Predyspozycje nauczycieli do realizacji zadań wychowawczych zależą, między innymi, od ich moralności zawodowej, rozumianej tu jako ogół opinii, przekonań i zachowań dotyczących sfery życia regulowanej etyką profesjonalną, tj. ogółem norm odpowiadających na pytanie, jak — ze względów czysto ludzkich — wychowawcy powinni, a jak nie powinni postępować w trakcie wypełniania obowiązków służbowych. Zasady tej etyki formułowane są głównie z myślą o podciągnięciu zachowań pedagogów do pożądanego wzorca. Jednakże tylko część sugerowanych zaleceń staje się drogowskazem w codziennych wyborach moralnych. Źródłami rozbieżności pomiędzy proponowanym wzorcem a rzeczywistymi przekonaniami i zachowaniami są różne zjawiska i okoliczności. Jednym z nich jest minione doświadczenie w zakresie przestrzegania norm etyki zawodowej. Stanowi ono zaledwie cząstkę zapamiętanego doświadczenia społecznego, będącego przeżyciem określonych zdarzeń, sytuacji itp.

Sposób odebrania przez jednostkę ludzkich reakcji na jej zachowania w przeszłości wpływa na jej teraźniejszą opinię o sobie samej. Dotychczasowe doświadczenia nie muszą być bardzo silne, aby mogły wywrzeć piętno na obecnej autocharakterystyce. Wystarczy, jeśli pojawiały się w miarę często bądź trafiały w momentach szczególnej wrażliwości na opinię innych. Owo zapamiętane doznanie, wpływając na wizerunek własny, oddziałuje pośrednio na aktualne zachowania jednostki. Pod jego wpływem dokonuje ona selekcji swoich dotychczasowych sposobów reago-

wania na określone bodźce. Mniej lub bardziej świadomie rezygnuje z tego, co łączyło się z przykrymi przeżyciami, a skłania się ku sposobom stanowiącym źródło doznań przyjemnych. Powtarzające się wielokrotnie tego typu selekcje stają się z czasem czynnikiem konstytuującym trwałe cechy osobowości. „Zmieniamy się dlatego — pisał S. Ossowski — że o sobie myślimy, i zależnie od tego, jak myślimy”¹.

W związku z powyższym interesującym wydaje się być pytanie: w jaki sposób minione doświadczenie nauczycieli w zakresie przestrzegania norm etycznych rzutuje na aktualny stan ich moralności zawodowej? Za podstawę do poszukiwania odpowiedzi na nie posłużyły wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych na przełomie 1985/86 roku.

Podstawowe dane uzyskano za pomocą ankiety wypełnionej przez 647 nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych z 52 miejscowości położonych na terenie województwa olsztyńskiego, ciechanowskiego, łomżyńskiego, ostrołęckiego i suwalskiego.

Z danych społeczno-demograficznych badanej zbiorowości wynika, że jest ona zbliżona do ogółu nauczycieli szkół podstawowych regionu północno-wschodniego kraju pod względem takich cech, jak: płeć, wiek, wykształcenie, pochodzenie społeczne, typ miejscowości, w której pracują, i przynależność organizacyjna. W związku z powyższym wnioski nasuwające się z uzyskanych danych można odnosić do tegoż ogółu.

DOTYCHCZASOWE DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI W ZAKRESIE PRZESTRZEGANIA NORM ETYCZNYCH A CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE

W pamięci ludzkiej zostaje przechowana tylko część dotychczasowego doświadczenia społecznego. Jednym spośród jego elementów są przeżycia z zakresu moralności. W relacjonowanych tu badaniach szło, między innymi, o poznanie odczuć respondentów co do sposobu reagowania środowiska społecznego na ich byłe czyny i zachowania zgodne z zasadami etyki nauczycielskiej.

Uzyskane dane wskazują, że jedynie 3,6% ogółu badanych żywi przekonanie, iż za tego typu czyny, zachowania, spotykała ich ze strony innych ludzi zawsze wdzięczność, pochwała. W odczuciu 30,1% — częściej była to wdzięczność, pochwała niż niewdzięczność, nagana, 22,9% — częściej niewdzięczność, nagana niż wdzięczność, pochwała, 2,2% — zawsze niewdzięczność, nagana. Spośród pozostałych 39,5% nie miało wyrobionego w tej sprawie zdania, a 1,7% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Ogólnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że spośród potrafiących określić swoje odczucie nieznacznie przeważają nauczyciele z doświadczeniem pozytywnym (33,7%) nad osobami z — negatywnym (25,1%). Na uwagę zasługuje bardzo wysoki odsetek respondentów, którzy mają skryształizowanych opinii odnośnie reakcji środowiska społecznego na ich zachowania w sferze moralności. Wyniki badań nie pozwalają

wyjaśnić uwarunkowań tego zjawiska. Być może tych prawie 40% nauczycieli charakteryzuje się brakiem gotowości bądź umiejętności snucia refleksji nad społecznym odbiorem swoich zachowań. Jeśli faktycznie tak jest, to uzasadnionym byłoby stwierdzenie, że poważna część wychowawców nie osiągnęła najwyższego szczebla w rozwoju świadomości ludzkiej, jakim jest zdolność do obiektywnej samowiedzy². Osoby bez tego rodzaju zdolności mają utrudniony rozwój samodoskonalenia się³. Zakłócenia w tej sferze mogą negatywnie odbijać się na efektach pracy zawodowej, zwłaszcza gdy wymaga ona ciągłej kontroli i — stosownej do niej — korekty swoich zachowań.

Odczucia nauczycieli co do sposobu reagowania otoczenia społecznego na ich zachowania w sferze życia moralnego są różnicowane w zależności od cech osobowościowych oraz właściwości środowiska, w jakim się oni wychowywali i w jakim żyją. Do takiego stwierdzenia skłoniły rezultaty jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości według omawianego tu doświadczenia i cech społeczno-demograficznych.

Z danych odnoszących się do płci ($X^2 = 24,483$; $df = 10$; $p < 0,01$) wynika, że opinie kobiet o sposobie reagowania środowiska na ich zachowania zgodne z etyką zawodową są bardziej optymistyczne od opinii mężczyzn. Ponadto w zbiorowości nauczycielek jest wyższy odsetek osób charakteryzujących się brakiem skrytalizowanego poglądu co do reakcji środowiska na ich zachowania w sferze moralności.

W układzie danych dotyczących wieku ($X^2 = 43,324$; $df = 20$; $p < 0,01$) odnotowano następującą prawidłowość: im ktoś jest starszy, tym częściej stwierdza, że jego doświadczenie w zakresie przestrzegania zasad etyki zawodowej jest pozytywne. Powyższa zbieżność skłania do postawienia pytania o jej źródło. Teoretycznie rzecz biorąc, można przypuszczać, że zachodzi jedna z dwu następujących możliwości: 1) zachowanie nauczyciela spotyka się z różną reakcją ze strony środowiska w zależności od wieku pedagoga, 2) podobna reakcja środowiska jest różnie odbierana przez nauczycieli w zależności od ich wieku. Wyniki badań skłaniają do przypuszczenia, że w grę wchodzi ta druga ewentualność. Wskazują one bowiem, że wraz z wiekiem nasila się skłonność do pozytywniejszej samooceny, aniżeli się na to zasługuje. Im ktoś jest starszy — informują odpowiednie dane — tym korzystniej ocenia swoją moralność pracowniczą. Jednakże taka autocharakterystyka nie ma pokrycia w zachowaniach. Jest bowiem tak, że im ktoś jest starszy, tym rzadziej oświadcza, że w ciągu ostatnich kilku lat nie zdarzyło mu się naruszyć norm etyki zawodowej. Jednocześnie im ktoś jest starszy, tym częściej zdarzały mu się sprzeniewierzenia tym zasadom. Powyższe prawidłowości podważają zasadność przypuszczenia, że pozytywniejszy odbiór reakcji środowiska na zachowania moralne przez starszych znajduje pokrycie w rzeczywistości. Bardziej prawdopodobna wydaje się być druga ewentualność: tj. podobna reakcja środowiska jest odmiennie odbierana przez osoby

w różnym wieku. Można hipotetycznie sądzić, iż wraz z wiekiem nasila się koloryzowanie nie tylko swego oblicza moralnego, ale też i obrazu ludzkich reakcji na nasze zachowania. Może to być efektem zanikania zdolności do prawidłowego odbioru ludzkiego refleksu swojej osoby bądź nasilania się pragnienia bycia szanowanym aż do popadnięcia w iluzję, iż takim się właśnie jest. Prawdopodobnym też jest, że wraz z wiekiem przybywa zręczności w tuszowaniu swoich przewinień moralnych, w następstwie czego pojawiają się pochwały — co prawda — nie w pełni zasłużone, ale korzystnie oddziałujące na samopoczucie.

Omawiane tu doświadczenie w zakresie przestrzegania kodeksu etycznego pozostaje w statystycznie istotnej zbieżności ze stanem rodzinnym ($X^2 = 38,928$; $df = 20$; $p < 0,01$). Układ danych liczbowych wskazuje na występowanie następującej zbieżności: im dana osoba ma liczniejsze potomstwo, tym pozytywniej ocenia swoje dotychczasowe doświadczenie. W interpretacji tej prawidłowości należałoby wskazać na odmienny stopień przestrzegania norm moralnych przez poszczególne kategorie badanych, wyróżnione ze względu na stan rodzinny. Jest mianowicie tak, iż im ktoś ma więcej dzieci, tym częściej stwierdza, że nie pamięta, aby w ciągu ostatnich kilku lat sprzeniewierzył się nakazom etyki zawodowej. Przypuszczalnie obcowanie na co dzień z kłopotami uczniowskimi własnych dzieci sprzyja kształtowaniu się uczucia empatii, które pozwala dokonywać wyborów moralnych spotykających się z aprobatą uczniów i ich rodziców, a ta z kolei staje się podstawą do kształtowania się pozytywnego obrazu ludzkich reakcji na zachowania zgodne z wymogami etyki zawodowej.

Sposób odbierania takowych reakcji pozostaje w związku statystycznie istotnym również z pochodzeniem społecznym ($X^2 = 45,996$; $df = 20$; $p < 0,001$) oraz z typem miejsca urodzenia ($X^2 = 48,535$; $df = 20$; $p < 0,001$). Najbardziej pozytywne doświadczenie w omawianej tu sferze mają osoby wychowane w rodzinach chłopskich i na wsi. W interpretacji tej zbieżności należałoby uwzględnić stwierdzony w badaniach fakt rzadszego, niż w innych zbiorowościach, naruszania kodeksu etycznego. Ponadto pewne znaczenie mogą mieć również skromniejsze oczekiwania co do okazywania wdzięczności i szacunku ze strony innych. Sposób traktowania ludzi ze wsi przez mieszkańców miasta, mimo wielu zmian, nadal nie sprzyja kształtowaniu się poczucia bycia szanowanym. Spędzenie młodości w środowisku wiejskim może czynić skłonny do odczytywania każdego przyjaznego gestu jako wyrazu szacunku i uznania. Kultura społeczności, w której kształtuje się osobowość jednostki, narzuca jej wzory reakcji uczuciowej i wzory zachowania się poparte społecznym autorytetem⁴.

Omawiane tu doświadczenie jest zróżnicowane w poszczególnych zbiorowościach wyodrębnionych ze względu na typ wykształcenia ($X^2 = 32,394$; $df = 20$; $p < 0,05$). Jest ono najpozytywniejsze u absol-

wentów szkoły wyższej, nieco mniej pozytywne u osób z wykształceniem tylko średnim — a najmniej — u absolwentów SN.

W poszukiwaniu źródeł tak wysoce pozytywnego odczucia osób z wyższym wykształceniem należałoby zaznaczyć, że nie ma podstaw, aby upatrywać go w bardziej rygorystycznym przestrzeganiu kodeksu etycznego. Oni bowiem częściej niż pozostali informują o sprzeniewierzeniu się regułom tego kodeksu. Dyplom szkoły wyższej — jak można przypuszczać — pozytywnie wpływa głównie na samopoczucie jego posiadacza, a także na sposób odczytywania reakcji społecznego otoczenia na jego zachowanie. Na uwagę w tym momencie zasługuje statystycznie istotna zbieżność pomiędzy sposobem oceniania stanu swojej moralności zawodowej a dotychczasowym doświadczeniem w zakresie przestrzegania kodeksu etycznego ($X^2 = 50,358$; $df = 25$; $p < 0,01$). Wysoka samoocena łączy się z pozytywnym dotychczasowym doświadczeniem, a niska — z negatywnym. Mamy tu do czynienia z przejawem ogólniejszej prawidłowości rządzącej zachowaniami społecznymi jednostki, a mianowicie: sposób, w jaki dana jednostka odbiera refleks swojej osoby w czyjejś świadomości, oddziałuje na jej osobowość⁵. Przeświadczenie, że się jest postrzeganym przez innych negatywnie, najczęściej odbiera nam pewność siebie, zaś przekonanie przeciwstawne — pewności tej dodaje.

DOTYCHCZASOWE DOŚWIADCZENIA W ZAKRESIE PRZESTRZEGANIA KODEKSU ETYCZNEGO A POZIOM AKCEPTACJI NIEKTORYCH TYPÓW NORM MORALNYCH

W prezentowanych w niniejszym artykule badaniach uwzględniono trzydzieści różnych reguł wchodzących w skład kodeksu nauczycielskiej etyki zawodowej. Przyporządkowano je czterem kategoriom, spośród ogółu wymienionych przez Marię Ossowską⁶. Tak więc, wyodrębniono normy służące obronie sprawiedliwości, godności, zaufania oraz dobrej organizacji i jakości pracy zawodowej. W ramach każdej z powyższych kategorii zasad wyróżniono takie, które regulują zachowania nauczyciela wobec wychowanków i — które odnoszą się do stosunków pomiędzy samymi nauczycielami.

Poziom akceptacji poszczególnych typów norm moralnych jest zróżnicowany. Jedną spośród wielu okoliczności, które wywierają na to wpływ, jest dotychczasowe doświadczenie w zakresie przestrzegania kodeksu etycznego. Tak można twierdzić na podstawie wyników jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości, według rodzaju owego doświadczenia i poziomu akceptacji powyżej wymienionych typów norm. Dane dotyczące reguł strzegących sprawiedliwości wskazują, że doświadczenie pozytywne zbiega się z wysokim poziomem akceptacji tychże zasad. Tak więc, zachodzi statystycznie istotna zbieżność pomiędzy dotychczasowym doświadczeniem a poziomem werbalnej akceptacji nakazu sprawiedliwego

oceniania pracy uczniów ($X^2 = 67,724$; $df = 20$; $p < 0,0005$). Układ danych liczbowych wskazuje na występowanie wyraźnie zarysowanej następującej prawidłowości: im czyjeś dotychczasowe doświadczenie jest bardziej pozytywne, tym ostrzej potępia on kierowanie się w ocenianiu pracy uczniów względami na tzw. „układy” z ich rodzicami. Także zachodzi statystycznie istotna zbieżność pomiędzy takowym doświadczeniem a poziomem akceptacji emocjonalno-behawioralnej normy nakazującej sprawiedliwe ocenianie pracy uczniów ($X^2 = 51,394$; $df = 25$; $p < 0,01$). Jednakże prawidłowość zarysowana w układzie tychże danych liczbowych nie jest jednoznaczna. Osoby, których dotychczasowe doświadczenie było zróżnicowane (tj. których za wierność kodeksowi etyki zawodowej raz spotykała wdzięczność, a raz niewdzięczność), znacznie częściej stwierdzały, iż długo wahałyby się co do wyboru w przypadku konfliktu pomiędzy własnym interesem a dochowaniem wierności regule strzegącej sprawiedliwości niż osoby, których owo doświadczenie było zawsze takie samo. Na uwagę zasługuje to, że od nauczycieli informujących, iż za wierność kodeksowi etyki zawodowej spotykała ich zawsze niewdzięczność, najwięcej uzyskano deklaracji świadczących o skłonności do przedkładania własnego interesu ponad wierność normie strzegącej sprawiedliwości.

Wymaganą moc statystyczną uzyskała także współzależność pomiędzy dotychczasowym doświadczeniem a poziomem akceptacji zasady zalecającej okazywanie dzieciom jednakowej życzliwości i sympatii, bez względu na sposób zachowywania się ich rodziców wobec nauczyciela ($X^2 = 35,609$; $df = 20$; $p < 0,02$) oraz reguły zabraniającej zabiegania u współpracowników o podwyższenie ocen dzieciom własnym bądź dzieciom swoich znajomych ($X^2 = 59,935$; $df = 20$; $p < 0,0005$). Układy danych liczbowych wskazują, że im czyjeś dotychczasowe doświadczenie było pozytywniejsze, tym ten ktoś surowiej potępia uzależnianie swego emocjonalnego stosunku do uczniów od sposobu zachowywania się ich rodziców wobec nauczyciela, a także tym częściej uznaje on zabieganie o podwyższanie ocen dzieciom swoim znajomych lub własnym za duże uchybienie moralne.

Minione doświadczenie w zakresie przestrzegania kodeksu etycznego łączy się nie tylko z poziomem akceptacji norm służących sprawiedliwości w zachowaniu wobec uczniów, ale też i w postępowaniu względem współpracowników. Tak więc, owo doświadczenie pozostaje w związku ze stosunkiem do stronniczego oceniania pracy i zachowania współpracowników ($X^2 = 40,148$; $df = 20$; $p < 0,01$) oraz do zabiegania o swoje sprawy prywatne nie bacząc na pilniejsze potrzeby współpracowników ($X^2 = 40,859$; $df = 20$; $p < 0,01$). Jest tak, że im przeszłe przeżycia danej osoby są bardziej pozytywne, tym surowiej ocenia ona zarówno stronniczość w opiniowaniu pracy kolegów, jak i przedkładanie swoich spraw ponad ważniejsze kwestie życiowe współpracowników.

Dotychczasowe doświadczenie w zakresie przestrzegania norm etyki zawodowej zbiega się w stopniu statystycznie istotnym z poziomem werbalnej akceptacji takich norm służących obronie godności, jak zakaz robienia wymówek uczniowi za to, że jego rodzice negatywnie wyrażali się o nauczycielu ($X^2 = 34,198$; $df = 20$; $p < 0,02$), czynienia uszczypliwych uwag na temat przekonań światopoglądowych wychowanków ($X^2 = 50,590$; $df = 20$; $p < 0,0005$), publicznego przyznawania racji rodzicom uczniów stawiającym zarzuty przeciwko innym nauczycielom ($X^2 = 36,361$; $df = 20$; $p < 0,02$), wytykania błędów i potknięć współpracownikom przy każdej nadarzającej się sposobności ($X^2 = 57,548$; $df = 20$; $p < 0,0005$) oraz wygłaszania krytycznych uwag pod adresem innych nauczycieli w obecności uczniów ($X^2 = 79,569$; $df = 20$; $p < 0,0005$). Dane liczbowe odnoszące się do wszystkich powyższych zachowań wskazują, że pozytywne dotychczasowe doświadczenie łączy się z wyższym poziomem werbalnej akceptacji reguł normujących te zachowania.

Analizowane tu minione przeżycia łączą się również ze stopniem aprobaty poszczególnych norm służących zaufaniu. Okazuje się, że im czyjeś dotychczasowe doświadczenie z zakresu przestrzegania kodeksu etycznego było bardziej pozytywne, tym silniej potępia on przekonywanie uczniów w kwestiach światopoglądowych i ideologicznych do tego, w co sam nauczyciel nie wierzy ($X^2 = 32,389$; $df = 20$; $p < 0,05$), przynoszenie fikcyjnych zwolnień z pracy ($X^2 = 60,549$; $df = 20$; $p < 0,0005$) i wykorzystywanie sprzętu oraz pomieszczeń szkolnych do celów prywatnych ($X^2 = 34,159$; $df = 20$; $p < 0,05$).

Prawidłowość odwrotną do powyższej odnotowano w układzie danych odnoszących się do zatajania niedomagań szkoły i „upiększania” sprawozdań przedkładanych władzom zwierzchnim ($X^2 = 67,803$; $df = 20$; $p < 0,0005$). Wynika z nich, że im czyjeś minione doświadczenie było bardziej pozytywne, tym ten ktoś liberalniej oceniał tego rodzaju postępowanie.

Analizując z kolei dane dotyczące norm służących dobrej organizacji i jakości pracy zawodowej, stwierdzamy, że im czyjeś dotychczasowe doświadczenie było bardziej pozytywne, tym ten ktoś surowiej oceniał takie przewinienia nauczyciela, jak: częste skracanie lekcji ($X^2 = 35,754$; $df = 20$; $p < 0,02$), zaniedbywanie swego rozwoju intelektualnego ($X^2 = 31,410$; $df = 20$; $p < 0,05$) i unikanie wykonywania pracy społecznej na rzecz szkoły ($X^2 = 40,681$; $df = 20$; $p < 0,01$). Wymaganą moc statystyczną uzyskała także zbieżność pomiędzy omawianym tu doświadczeniem a poziomem akceptacji normy zalecającej udzielanie pomocy początkującym współpracownikom ($X^2 = 45,840$; $df = 20$; $p < 0,001$). Jednakże w układzie danych nie stwierdzono jednoznacznej współzależności pomiędzy tymi zmiennymi. Jest bowiem tak, że osoby o doświadczeniu umiarkowanie pozytywnym oraz o zdecydowanie negatywnym znacznie

silniej aprobuja to zalecenie aniżeli te, których minione przeżycia były zdecydowanie korzystne oraz te, w świadomości których zapisały się one jako umiarkowanie negatywne.

Sumując dotychczasową analizę uzyskanych wyników badań, można ogólnie stwierdzić, że nauczyciele szkół podstawowych regionu północno-wschodniego różnią się między sobą pod względem zdolności do samowiedzy. Około 40% spośród nich nie potrafiło określić rodzaju reakcji środowiska społecznego na ich dotychczasowe zachowania w sferze moralności. W zbiorowości nauczycieli mających skryształizowany pogląd w tej sprawie niewielką przewagę liczebną mają osoby o pozytywnym dotychczasowym doświadczeniu w zakresie przestrzegania kodeksu etyki zawodowej nad osobami o doświadczeniu negatywnym. Rodzaj żywionych na ten temat przekonań pozostaje w statystycznie istotnym związku z poziomem akceptacji dwudziestu, spośród trzydziestu wziętych pod uwagę w badaniach, norm etyki zawodowej. W zdecydowanej większości przypadków stwierdzono wyraźnie zarysowaną następującą prawidłowość: im czyjeś dotychczasowe doświadczenie było bardziej pozytywne, tym ten ktoś silniej akceptował poszczególne zasady regulujące nauczycielskie zachowania wobec uczniów i współpracowników.

Przypisy

¹ S. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła, t. III, Warszawa 1967, s. 22.

² J. Pawlica: O konfliktach i postawach moralnych. Kraków 1973, s. 76.

³ Por. Z. Zaborowski: Psycho-społeczne problemy pracy nauczyciela. Warszawa 1986, s. 28—38.

⁴ S. Ossowski, op. cit., s. 120.

⁵ Ibidem, s. 35.

⁶ M. Ossowska: Normy moralne. Próba systematyzacji. Warszawa 1970.

HALINA GÓRECKA

Wyższa Szkoła Pedagogiczna

Olsztyn

MOTYWACYJNE UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA NA PEDAGOGICZNYCH STUDIACH DLA PRACUJĄCYCH

Poza takimi cechami osobowości, jak inteligencja, typ układu nerwowego i typ temperamentu, które — jak uznano — w głównej mierze determinują zachowania ludzi (a więc także wyniki uczenia się), szczególnie rolę przypisuje się motywacji, postawom i zainteresowaniom. Podkreślając ich wzajemne powiązania określa się je mianem czynników motywacyjnych (np.: przy wyjaśnianiu terminu motywu i motywacji wskazuje się, „że jest to pojęcie ogólne oznaczające takie zjawiska, jak in-

tencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś..."¹, a przy próbach wytłumaczenia wyboru motywu pojęciem psychologicznym najbardziej przydatnym jest — „postawa”²).

Podjmując badania nad wpływem czynników motywacyjnych na efektywność kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących kierowano się przede wszystkim myślą praktyczną, której konsekwencją (przy uwzględnieniu wszakże odmiennego charakteru studiów zaocznych) miało być udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

— jaki jest związek między motywacją do studiowania badanych a efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących?

— jaki jest związek między postawami studenckimi (odnoszącymi się do sytuacji kształcenia) a efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach zaocznych?

— jaki jest związek między zainteresowaniami studentów pracujących a efektywnością kształcenia na zaocznych studiach pedagogicznych?

Założeniem ogólnym było, iż czynniki motywacyjne działają pobudzająco na działalność człowieka, a więc także na działalność edukacyjną studenta pracującego.

Badaniom (cykl 4-letni) poddano 210 studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie reprezentujących wszystkie wydziały i kierunki tej uczelni.

MOTYWACJA UCZENIA SIĘ A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA NA PEDAGOGICZNYCH STUDIACH DLA PRACUJĄCYCH

Motywów ludzkiego działania (a więc i motywów uczenia się) nie da się badać bezpośrednio. W relacjonowanych badaniach posłużono się więc kwestionariuszem ankiety opracowanym przez Pracowników Zakładu Dydaktyki Różnicowej, a stosowanej w badaniach prowadzonych pod kierunkiem T. Lewowickiego. Pierwszych 10 pytań kwestionariusza służy analizie ilościowej, czyli bada natężenie motywacji. Pytania 11 i 12 służą analizie jakościowej, czyli mają określić, jakim typem motywacji (zewnętrzna czy wewnętrzna) charakteryzuje się badany.

Już na wstępie stwierdzono, że spośród 210 badanych — 40 osób cechuje motywacja wysoka, 144 — przeciętna, a 26 osób — motywacja niska.

Opierając się na uczynionym wcześniej założeniu można było oczekiwać, że 40 badanych o motywacji wysokiej (o ile zbyt duże jej natężenie, jak i zbyt duża trudność zadań nie zaburzają im procesu uczenia się) osiągnie najwyższą efektywność kształcenia i analogicznie: 26 badanych o niskiej motywacji charakteryzować się będzie niską efektywnością kształcenia.

Ustalono też, że u 76% badanych (to jest 160 osób) dominuje motywacja wewnętrzna, natomiast u pozostałych 50 (23,8%) dominuje motywacja zewnętrzna.

Dane poddano operacjom statystycznym, w wyniku których okazało się, że motywacja jest istotnym uwarunkowaniem efektywności kształcenia. Poziom istotności zarówno współczynnika χ^2 , jak i współczynnika korelacji (po I roku: $\chi^2 = 28,933$, p. ist. $< 0,001$ r Pearsona 0,323, p. ist. $< 0,001$; po III roku: $\chi^2 = 26,333$, p. ist. $< 0,001$ r Pearsona 0,302, p. ist. $< 0,001$) wskazują na ścisłe powiązanie tych zmiennych.

Motywacja nie pozostaje też bez związku z niepowodzeniami na studiach dla nauczycieli pracujących. Osoby o niskiej motywacji ulegają im częściej niż pozostałe. Analizowaną relację ilustruje współczynnik χ^2 równy po I roku studiów 23,113 — istotny na poziomie $p < 0,001$, i po trzech latach studiów 22,621 — istotny na poziomie $p < 0,001$.

Zgromadzone dane upoważniają do wniosku, że studentami pracującymi na studiach pedagogicznych kierują świadome motywy uczenia się, a siła i znaczenie motywacji w uczeniu się wzrasta, gdy bodźce zewnętrzne i wewnętrzne są ze sobą spójne i wzajemnie sobą nasycone. Z analizy wyników badań (uzupełnionych analizą dokumentów i rozmowami) wynika, że system motywacji można powiązać z warunkami społecznymi — w tym zawodowymi. Wszystkie motywy dadzą się uporządkować. W niniejszych badaniach ukształtowała się następująca hierarchia trzech głównych motywów:

- 76% badanych wymienia motyw bezinteresownego zdobywania wiedzy. Największą potrzebę zdobywania wiedzy deklarują studenci o wysokich osiągnięciach, najmniejszą zaś studenci o słabych osiągnięciach,

- na drugim miejscu badani wymieniają motyw zainteresowania przedmiotami nauczania oraz własnym zawodem (74%),

- awans i wyższe zarobki to motyw wymieniany przez 67% badanych. Ów przejaw praktycyzmu tłumaczy się łatwo aktualną sytuacją społeczno-ekonomiczną.

POSTAWY A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA NA PEDAGOGICZNYCH STUDIACH DLA PRACUJĄCYCH

Postawy mają wiele wymiarów, ale najważniejsze z nich to znak, siła i stopień internalizacji. Znak „plus” wyraża aprobatę do przedmiotu postawy, znak „minus” — dezaprobatę, a znak „zero” oznacza brak zdecydowania. Postawy mogą być więc pozytywne i negatywne, a wyrażają się w ocenach przedmiotu postawy: pozytywnych — negatywnych, dodatnich — ujemnych. Siła postaw mówi o przychylności — nieprzychylności. Z siłą postawy wiąże się silnie stopień jej internalizacji. Wymienione tu trzy wymiary postaw są szczególnie ważne w pracy pedagogicznej, bo choć mówi się o małej podatności na modyfikacje, to zakłada się, że silna internalizacja postaw do kształcenia się sprzyja za-

chowaniuom związanym z uczeniem się. Motywacyjny charakter postaw podkreślano już na wstępie niniejszego tekstu.

Pierwszym posunięciem badawczym było określenie postaw badanych pod względem ich znaku i siły — po to, aby ustalić, na którym miejscu na skali przychylności do sytuacji kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących znajdują się postawy badanych. Posłużono się w tym celu zbiorem pytań skategoryzowanych — skalą postaw.

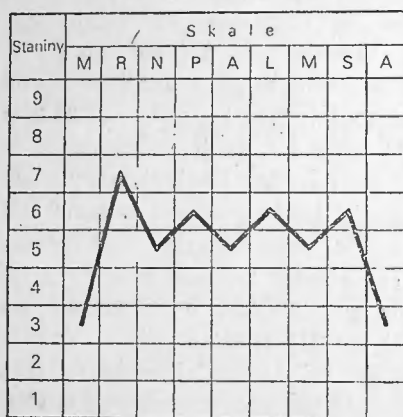
Następny etap to określenie związków między postawami i efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących. Konkludując — postawy ze znakiem dodatnim sprzyjają pozytywnym efektom w uczeniu się na zaocznych studiach pedagogicznych. Z dwudziestu ośmiu osób o wysokiej efektywności kształcenia aż dwadzieścia jeden charakteryzuje się pozytywnymi postawami do kształcenia się i odwrotnie: spośród osób o postawach negatywnych (które stanowią nikły odsetek w badanej grupie, bo 1,5%) żadnej nie udało się osiągnąć wysokich wyników w studiach. Wyniki badań (zarówno po I, jak i po III roku studiów) wskazują, iż różnice między analizowanymi grupami są istotne statystycznie. Poziom istotności ($\chi^2 = 28,233$, p.ist. < 0,001; $\chi^2 = 25,059$, p.ist. < 0,001) oraz korelacji Pearsona ($r = 0,207$, p.ist. < 0,05; $r = 0,214$, p.ist. < 0,05) potwierdza istnienie powiązań między analizowanymi czynnikami. Istnieje także związek postaw i niepowodzeń na pedagogicznych studiach dla pracujących. Współczynnik χ^2 po I roku studiów wyniósł 18,271, a więc różnice między grupami są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$. Na tym samym poziomie stwierdzono różnice ($\chi^2 = 18,247$) po III roku studiów. Tak więc istnieje wprost proporcjonalna zależność między wielkością (siłą) postaw studenckich i efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących. Wystąpienie zgodności między znakiem i siłą postaw do kształcenia się a zachowaniem się (przejawiającym się w staraniu o wysokie oceny) wskazuje poza tym na istnienie w analizowanym związku tzw. zwartości postaw, którą niektórzy badacze zaliczają także do wymiarów postawy. Owa zgodność między postawą i zachowaniem występuje wtedy, gdy postawa jest „centralna” (przedmiot dominuje w świadomości jednostki), a także „nasycona” (sygnał wywołuje zarejestrowane w pamięci informacje z nim związane). Zgodność zachowania badanych ze swoimi postawami świadczy o wysokim stopniu ich internalizacji.

ZAINTERESOWANIA A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA NA PEDAGOGICZNYCH STUDIACH DLA PRACUJĄCYCH

Większość badaczy zalicza zainteresowania do czynników motywacyjnych stanowiących jeden z wyznaczników efektywnego działania (choć niektórzy autorzy, jak np. C. R. Cofer i M. M. Appley³ nie chcą ich uznać za specyficznie motywacyjne twierdząc, że są one wypadkową

wielu czynników). Punktem wyjścia podjętych badań był pogląd, że zainteresowania determinują kierunek i natężenie przeważającej sfery działania jednostki, powodują spontaniczną aktywność, w tym poznawczą. Dokonując analizy zainteresowań pod kątem ich spójności z zawodem pedagoga przyjęto koncepcję zainteresowań mierzonych inwentarzem. Ponieważ powszechnie używany Inwentarz Zainteresowań Stronga natręcza wiele trudności w momencie interpretacji psychologicznej (ze względu na sposób opracowania kluczy), zdecydowano się na Inwentarz Zainteresowań Kudera, którego zaletą polega na racjonalizmie i prostocie interpretacji. Zebrane za pomocą tego narzędzia badawczego wyniki umożliwiły nakreślenie struktury zainteresowań przedstawicieli wszystkich analizowanych kierunków.

Kierunki pedagogiczne:



Oznaczenia skal*:

M — mechaniczna

R — rachunkowa

N — naukowa

P — perswazyjna

A — artystyczna

L — literacka

M — muzyczna

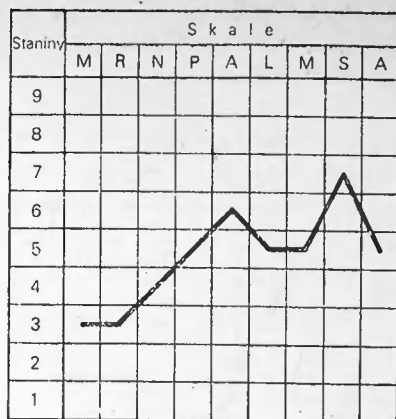
S — społeczna

A — administracyjno-biurowa

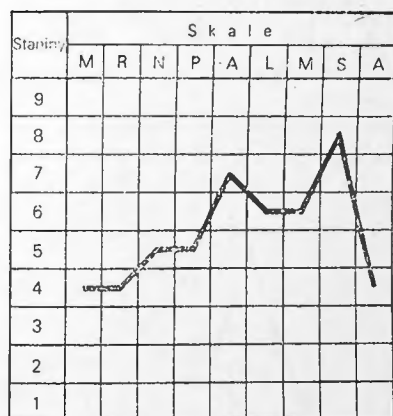
Rys. 1. Struktura zainteresowań studentów kierunku Nauczanie początkowe

Profile zainteresowań badanych na kierunkach: nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne i pedagogika kulturalno-oświatowa przedstawiają się nieco odmiennie. U studentów nauczania początkowego czynności akceptowane to operacje na liczbach i rozwiązywanie zadań. Studenci wychowania przedszkolnego koncentrują swoje zainteresowania wokół skal społecznej i artystycznej, natomiast dalecy są od zainteresowań mechanicznych i rachunkowych. U studentów pedagogiki kulturalno-oświatowej zainteresowania skupiają się także wokół skal społecznej

* Odnosi się do wszystkich rysunków zamieszczonych w niniejszym fragmencie tekstu.



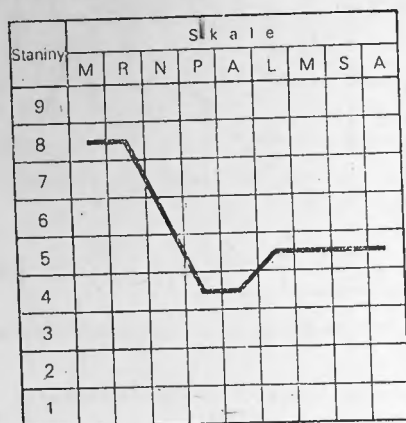
Rys. 2. Struktura zainteresowań studentów kierunku Wychowanie przedszkolne



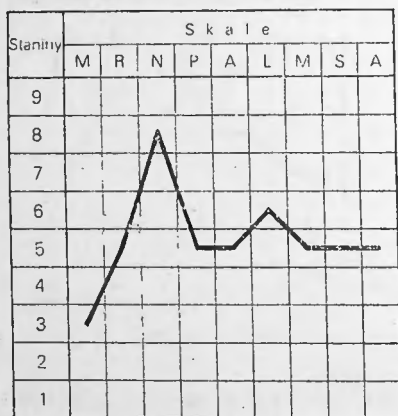
Rys. 3. Struktura zainteresowań studentów kierunku Pedagogika kulturalno-oświatowa

i artystycznej. Zdecydowanie niskie wyniki odnotowano tu w skali mechanicznej i naukowej oraz biurowo-administracyjnej. W świetle tych wyników profile zdają się dobrze odzwierciedlać strukturę upodobań reprezentantów poszczególnych kierunków studiów pedagogicznych dla pracujących. Wyniki badań studentów kierunku nauczanie początkowe wskazują w skali rachunkowej na istnienie zamięłowania do matematyki, (przedmiotu o dużej wadze w nauczaniu początkowym, powiązanego wszakże z motywami wynikającymi ze społecznej roli nauczyciela i działalności dydaktycznej). Wyniki kierunków: wychowanie przedszkolne i pedagogika kulturalno-oświatowa świadczą o wyrażanej motywacji do świadczenia na rzecz społeczeństwa i preferencjach dla dziedziny artystycznej (plastycznej). Tak więc zainteresowania badanych koncentrują się wokół aktywności związanych ze studiowanym kierunkiem, a także

ze specjalizacją zawodową, co przemawia na rzecz identyfikacji z kierunkiem studiów i reprezentowaną specjalizacją.
Kierunki matematyczno-przyrodnicze:



Rys. 4. Struktura zainteresowań studentów kierunku Matematyka



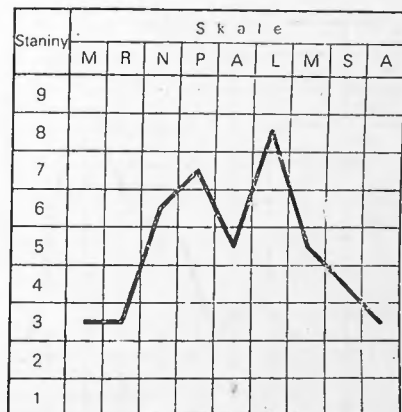
Rys. 5. Struktura zainteresowań studentów kierunku Biologia

Wydział Matematyczno-Przyrodniczy obejmuje dwa kierunki: matematykę i biologię. Są to kierunki specyficzne, co znajduje odzwierciedlenie w profilu zainteresowań studentów tych kierunków. Studenci kierunku matematycznego preferują typ aktywności, który jest znamieny dla badacza (myślenie koncepcyjne). Stąd wysokie wyniki w skalach mechanicznej, rachunkowej i naukowej. Pozostałe wyniki indywidualne są dość zróżnicowane, ale generalnie układają się na granicy wyników przeciętnych i poniżej nich. Zainteresowania koncentrują się tu zgodnie z przedmiotem kierunkowym przy jednocześnie przeciętnych i niskich składnikach w skali perswazyjnej i społecznej.

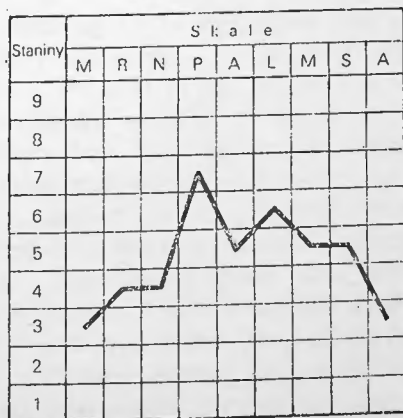
Struktura zainteresowań studentów kierunku biologicznego wskazuje na przewagę wysokich wyników w skali naukowej. Można przypuszczać, że kierunek ten obrały osoby o zainteresowaniach poznawczych i o motywacji do pracy twórczej. Wyniki w pozostałych skalach nie zakłócają tego jednoznacznego rysunku, choć ponadprzeciętny wynik w skali literackiej świadczy, jak można sądzić, o upodobaniach czytelniczych.

Podobnie jak na kierunkach pedagogicznych, tak i na kierunku matematyczno-przyrodniczym wysokie wyniki odpowiadają rodzajom aktywności najbliższym przedmiotom kierunkowym. Na matematyce były to skale: naukowa, mechaniczna i naukowa, na biologii: skala naukowa. Niskie wyniki w skalach biurowo-administracyjnej i społecznej mogą być wynikiem odrzucenia przez studentów działalności pozaintelektualnej w celu sprostania założonym celom edukacyjnym i zawodowym.

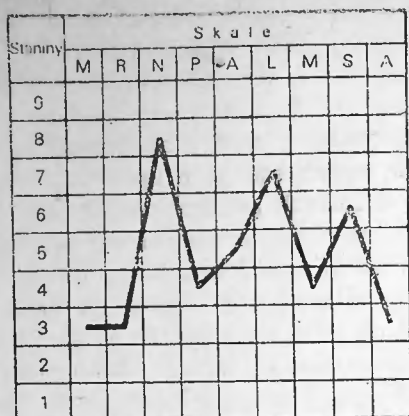
Kierunki humanistyczne:



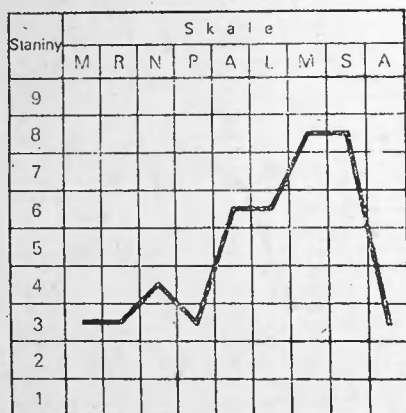
Rys. 6. Struktura zainteresowań studentów kierunku Filologia polska



Rys. 7. Struktura zainteresowań studentów kierunku Filologia rosyjska



Rys. 8. Struktura zainteresowań studentów kierunku Bibliotekoznawstwo



Rys. 9. Struktura zainteresowań studentów kierunku Wychowanie muzyczne

Struktura zainteresowań studentów kierunku filologia polska wskazuje na typ aktywności charakterystyczny dla badanej grupy, to jest zgodny z przedmiotem kierunkowym. Studenci tego wydziału deklarują zainteresowania literackie i perswazyjne, które związane są z działalnością twórczą w tym zakresie i działalnością dydaktyczną. Wysoki wynik w skali naukowej wskazuje na ekspansję intelektualną, rozwiązywanie problemów i myślenie twórcze. Poniżej przeciętnej wypadły wyniki w skalach mechanicznej, rachunkowej i administracyjno-biurowej.

Studenci filologii rosyjskiej swoje zainteresowania koncentrują wokół skali perswazyjnej. Dają się też u nich zauważyć zainteresowania literackie. Ogólnie uzyskali oni stosunkowo niskie wyniki. Można przypuszczać więc, że nastawieni są przede wszystkim na uprawianie dydaktyki pod kątem kierunku, który studiują, oraz na pogłębianie wiedzy w dziedzinie, którą uprawiają.

Wyniki badań zainteresowań studentów kierunku bibliotekoznawstwa jednoznacznie wskazują na identyfikację badanych z zawodem i kierunkiem studiów. Znajduje to odzwierciedlenie w nakreślonym profilu zainteresowań, z którego jasno wynika przewaga zainteresowań związanych ze skalą naukową, a potem literacką i społeczną. Oznacza to preferencje dla działalności intelektualnej w dziedzinie literatury i językoznawstwa. Wysoka liczba punktów w skali społecznej może być związana ze społecznym charakterem zawodu badanych osób.

Struktura zainteresowań studentów kierunku wychowanie muzyczne odpowiada rodzajom aktywności najbliższym przedmiotom kierunkowym. Mówią o tym wysokie wyniki w skali muzycznej. Poza przedmiotem wiodącym w polu zainteresowań badanych znalazły się czynności podporządkowane skali społecznej. Przypuszczać należy, że studenci kierunku muzycznego preferują uzdolnienia psychomotoryczne odnosząc je do czynności wymagających ruchliwości, ale i wrażliwości oraz sprzęgają je z potrzebą aktywności i aprobaty społecznej.

Studentów wszystkich omawianych kierunków cechują wysokie wyniki w skalach związanych z rodzajem aktywności odpowiadającym przedmiotom kierunkowym. Można więc stwierdzić, że wystąpiła zgodność zainteresowań osób badanych z reprezentowanym kierunkiem studiów, a tym samym z uprawianym zawodem. Sytuacje wyboru, które stwarza kwestionariusz Kudera, nie obejmują wszystkich okoliczności, które mogą być związane z zainteresowaniami charakterystycznymi dla roli studenta pracującego, reprezentującego określony kierunek studiów (a także zawód), ale preferencje różnych dziedzin pozwoliły na nakreślenie profili, które są reprezentatywne dla studentów pracujących i kształcących się w uczelni pedagogicznej. Skala identyfikująca zainteresowania z typem aktywności kierunkowej prowadzi do wyników stanowiących rzeczywiste determinanty efektywności studiów pedagogicznych dla pracujących. Świadczą o tym współczynniki testu χ^2 (badania po I roku studiów: $\chi^2 = 94,178$, p.ist. $< 0,001$; po III roku studiów: $\chi^2 = 38,935$, p.ist. $< 0,01$).

Także wysoki poziom istotności współczynników testu χ^2 ($p < 0,001$) stwierdzono analizując powiązania zgodności zainteresowań kierunkiem studiów z niepowodzeniami studenckimi na pedagogicznych studiach dla pracujących.

Podjęte czynności badawcze pozwoliły w konsekwencji na określenie stanu zainteresowań studentów pracujących, na sporządzenie profili zainteresowań badanych, na podstawie których stwierdzono dużą zgodność typu zainteresowań z przedmiotem specjalizacji zawodowej, jak też uznano zgodność zainteresowań z kierunkiem studiów za ważne uwarunkowanie osiągnięć edukacyjnych na pedagogicznych studiach zaocznych.

Przedstawione w niniejszym tekście wyniki dotyczą wybranych czyn-

ników, które na wstępie przyjęto za jedno z najistotniejszych dla efektywności kształcenia. Potwierdzają one konieczność łącznego ich traktowania. Przewidywanie osiągnięć na studiach jest sprawą dość skomplikowaną, tym bardziej trudne jest więc przewidywanie osiągnięć w kształceniu na studiach dla pracujących. Jednak stosowanie bodźców, które pobudziłyby studentów dorosłych do wysiłku intelektualnego i tym samym wpłynęłyby motywująco na osiąganie przez nich wysokich rezultatów edukacyjnych na studiach zaocznych, wydaje się stanowić dla praktyki pedagogicznej warunek nieodzowny.

Przypisy

¹ K. Obuchowski: *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965, PWN.

² J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977, WSiP.

³ C. R. Cofer, M. M. Appley: *Motywacja — teoria i badania*, Warszawa 1972, PWN.

WŁADYSŁAW SOCHA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE KONSEKWENCJE ZMIANY SZKOŁY PRZEZ UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

1. WPROWADZENIE

Badania nad czynnikami determinującymi poziom osiągnięć szkolnych, czyli wyników w nauczaniu i wychowaniu uczniów, wskazują na cały szereg prawidłowości. Jedni¹ autorzy skłonni są przypisywać priorytetową rolę nauczycielowi jako organizatorowi procesu uczenia się i wychowania, inni² — uczniowi jako podmiotowi działającemu w tym procesie, jeszcze inni³ — treściom nauczania i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcji i poza szkołą, jeszcze inni⁴ — środowisku społecznemu ucznia. Wszyscy jednak zgodnie przyznają, że poziom osiągnięć szkolnych ucznia jest funkcją różnych zmiennych niezależnych, jak: nauczyciel, uczeń, treści nauczania, organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej i środowisko.

Słuszność przedstawionych powyżej zależności nie podlega — w świetle najnowszych ustaleń badawczych — dyskusji, co nie oznacza, iż badania nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczniów należy uznać za zakończone.

Mało dotąd rozpoznanym czynnikiem mogącym rzutować na poziom osiągnięć szkolnych jest — w moim przekonaniu — zmiana szkoły przez ucznia. Jestem zdania, iż przy zmianie szkoły mogą wystąpić mało dotąd

rozpoznane psychospołeczne „koszty” ponoszone przez uczniów wyrażające się między innymi zmniejszonym zainteresowaniem nauką szkolną i problemami szkoły, a także obniżeniem ich poziomu osiągnięć szkolnych.

Celem sprawdzenia słuszności prezentowanego poglądu sformułowano pytanie badawcze w następującym brzmieniu: „Czy i na ile zmiana szkoły wpływa na stosunek uczniów do nauki, nauczycieli i kolegów i jakie są pedagogiczne i psychologiczne konsekwencje zmiany owego stosunku?”

Zasadność sformułowanego powyżej pytania wyznacza nie tylko proces pionowej i poziomej migracji rodzin uczniów, ale również zmiany w zakresie poziomu organizacyjnego szkół — jak to ma miejsce w środowiskach wiejskich — oraz wzrost liczby szkół powstających w nowych osiedlach mieszkaniowych. Nie jest przesadzonym stwierdzenie, iż niemal każda rodzina w kraju posiadająca dzieci w wieku szkolnym w sposób pośredni lub bezpośredni staje wobec problemu zmiany szkoły swoich dzieci czy wnuków. Czy i na ile uczeń na tym zyska bądź straci — oto pytanie, które stawiają sobie rodzice i nauczyciele. Co zatem należy czynić (w rodzinie, szkole), by ewentualne ujemne skutki zmiany szkoły przez dziecko zmniejszyć do minimum?

Badania nad stosunkiem uczniów starszych klas szkoły podstawowej do nauki szkolnej i poziomem ich osiągnięć szkolnych przeprowadzono w trzech zbiorczych szkołach gminnych (środowisko wiejskie) i dwóch szkołach w nowym — rozwijającym się osiedlu mieszkaniowym. Badaniami objęto uczniów, którzy zmienili szkołę na początku roku szkolnego: w przypadku środowiska wiejskiego — przechodząc do szkół zbiorczych; w przypadku środowiska miejskiego — dochodząc do szkół innych z racji zmiany miejsca zamieszkania przez rodziców. Badaniami objęto 65 uczniów ze środowiska wiejskiego i 47 uczniów ze środowiska miejskiego. Wszyscy uczniowie zmienili szkołę po raz pierwszy i kształcili się w piątej, szóstej i siódmej klasie. Dla celów porównawczych, tymi samymi metodami i technikami badawczymi objęto 65 uczniów ze środowiska wiejskiego i 47 uczniów z miejskiego nie zmieniających szkoły (grupa kontrolna).

Typowanie uczniów grupy kontrolnej przeprowadzono drogą losową na podstawie listy imiennej⁵ (dziennika lekcyjnego), np. uczennica zmieniająca szkołę nazywa się Kowalska, to następny uczeń nie zmieniający szkoły, np. Kowalski, został zaliczony do grupy kontrolnej.

Metodami, za pomocą których uzyskano interesujące nas informacje, były: skala ocen do badania stosunku uczniów do nauki szkolnej (tj. ogólnej atmosfery szkoły, działalności nauczyciela, przebiegu lekcji, oceny szkolnej, sytuacji społecznej ucznia w klasie i działalności samorządu) opracowana przez Z. Putkiewicza⁶, skala osiągnięć szkolnych opracowana przez Z. Kwiecińskiego⁷, technika socjometryczna J. L. Moreno⁸ oraz skala badająca poziom zaspokojenia potrzeb młodzieży szkolnej

opracowana przez Z. Plewicką⁹. Dodatkowych informacji dostarczyły wywiady z nauczycielami i wychowawcami badanych klas oraz dokumentacja szkolna.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1986/1987.

2. STOSUNEK UCZNIÓW ZMIENIAJĄCYCH SZKOŁĘ DO NAUKI SZKOLNEJ

Stosunek uczniów do nauki szkolnej badano za pomocą skali ocen do badania stosunku młodzieży do nauki szkolnej, która — jak wiemy — składa się z 50 twierdzeń podzielonych na sześć kategorii badających: 1) stosunek ucznia do ogólnej atmosfery szkoły, 2) stosunek ucznia do działalności nauczycieli, 3) stosunek ucznia do przebiegu lekcji, 4) stosunek ucznia do oceny szkolnej, 5) stosunek ucznia do sytuacji społecznej w klasie, 6) stosunek ucznia do działalności samorządu. Badani uczniowie — w przypadku grupy zmieniającej szkołę — dokonywali ocen wymienionych kategorii porównując je w pierwszych badaniach (wrzesień 1986) z dawną szkołą, a w drugich (luty 1987) i trzecich (czerwiec 1987) z nową.

Wskaźniki stosunku uczniów do poszczególnych kategorii twierdzeń wyrażano za pomocą średnich arytmetycznych (od 1,0 do 5,0 punktów), które uzyskano poprzez dzielenie sumy ocen przez liczbę twierdzeń i liczbę uczniów objętych badaniami (wstępnie dla wszystkich czterech grup wyniki liczono oddzielnie dla każdego z trzech etapów badań).

Tabela 1

WSKAŹNIKI STOSUNKU UCZNIÓW ZMIENIAJĄCYCH I NIE ZMIENIAJĄCYCH SZKOŁY
DO NAUKI SZKOLNEJ Z UWZGLĘDNIENIEM SZEŚCIU KATEGORII TWIERDZEŃ
ZWIĄZANYCH Z OKREŚLONYMI DZIEDZINAMI ŻYCIA SZKOŁY

Kategorie twierdzeń	Środowisko wiejskie						Środowisko miejskie					
	I etap		II etap		III etap		I etap		II etap		III etap	
	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN
Ogólna atmosfera szkoły	3,81	3,05	3,21	3,72	3,56	3,76	3,52	3,62	3,02	3,31	3,40	3,45
Działalność nauczyciela	3,46	3,10	3,46	3,38	3,54	3,42	3,42	3,16	2,90	3,40	3,15	3,43
Przebieg lekcji	3,70	3,56	3,93	3,63	3,76	3,66	3,40	3,30	3,52	3,45	3,40	3,32
Ocena szkolna	3,94	3,60	3,41	3,94	3,69	3,80	3,70	3,65	3,23	3,62	3,31	3,58
Sytuacja społeczna klasy	3,92	2,95	3,32	3,32	3,61	2,86	3,82	3,35	3,16	3,42	3,23	3,45
Ocena pracy samorządu	3,30	3,10	2,91	3,21	3,05	3,10	3,02	2,93	2,80	2,91	2,71	2,86
Liczba badanych	N=65	N=65	N=65	N=65	N=65	N=65	N=47	N=47	N=47	N=47	N=47	N=47

UZ — uczniowie zmieniający szkołę

UN — uczniowie nie zmieniający szkoły

I etap badań — wrzesień 1986

II etap badań — luty 1987

III etap badań — czerwiec 1987

Analizę wyników uzyskanych z przeprowadzonych badań będziemy prowadzili głównie w aspekcie poszukiwania różnic w poszczególnych zmiennych między grupą uczniów zmieniających i nie zmieniających szkoły. W niewielkim tylko zakresie będziemy sygnalizowali różnice występujące między uczniami zmieniającymi szkołę w mieście i na wsi. Dotyczyć to będzie różnic — w naszym przekonaniu — znaczących.

W danych zawartych w tabeli 1 zwraca uwagę fakt najwyższego usytuowania (zarówno wśród uczniów zmieniających, jak i nie zmieniających szkoły) takich wskaźników funkcjonowania szkoły, jak: przebieg lekcji i oceny szkolne oraz najniższego usytuowania przez wszystkie badane grupy pracy samorządu klasowego.

Uczniowie zmieniający szkołę w środowisku wiejskim wyżej niż uczniowie nie zmieniający szkoły oceniają wszystkie dziedziny życia i funkcjonowania dawnej szkoły; ogólną atmosferę szkoły, działalność dydaktyczno-wychowawczą dawnych nauczycieli, przebieg i organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, obiektywność ocen szkolnych, stosunki społeczne w klasie oraz pracę samorządu szkolnego. Po półrocznym pobycie w nowej szkole ich oceny ulegają na tyle znaczącym zmianom, iż o wszystkich dziedzinach życia nowej szkoły — poza poziomem prowadzonych lekcji — formułują opinie bardziej krytyczne niż ich koledzy nie zmieniający szkoły. I tak: w zakresie oceny ogólnej atmosfery w nowej szkole różnica ta wyraża się w ocenach ucznia zmieniającego szkołę (w porównaniu do ucznia nie zmieniającego szkoły) na poziomie = — 0,51 punktu, dydaktyczno-wychowawczej działalności nauczyciela = — 0,08 punktu (różnica mało znacząca), oceny szkolnej = — 0,53 punktu, sytuacji społecznej w nowym zespole klasowym = — 0,50 punktu, działalności samorządu klasowego = — 0,30 punktu oraz poziomu prowadzonych zajęć lekcyjnych = + 0,30 punktu. Korzystniejsza ocena poziomu zajęć lekcyjnych w nowej szkole przez uczniów przechodzących do zbiorczych szkół gminnych jest jeszcze jednym argumentem wskazującym na potrzebę istnienia tego typu szkół w środowisku wiejskim. Oceny ujemne pozostałych dziedzin życia szkoły wiążą się bardziej — jak wykazemy dalej — z niskim uświadomieniem sobie przez nauczycieli potrzeby wzmożonej pracy wychowawczej z uczniem nowo przyjętym niż poziomem organizacyjnym szkoły.

W trzecim etapie badań (po rocznym pobycie ucznia w nowej szkole) daje się zauważyć tendencję do wyrównywania ocen poszczególnych składników życia szkoły u młodzieży zmieniającej i nie zmieniającej szkoły. W zakresie oceny ogólnej atmosfery szkoły różnica ta wynosi na niekorzyść ucznia zmieniającego szkołę = — 20 punktu, dydaktyczno-wychowawczej działalności nauczycieli = + 0,14, oceny szkolnej = + 0,10, sytuacji społecznej w nowym zespole klasowym = — 0,25, działalności samorządu klasowego = — 0,05 oraz poziomu prowadzonych zajęć lekcyjnych = + 0,10 punktu.

W odniesieniu do środowiska miejskiego możemy także odnotować wpływ zmiany szkoły na ujemne ocenianie przez nowego ucznia poszczególnych dziedzin życia szkoły. O ile w pierwszym okresie badań, kiedy to uczniowie zmieniający szkołę oceniali we wszystkich kategoriach twierdzeń swoją dawną szkołę, a uczniowie nie zmieniający — szkołę obecną, różnice w ocenach nie były tak wyraźne jak w przypadku młodzieży wiejskiej, o tyle już w drugim etapie badań młodzież zmieniająca szkołę ocenia bardziej negatywnie wszystkie dziedziny życia nowej szkoły. W przypadku ogólnej atmosfery szkoły różnice między młodzieżą zmieniającą i nie zmieniającą szkoły wynoszą na niekorzyść ucznia zmieniającego szkołę 0,29 punktu, działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela — 0,50, przebiegu i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego — 0,07, obiektywności ocen szkolnych — 0,49, sytuacji społecznej w nowym zespole klasowym — 0,26 punktu oraz pracy samorządu klasowego — 0,11.

Podobnie jak i w środowisku wiejskim, w trzecim etapie badań różnice w ocenie poszczególnych przejawów życia szkoły ulegają zacieraniu i — mimo nadal krytycznej oceny przez uczniów zmieniających szkołę — nie są już tak istotne.

Mimo generalnej stosunkowo niskiej oceny przejawów życia szkoły (przez wszystkich badanych uczniów) zestawione w tabeli 1 informacje wskazują na swoistego rodzaju kryzys uczniowski występujący w pierwszych miesiącach po zmianie szkoły. Okres owego kryzysu uzależniony jest nie tylko od dyspozycji psychicznej ucznia, ale także — jak sugerują badani uczniowie — od umiejętności pracy nauczyciela z uczniami zmieniającymi szkołę. Zdarza się bowiem, że niektórzy uczniowie po zmianie szkoły nigdy nie odzyskują dobrego samopoczucia w warunkach nowej szkoły, co nie pozostaje bez wpływu na dalsze ich kariery szkolne.

Wypowiedzi uczniów zmieniających szkołę (zarówno na wsi, jak i w mieście) wskazują, iż w nowej szkole czują się oni zagubieni i pozostawieni sami sobie. Nikt nie pomaga im nawiązać kontaktu z kolegami, nikt nie dostrzega ich samotności i zagubienia. Stan taki rzutuje negatywnie na ich stosunek do nauki szkolnej, nauczycieli i kolegów. Konsekwencją tego są gorsze wyniki w nauce, negatywny bądź obojętny stosunek do obowiązków szkolnych i obniżenie poziomu aktywności społecznej. Uczniowie zmieniający szkołę wykazują większą skłonność niż ich koledzy z klasy do jej unikania — 26,1% uczniów szkoły wiejskiej i 40,4% — miejskiej wagarowało w pierwszym roku pobytu w nowej szkole. Społeczno-pedagogiczne konsekwencje tego zjawiska znane są na tyle, iż nie ma potrzeby analizowania ich w tym miejscu.

Uczniowie zmieniający szkołę zgłaszają w swoich wypowiedziach uwagi, których uwzględnienie mogłoby poprawić ich psychospołeczną sytuację w nowych warunkach szkolnych, wpłynąć pozytywnie na ich

stosunek do nauki, a przez to także na poziom ich osiągnięć szkolnych. Oto ogólny sens ich wypowiedzi:

W zakresie kształtowania pozytywnego stosunku do tzw. ogólnej atmosfery szkolnej widzą oni potrzebę aranżowania sytuacji sprzyjających tworzeniu przyjemnej i miłej atmosfery w szkole i klasie szkolnej, w której „każdy uczeń byłby dobrym kolegą i przyjacielem”. Służyć temu powinny różnego rodzaju imprezy organizowane przez nauczycieli i samorząd szkolny — np. wycieczki, rajdy, obozy, wspólnie przygotowywane uroczystości szkolne i klasowe itp., pozwalające na nawiązywanie bliższych znajomości, przyjaźni, realizację wspólnych zainteresowań itp. W stosunku do działalności nauczycieli wyrażają pogląd, iż winni oni dążyć do skracania dystansu w stosunku do uczniów nowych i nie powinni się do nich uprzedzać. Więcej czasu powinni poświęcać uczniom „nowym” w celu poznania i wyrównywania ich ewentualnych braków w wiadomościach szkolnych. Irytują ich szczególnie nauczyciele wprowadzający nerwową atmosferę w klasie poprzez ograniczanie się tylko do egzekwowania wiedzy uczniów (6,1% uczniów zmieniających szkołę w środowisku wiejskim, 19,2% — w miejskim w wyniku zmiany szkoły rozpoczyna naukę w systemie korepetycji). Niektórzy zaś uczniowie z zadowoleniem podkreślają, iż nauczyciele nie znający ich dotychczasowych postępów w nauce szkolnej w dawnej szkole nie sugerują się — tak jak w przypadku ich kolegów nie zmieniających szkoły — opiniami o ich uzdolnieniach, pracowitości i pozycji społecznej rodziców¹⁰. Ich stosunek do poziomu prowadzonych zajęć lekcyjnych, aczkolwiek w ogólnym bilansie bardziej pozytywny (szczególnie u uczniów wiejskich) niż u uczniów nie zmieniających szkoły, łączy się często z problemem nieadekwatnych wymagań nauczycieli i szybszym tempem przekazywania i zdobywania wiadomości. Uczniowie „nowi” życzyliby sobie, by nauczyciele w pierwszych przynajmniej miesiącach ich pobytu w nowej szkole zwracali baczniejszą uwagę na to, czy rozumieją oni wszystkie problemy stawiane na lekcjach, i szukali przyczyn niższych osiągnięć szkolnych także w brakach wiadomości wyniesionych z dawnej szkoły, a nie tylko w braku ich pracowitości czy zdolności. W zakresie ocen szkolnych uczniowie dostrzegają nieobiektywność nauczycieli, uzależnienie wysokości stawianych not od aktualnego humoru nauczyciela, od opinii o uczniu ukształtowanej na podstawie jego zachowań przypadkowych, od pozycji społecznej rodziców czy nawet — jak to ma miejsce w środowisku wiejskim — od nazwiska poprzedniego nauczyciela czy miejsca zamieszkania ucznia. W tym zakresie oczekują oni od nauczycieli życzliwości, wyrozumiałości, obiektywności i serdeczności — szczególnie w pierwszym miesiącu pobytu w nowej szkole. W zakresie poziomu funkcjonowania stosunków społecznych w klasie uczniowie „nowi” także dostrzegają znaczącą rolę nauczyciela. Pragnęliby oni, by nauczyciele, a szczególnie wy-

chowawcy klas, organizowali zespoły pomocy uczniowskiej, zespoły do rozwiązywania określonych zadań, np. związanych z uroczystościami szkolnymi, dbali o integrację klasy i nie preferowali tylko uczniów nie zmieniających szkoły. Chodzi tu głównie o zwiększony poziom zaufania nauczycieli do ucznia zmieniającego szkołę. W kategorii twierdzeń dotyczących oceny pracy samorządu szkolnego wskazują na wyraźne ograniczenie przez nauczycieli działalności samorządowej, brak zainteresowania tą działalnością, a także nakazowe typowanie uczniów dobrych i nie zmieniających szkoły do prac samorządowych. Wypowiedzi uczniów w tym zakresie zdają się wskazywać, iż nauczyciele w niewielkim stopniu stymulują naturalną skłonność młodzieży szkolnej do działalności zespołowej. Jest to problem o tyle istotny, iż wymaga osobnych badań — szczególnie w aspekcie pełnienia różnych ról społecznych przez ucznia w przyszłości.

Przytoczone powyżej sugestie i uwagi uczniów zmieniających szkołę akcentują fakt, iż przebieg procesu adaptacyjnego w nowej szkole zależy przede wszystkim od stosunku nauczyciela do ucznia nowego. Wynika stąd, że jeżeli nauczyciel w toku prowadzenia zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych będzie dostrzegał problem ucznia nowego, to proces adaptacji tych uczniów do warunków życia szkolnego „nowej szkoły” będzie przebiegał szybciej i łagodniej, co w konsekwencji wpłynie na ich pozytywny stosunek do nauki i poziom osiągnięć szkolnych.

Ustalono także, że tam, gdzie rodzice ucznia zmieniającego szkołę nawiążą ścisły kontakt z wychowawcą klasy (a zdarza się także, że i z kolegami nie zmieniającymi szkoły), proces adaptacji ucznia do nowych warunków społecznych przebiega znacznie łagodniej i spadek poziomu jego osiągnięć szkolnych jest nieco mniejszy. Istotnym zadaniem rodziny takiego ucznia jest więc utrzymywanie kontaktu ze szkołą, wspomaganie dziecka w nawiązywaniu kontaktów społecznych z kolegami z klasy, a także orientowanie się w jego brakach wiadomości wyniesionych z poprzedniej szkoły i wyrównywanie tych braków poprzez wyjaśnianie i zgłaszanie uwag na ten temat wychowawcy klasy. Natomiast zadaniem nauczyciela jest nawiązywanie kontaktu z rodzicami uczniów nowych w celu uzgodnienia poczynąń dydaktyczno-wychowawczych wobec nich, wprowadzenia ich w wewnętrzne życie klasy i szkoły, a także okazywanie im życzliwości, szacunku i zrozumienia.

Tak więc w sytuacji zmiany szkoły przez ucznia należy zdawać sobie sprawę z faktu, iż bez rozumnej i życzliwej współpracy rodziny i szkoły jego stosunek do nauki szkolnej, a w konsekwencji i jego poziom osiągnięć szkolnych, może wykazać tendencję spadkową i niekorzystnie wpłynąć na dalsze losy szkolne (a także życiowe) ucznia.

W podsumowaniu tego fragmentu badań należy zwrócić uwagę na mało dotychczas dopracowaną metodykę działania wychowawczego z ucz-

niem „nowym” oraz na stosunkowo niską ocenę działalności szkoły wystawianą przez uczniów zarówno zmieniających, jak i nie zmieniających szkoły.

3. WPŁYW ZMIANY SZKOŁY NA POZIOM OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIA

Zróznicowany okres adaptacji ucznia „nowego” do warunków pracy i wymagań „nowej” szkoły — w zależności od jego wrażliwości psychicznej i umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych — rzutować może na poziom jego osiągnięć szkolnych. Wyniki zawarte w tabeli 1 pozwalają wyrazić przekonanie, iż uczniowie po zmianie szkoły (bez względu na środowisko) mają bardziej negatywny stosunek do nauki niż uczniowie nie zmieniający szkoły — szczególnie w pierwszych miesiącach pobytu w nowej szkole. Przejście do nowej szkoły powoduje u uczniów zmniejszenie zainteresowania problemami szkoły (a w konsekwencji także zmniejszoną aktywność w zakresie nauki własnej), co wiąże się bezpośrednio z ich społecznym usytuowaniem w nowym zespole klasowym. Brak zrozumienia problemu nowego ucznia przez niektórych nauczycieli, a często i kolegów z klasy, zniechęca ich do nauki szkolnej, co nie pozostaje bez wpływu na ich osiągnięcia.

Dla uzyskania wskaźnika poziomu osiągnięć szkolnych ucznia przyjęto sumę ocen ze świadectwa z poprzedniej szkoły (a u uczniów nie zmieniających szkoły — z tej samej), sumę ocen po półrocznym i po rocznym pobycie w nowej szkole ze wszystkich podstawowych przedmiotów. Zakładając, że uczeń, który ma wszystkie oceny dostateczne (na świadectwie dawnej klasy — w pierwszym etapie badań) lub część niedostatecznych (w drugim i trzecim etapie badań), jest uczniem o niskim, „słabym” poziomie efektów nauki szkolnej, a uczeń z samymi lub prawie samymi ocenami bardzo dobrymi — to uczeń „wybitny”, przyjęto pięć poziomów osiągnięć szkolnych ucznia: słaby, dostateczny, dobry, bardzo dobry i wybitny.

Analizę wyników osiągnięć szkolnych uczniów zmieniających szkołę przeprowadzono we wrześniu (oceny szkolne z dawnej szkoły), lutym (po półrocznym pobycie w nowej szkole) i czerwcu (oceny po zakończeniu roku szkolnego) i porównano je do wyników uzyskiwanych w analogicznych okresach przez uczniów nie zmieniających szkoły.

Dane zawarte w tabeli 2 zawierają informacje, że po pierwszym półroczu nauki w nowej szkole nastąpił wśród uczniów „nowych” w środowisku wiejskim wzrost odsetka uczniów słabych i dostatecznych (w porównaniu do ocen z „dawnej” szkoły) o 26,1% przy jednoczesnym zmniejszeniu się odsetka uczniów dobrych i wybitnych o 23,1%. W trzecim terminie badań, tj. po rocznym pobycie ucznia w nowej szkole, róż-

POZIOM OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW ZMIENIAJĄCYCH I NIE ZMIENIAJĄCYCH
SZKOŁY W TRZECH TERMINACH BADAŃ (w odsetkach)

Ocena postępów w nauce	Środowisko wiejskie						Środowisko miejskie					
	I etap		II etap		III etap		I etap		II etap		III etap	
	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN
Słaby	21,5	18,5	27,7	33,8	26,2	33,3	12,8	14,9	21,3	17,0	17,0	14,9
Dostateczny	27,7	29,2	30,8	40,0	24,6	35,4	19,1	21,3	34,0	25,5	23,4	19,1
Dobry	21,5	18,5	24,6	15,4	24,6	16,9	31,9	29,8	25,5	34,0	34,0	31,9
Bardzo dobry	18,5	21,5	9,2	7,7	15,4	10,8	21,3	23,4	10,6	12,8	14,9	19,1
Wybitny	10,8	12,3	4,6	3,0	9,2	3,0	14,9	10,6	8,5	10,6	10,6	14,9
Podstawa oblicze- nia %	N=65	N=65	N=65	N=65	N=65	N=65	N=47	N=47	N=47	N=47	N=47	N=47

nice te są już nieco mniejsze i wynoszą: w przypadku wzrostu odsetka uczniów słabych i dostatecznych — w porównaniu do sytuacji sprzed roku — o 21,5%, a w przypadku uczniów bardzo dobrych i wybitnych nastąpił spadek o 20,0%. Mimo iż wśród uczniów nie zmieniających szkoły nastąpił także wzrost liczby uczniów słabych i dostatecznych o 9,3% (po roku — o 1,6%) i spadek odsetka uczniów bardzo dobrych i wybitnych o 15,5% (po roku — o 4,7%), to jednak obniżenie poziomu postępu uczniów zmieniających szkołę w środowisku wiejskim jest bardzo wyraźne. Zauważa się także, iż zmieniona struktura zespołu klasowego wpływa ujemnie na wyniki uczniów nie zmieniających szkoły, co wskazywałoby, iż jednym z czynników decydujących o powodzeniu szkolnym ucznia jest wewnętrzne społeczne życie zespołu klasowego. Spadek ten w obu badanych grupach jest wyraźniejszy w odniesieniu do wyników badań po pierwszym półroczu pobytu w zmienionej strukturze klasy. W późniejszym okresie następuje niewielki wzrost osiągnięć szkolnych uczniów nowych, co wskazywałoby na ich postępujący proces przystosowania się do warunków pracy nowej szkoły, a także na wyrównywanie ewentualnych braków w wiadomościach szkolnych wyniesionych z „dawnej” szkoły (nie jest to jednak regułą, jako że dawne szkoły mogły mieć z poszczególnych przedmiotów wyższy poziom) i integrację z zespołem klasowym.

Analiza statystyczna danych — przy zastosowaniu testu chi-kwadrat — wskazuje na związek zmiany szkoły przez ucznia wiejskiego z poziomem jego osiągnięć szkolnych. Uzyskano tu współczynnik korelacji na poziomie 0,20, który J. P. Guilford uważa za wskaźnik „zależności wyraźnej, lecz małej”¹¹. Oznacza to, że przy następnych badaniach postawiona hipoteza (niekorzystnego wpływu zmiany szkoły na osiągnięcia szkolne ucznia) może się nie potwierdzić tylko mniej niż w 20 przypadkach na 100.

Jeśli chodzi o pierwszy termin badań, a więc po półrocznym pobycie ucznia wiejskiego w nowej szkole, związek ten jest bardziej wyraźny i wyraża się współczynnikiem korelacji o poziomie istotności 0,05, co jest zależnością statystycznie bardzo istotną.

W przypadku uczniów szkoły miejskiej zależności te są już mniej widoczne, aczkolwiek następuje także wyraźny spadek osiągnięć szkolnych w pierwszym półroczu, by w następnym — podobnie jak na wsi — dążyć do wyrównania. Podobnie jak w środowisku wiejskim w pierwszym półroczu następuje zniżenie wyników nauczania u obu badanych grup uczniów, co wskazywałoby na wpływ nowej sytuacji społecznej w klasie na poziom osiągnięć szkolnych. Charakterystyczne jest jednak to — bez względu na środowisko — że uczniowie nie zmieniający szkoły w drugim i trzecim etapie badań są zdecydowanie lepsi pod względem osiągnięć szkolnych niż uczniowie „nowi”.

W drugim etapie badań (pierwsze półrocze w nowej szkole w porównaniu do ocen ze świadectwa ukończenia dawnej szkoły) nastąpił wzrost uczniów słabych o 8,5% i dostatecznych o 14,9% przy obniżeniu odsetka uczniów bardzo dobrych (o 10,7%) i wybitnych (o 6,4%). O ile w drugim etapie badań wśród uczniów nowych znajdowało się 55,3% uczniów słabych i dostatecznych, to już w trzecim odsetek ten zmniejszył się do 40,3%, zaś w grupie uczniów bardzo dobrych i wybitnych zwiększył się z 19,1% do 25,5%. Statystyczna weryfikacja hipotezy zakładającej negatywny wpływ zmiany szkoły na osiągnięcia szkolne ucznia w odniesieniu do środowiska miejskiego wykazuje zależność na poziomie 0,20 w drugim etapie badań (spadek mniejszy niż w środowisku wiejskim) i na poziomie 0,80 po rocznym pobycie w nowej szkole (różnice prawie nieistotne, przypadkowe).

Niekorzystny wpływ zmiany szkoły na poziom osiągnięć szkolnych ucznia zmieniającego szkołę (wyraźniejszy w środowisku wiejskim) wskazuje na potrzebę podjęcia określonych wysiłków wychowawczych w pracy z uczniem nowym. Praca ta, jak zdają się sugerować wskaźniki obniżenia poziomu efektów szkolnych uczniów nie zmieniających szkoły, powinna swoim oddziaływaniem obejmować cały zmieniony zespół społeczności klasowej — szczególnie tam, gdzie odsetek uczniów nowych jest większy. Proces adaptacji ucznia do warunków pracy „nowej” szkoły jest — jak dotąd — mało poznany naukowo i stąd możemy tylko apelować do nauczycieli, by bardziej niż dotąd zajęli się psychospołeczną sytuacją ucznia nowego w zespole klasowym i szkolnym. Potrzebę refleksji pedagogicznej nad tym problemem „wymuszają” także stosunki społeczne w zmienionej pod względem struktury klasie szkolnej (sytuacja społeczna ucznia „nowego” w zespole klasowym) oraz wyraźnie niski poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych ucznia w interakcjach z kolegami i nauczycielami nowej szkoły.

Omówimy je kolejno.

4. WZAJEMNE POSTAWY UCZNIÓW ZMIENIAJĄCYCH I NIE ZMIENIAJĄCYCH SZKOŁY W ZESPOLE KLASOWYM

Stosunki społeczne w klasie szkolnej, po przybyciu uczniów „nowych”, badano za pomocą techniki socjometrycznej J. L. Moreno¹². W przeprowadzonych badaniach posłużono się jednym pytaniem dotyczącym wyboru pozytywnego i jednym pytaniem dotyczącym wyboru negatywnego. Uczniowie wymieniali trzy nazwiska kolegów, których darzą sympatią, i trzy nazwiska kolegów, do których takiej sympatii nie mają.

Oto zastosowane pytania:

„Wymień trzech kolegów z Twojej klasy, których najbardziej lubisz i z którymi chciałbyś się przyjaźnić”.

„Wymień nazwiska trzech kolegów, których najmniej lubisz i najmniej chciałbyś się z nimi przyjaźnić”.

W prowadzonych przez nas badaniach chodziło głównie o porównanie pozycji społecznej uczniów zmieniających i nie zmieniających szkoły. W tym celu zastosowano zrelatywizowanie wskaźników indywidualnych według następującego wzoru

$$V_{wz} = \frac{\text{liczba wyborów otrzymanych}}{d(n-1)}$$

gdzie:

V_{wz} — wskaźnik względnej pozycji,

d — liczba dozwolonych wyborów (trzy pozytywne i trzy negatywne, samego siebie)

n — liczebność grupy (w mianowniku $n-1$, gdyż wyklucza się możliwość wybrania

Wartość wskaźnika indywidualnego, pomnożona przez 100, informuje, jaki odsetek grupy wybrał daną jednostkę, co umożliwia dokonanie porównań międzygrupowych.

Pozycje uczniów zmieniających i nie zmieniających szkoły (w środowisku wiejskim i miejskim) ustalono za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji M. Pilkiewicza¹³. Skala ta składa się z pięciu głównych kategorii wyrażających stopień sympatii i antypatii, jaką grupa darzy swoich członków, którym nadano nazwy: Akceptacja (A), Przeciętność (X), Polaryzacja (P), Izolacja (I), Odrzucenie (O). Pozostawiając — z konieczności — Czytelnikowi intuicyjne rozumienie owych kategorii przedstawimy wyniki badań.

W środowisku wiejskim zwraca uwagę fakt prawie równego odsetka uczniów akceptowanych (A) i przeciętnych (X) w obu badanych grupach uczniów (sytuacja w pierwszych dniach pobytu w szkole). Różnice na niekorzyść ucznia „nowego” dają się zauważyć w grupie uczniów izolowanych (16,9% — wśród zmieniających i 12,2% — wśród nie zmieniających) i odrzucanych (13,9% i 7,7%). Jak ustalono podczas rozmów z uczniami, wybierali oni w pierwszym etapie badań głównie uczniów ze swojej dawnej szkoły, odrzucając uczniów, których jeszcze dokładnie nie

Tabela 3

USYTUOWANIE UCZNIÓW ZMIENIAJĄCYCH I NIE ZMIENIAJĄCYCH SZKOŁY
W STRUKTURZE SPOŁECZNEJ KLAS USTALONE W TRZECH ETAPACH BADAŃ
(w odsetkach)

Pozycja uczniów w Socjometrycznej Skali Akceptacji	Środowisko wiejskie						Środowisko miejskie					
	I etap		II etap		III etap		I etap		II etap		III etap	
	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN
Akceptacja (A)	9,2	10,8	4,5	13,8	7,7	12,3	17,0	14,9	10,6	17,0	14,9	19,1
Przeciętność (X)	23,1	26,2	18,5	29,2	26,2	29,2	21,3	25,5	14,9	29,8	19,1	27,7
Polaryzacja (P)	36,9	43,1	46,2	46,2	36,9	41,5	36,2	36,2	38,3	27,7	34,0	31,9
Izolacja (I)	16,9	12,2	12,3	6,2	20,0	10,8	14,9	13,8	19,1	14,9	17,0	12,8
Odrzucenie (O)	13,9	7,7	18,5	4,6	9,2	6,2	10,6	10,6	17,0	10,6	14,9	8,5
Podstawa oblicze- nia %	N=65	N=65	N=65	N=65	N=65	N=65	N=47	N=47	N=47	N=47	N=47	N=47

poznali. W tej sytuacji analiza statystyczna wyników nie wykazała prawie znaczących różnicowań i kształtowała się na poziomie 0,70.

Sytuacja społeczna ucznia „nowego” zmienia się zdecydowanie na jego niekorzyść po półrocznym pobycie w nowej szkole. W tym czasie część uczniów nowych zawiera przyjaźnię z uczniami nie zmieniającymi szkoły (mniej odwrotnie), co nie pozostaje bez wpływu na zmianę ich usytuowania społecznego i ogólny obraz stosunków społecznych w nowej klasie. Następuje spadek odsetka uczniów akceptowanych i przeciętnych wśród uczniów nowych (z 32,3% w pierwszym do 23,0% w drugim etapie badań) przy jednoczesnym wzroście odsetka uczniów nie zmieniających szkoły (z 37,0% w pierwszym do 43,0% w drugim etapie badań) w tej kategorii usytuowania społecznego. Odsetek uczniów nowych odrzucających i izolowanych nie ulega zasadniczej zmianie (30,8% w pierwszym, 30,8% w drugim etapie badań), a wśród uczniów nie zmieniających szkoły ulega wyraźnemu zmniejszeniu (19,9% w pierwszym, 10,8% w drugim etapie badań). Analiza statystyczna wskazuje na istotne różnice, kształtujące się na poziomie istotności 0,05, na niekorzyść ucznia nowego.

W trzecim etapie badań, a więc po rocznym pobycie ucznia w nowej szkole, różnice w usytuowaniu społecznym ulegają powolnemu zacieraniu. Uczniowie już się wybierają między sobą nie uwzględniając podziału na uczniów „nowych” i „dawnych” i — mimo niewielkich zmian liczbowych w grupie osób izolowanych i odrzucających (w porównaniu do drugiego etapu badań) — wzrasta wyraźnie odsetek uczniów nowych znajdujących się w grupie uczniów akceptowanych i przeciętnych (23,0% w drugim, 33,9% w trzecim etapie badań). Analiza statystyczna nie wykazuje istotnych różnicowań (poziom istotności 0,50), aczkolwiek w dalszym ciągu uczeń nowy znajduje się w gorszym usytuowaniu spo-

lecznym, np. w grupie uczniów odrzucanych i izolowanych znajduje się 29,2% uczniów nowych i 17,0% uczniów nie zmieniających szkoły.

W środowisku miejskim różnice w usytuowaniu społecznym uczniów nowych w zespole klasowym — w porównaniu do uczniów nie zmieniających szkoły — nie są już tak wyraźne. Statystyczna analiza danych ustalona dla trzech etapów badań (poziom istotności dla pierwszego etapu — 0,80, dla drugiego — 0,30, dla trzeciego 0,80) wskazuje wprowadzie na mniej korzystną sytuację ucznia nowego — szczególnie w odniesieniu do drugiego etapu badań, ale są to różnice statystycznie nieistotne. Łączy się to z faktem braku więzi uczniów nowych między sobą — jak to ma miejsce w przypadku dzieci wiejskich, które przychodzą z dawnych szkół w grupkach kilkusobowych — co wynika z przypadkowego doboru uczniów uwarunkowanych zmianą mieszkania przez rodziców. Niemniej i tu zauważamy niższe usytuowanie społeczne ucznia nowego.

Przedstawione w tej części wyniki badań upoważniają do wysunięcia tezy o potrzebie opieki nad uczniem nowym w aspekcie zacierania społecznych różnicowań w zespole klasowym. Izolacja ucznia nowego przez nauczycieli (co ustalono za pomocą techniki badania stosunku ucznia do szkoły), pogłębiona przez izolację ich przez uczniów nie zmieniających szkoły, rzutuje (co wykazano także) na poziom ich osiągnięć szkolnych. Rzutuje to także na poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych ucznia zmieniającego szkołę.

5. POZIOM ZASPOKOJENIA POTRZEB UCZNIOW PO ZMIANIE SZKOŁY

W badaniu poziomu zaspokojenia potrzeb wykorzystano „Skalę do mierzenia potrzeb” opracowaną przez Z. Plewicką. Modyfikację treściową i merytoryczną dotyczącą techniki jej wypełniania i bilansowania wyników przeprowadzono na podstawie wyników badań pilotażowych (wykonanych przez autora niniejszego opracowania).

Do analiz przyjęliśmy wyniki uzyskane z dwu części skal. Pierwsza z nich mierzyła poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych występujących w interakcjach z nauczycielami. W jej skład wchodziły potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i uznania oraz samorealizacji. Część druga mierzy poziom zaspokojenia tych samych potrzeb w interakcjach z kolegami z klasy.

Każdy z badanych otrzymywał kwestionariusz Skali, który — po udzieleniu instruktażu — wypełniał samodzielnie. Poniżej podajemy przykład badania poziomu zaspokojenia potrzeby przynależności i miłości występującej w interakcjach badanych z nauczycielami.

„a) Nauczyciele darzą mnie sympatią i zaufaniem, życzliwością. Bardzo mnie to cieszy.

b) Niektórzy nauczyciele darzą mnie zaufaniem i życzliwością. Z pozostałymi mam stosunki na dystans, ale nie narzekam.

c) Obojętna jest mi życzliwość nauczycieli. Nie zależy mi na nich.

d) Nie mam nikogo życzliwego wśród nauczycieli. Ta ich obojętność do mnie jest bardzo przykra, czuję się źle w szkole.

e) Nie lubię wielu nauczycieli w szkole. Są do mnie wrogo ustosunkowani”.

Po przeanalizowaniu wymienionych kategorii twierdzeń badani zakreślali jedną z nich, najbardziej do nich pasującą. Za podkreślenie kategorii „a” badany otrzymywał 5 punktów, „b” — 4, „c” — 3, „d” — 2, „e” — 1 punkt. Pozwoliło to na wyodrębnienie pięciu poziomów zaspokojenia potrzeb (możliwe jest tu stosowanie wskaźników grupowych i indywidualnych): bardzo wysoki, wysoki, przeciętny, niski, bardzo niski.

Ustalając wcześniej, iż sytuacja ucznia nowego jest najbardziej niekorzystna w pierwszych miesiącach pobytu w nowej szkole, zaprezentujemy w tym miejscu tylko wyniki badań dotyczące poziomu zaspokojenia potrzeb psychicznych w drugim etapie badań odnosząc je do wszystkich uczniów bez rozróżnień środowiskowych ¹⁴.

Tabela 4

POZIOM ZASPOKOJENIA PODSTAWOWYCH POTRZEB PSYCHICZNYCH UCZNIA
ZMIENIAJĄCEGO I NIE ZMIENIAJĄCEGO SZKOŁY W INTERAKCJACH
Z NAUCZYCIELAMI USTALONY W DRUGIM TERMINIE BADAŃ (W PROC.)

Poziom zaspokojenia potrzeb	Potrzeby							
	bezpieczeństwa		miłości		szacunku		samorealizacji	
	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN
Bardzo wysoki	7,8	20,0	7,7	15,4	7,7	20,0	15,4	26,2
Wysoki	15,4	26,2	12,3	21,5	9,2	27,7	15,4	27,7
Przeciętny	41,3	27,7	35,4	38,5	38,5	40,0	38,5	30,8
Niski	21,5	18,5	27,7	16,8	23,1	7,7	24,6	10,8
Bardzo niski	13,8	7,7	16,9	7,7	21,5	4,6	6,2	4,6
Podstawa obliczania %	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112

Z pedagogicznego punktu widzenia byłoby idealnie, gdyby poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych uczniów występujących w interakcjach z nauczycielami realizowany był na wysokim bądź bardzo wysokim poziomie. Pozwoliłoby to na sformułowanie tezy, iż szkoła nie jest środowiskiem stresogennym. Tak jednak nie jest. Znaczna grupa uczniów zarówno zmieniających, jak i nie zmieniających szkoły uważa, że jej potrzeby psychiczne na terenie szkoły są realizowane na niskim bądź bardzo niskim poziomie. Z rozmów z nauczycielami wynika, że

spośród grupy uczniów wskazujących na niski poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych rekrutują się uczniowie sprawiający największe trudności wychowawcze, np. negatywny stosunek do obowiązków szkolnych, lekceważący stosunek do nauczycieli, skłonność do zachowań agresywnych, wagary itp. Problem ten wymaga jednak dalszych pogłębionych badań.

Interesujący nas fakt ewentualnych różnic w poziomie zaspokojenia potrzeb psychicznych między uczniami zmieniającymi i nie zmieniającymi szkoły wskazuje na niekorzystną sytuację uczniów nowych. W zakresie zaspokojenia poziomu potrzeby bezpieczeństwa różnica ta wynosi 0,10, potrzeby miłości — 0,10, potrzeby szacunku 0,001, potrzeby samorealizacji — 0,10. Są to różnice znaczące i wskazują na powagę problemu.

W zakresie pozostałych potrzeb występujących w interakcji ucznia z nauczycielem: bezpieczeństwa, miłości i samorealizacji, różnice te nie są aż tak drastyczne, ale i one sugerują wagę problemu.

Interesujące jest także to, w jakiej mierze uczniowie nowi mają zaspokojone potrzeby psychiczne, jawiące się w interakcjach z kolegami z klasy. Poziom realizacji tych potrzeb świadczy o psychicznym samopoczuciu ucznia w zespole społecznym, jakim jest klasa szkolna. Badania dowiodły, iż i w tym zakresie sytuacja nie przedstawia się najkorzystniej.

Tabela 5

POZIOM ZASPOKOJENIA PODSTAWOWYCH POTRZEB PSYCHICZNYCH UCZNIA
ZMIENIAJĄCEGO I NIE ZMIENIAJĄCEGO SZKOŁY W INTERAKCJACH Z KOLEGAMI
Z KLASY USTALONY W DRUGIM TERMINIE BADAŃ

Poziom zaspokojenia potrzeb	Potrzeby							
	bezpieczeństwa		miłości		szacunku		samorealizacji	
	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN	UZ	UN
Bardzo wysoki	18,5	26,2	10,8	18,5	9,2	16,9	15,4	23,1
Wysoki	21,5	30,8	13,4	23,1	18,5	26,2	21,5	27,7
Przeciętny	40,0	32,3	46,2	44,6	40,0	44,6	41,5	38,5
Niski	10,8	4,6	20,0	9,2	18,5	7,7	18,5	9,2
Bardzo niski	9,2	6,2	7,7	4,6	13,8	4,6	3,1	1,5
Podstawa obliczania %	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112	N=112

Uczniowie (obie grupy) w interakcjach z kolegami zaspokajają swoje potrzeby psychiczne na nieco wyższym poziomie niż w interakcjach z nauczycielami. Niski i bardzo niski poziom zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, miłości, szacunku i samorealizacji przejawia się głównie w grupie uczniów nowych. Znaczny odsetek, bo około 40% jednej i drugiej grupy uczniów, wyraża przekonanie, że jej potrzeby psychiczne zaspokajane są na przeciętnym poziomie. Analiza statystyczna danych

wskazuje na mniejsze zróżnicowanie poziomu zaspokojenia potrzeb w interakcjach z kolegami niż nauczycielami. Różnice w zakresie zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa między uczniami zmieniającymi i nie zmieniającymi szkoły ustalono na poziomie istotności — 0,30, potrzeby miłości 0,20, potrzeby szacunku 0,05 i potrzeby samorealizacji 0,30. Podobnie jak w przypadku kontaktów z nauczycielami największe różnice na niekorzyść uczniów nowych występują w realizacji potrzeby szacunku. Są to różnice statystycznie bardzo istotne. I podobnie jak w pierwszym przypadku wskazują na potrzebę intensyfikacji pracy wychowawczej z zespołem klasowym w celu właściwego kształtowania stosunków społecznych, a głównie postaw szacunku i tolerancji. Niski poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych ucznia w szkole, a w szczególności ucznia nowego, wskazuje na pilną potrzebę reorientacji pracy wychowawczej nie tylko w przypadku uczniów nowych, ale także w całokształcie procesu wychowawczego szkoły

Brak podstaw do stwierdzeń, iż niski poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych może rzutować na dewiację zachowań uczniów, nie znaczy to jednak, iż takiej hipotezy nie można formułować. Jest to jednak problem do dalszych ustaleń badawczych.

6. PODSUMOWANIE

Liczba uczniów zmieniających szkoły na etapie kształcenia podstawowego jest na tyle znacząca, iż uzasadnione wydało się postawienie pytania o psychopedagogiczne koszty owej zmiany. W prezentowanym opracowaniu interesowało nas głównie to, czy zmiana szkoły przez ucznia wywiera wpływ na zmianę jego stosunku do nauki szkolnej, wpływa na poziom osiągnięć szkolnych, wywołuje zmiany w jego sytuacji społecznej na terenie nowej szkoły oraz kształtuje jakościowo inny poziom zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych występujących w interakcjach z nauczycielami i kolegami z klasy.

Badania prowadzono w trzech etapach: bezpośrednio po zmianie szkoły (wykorzystując dane z poprzedniej szkoły i niektóre z nowej), po półrocznym pobycie w nowej szkole oraz po zakończeniu roku szkolnego. Brano pod uwagę tylko tych uczniów, którzy szkołę zmienili po raz pierwszy.

Ustalono, iż największe różnice na niekorzyść uczniów zmieniających szkołę wystąpiły w drugim etapie badań. W trzecim etapie różnice ulegają powolnemu zacieraniu i mimo w dalszym ciągu mniej korzystnej sytuacji ucznia nowego, nie są już tak drastyczne. Porównanie grupy uczniów zmieniających szkołę z grupą uczniów nie zmieniających szkoły pozwala na sformułowanie kilku wniosków:

1. Wraz ze zmianą szkoły uczniowie zmieniają stosunek do nauki szkolnej na mniej korzystny niż w dawnej szkole. W porównaniu do uczniów

nie zmieniających szkoły, stosunek ten jest bardziej negatywny w zakresie oceny ogólnej atmosfery szkoły, dydaktyczno-wychowawczej działalności nauczycieli, obiektywności ocen szkolnych, stosunków społecznych w klasie i pracy samorządu klasowego. Korzystniej uczniowie „nowi” oceniają poziom prowadzonych lekcji (w tym zakresie w środowisku wiejskim różnice są wyraźniejsze niż w mieście).

2. Wśród uczniów zmieniających szkołę nastąpił wyraźny spadek poziomu ich osiągnięć szkolnych zarówno w odniesieniu do poziomu uzyskiwanego w dawnej szkole (ustalonego w pierwszym etapie badań), jak i w porównaniu do kolegów nie zmieniających szkoły. Dotyczy to szczególnie drugiego okresu badań. Należy tu wspomnieć, iż przybycie uczniów nowych powoduje obniżenie poziomu pozostałej części klasy (dotyczy to głównie środowiska wiejskiego), co wiązać się może zarówno ze wzrostem liczby uczniów w klasie, jak i zmianą stosunków społecznych w zespole klasowym. Warto byłoby pokusić się o ustalenie dopuszczalnego wskaźnika uczniów nowych w klasie nie zakłócającego dotychczasowego życia wewnętrznego klasy. Dało się jednak ustalić, że w środowisku wiejskim, gdzie do klasy przybywało więcej uczniów nowych, spadek poziomu osiągnięć szkolnych (u jednych i u drugich) był wyraźniejszy.

3. Stwierdzono wyraźną tendencję izolowania i odrzucania ucznia nowego w zespole klasowym — szczególnie w drugim etapie badań. Pobyt ucznia nowego w zespole, który go nie akceptuje, może powodować nie tylko jego złe samopoczucie, ale także skłonności do takich zachowań, które dałyby mu szansę zyskania autorytetu. Część młodzieży taką szansę widzi w zachowaniach nie akceptowanych społecznie.

4. Niski poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych (zarówno u zmieniających, jak i nie zmieniających szkoły) wskazuje, iż szkoła dla młodzieży ze starszych klas może być środowiskiem stresogennym. Na najniższym poziomie (zdecydowanie na niekorzyść ucznia nowego) zaspokajane są potrzeby szacunku zarówno w interakcjach ucznia nowego z nauczycielami, jak i kolegami z klasy. Zauważalny tak wyraźnie przez uczniów nowych brak szacunku ze strony nauczyciela i — w mniejszym stopniu — kolegów może zniechęcić ucznia do nauki szkolnej.

5. Dane uzyskane poprzez wywiady i obserwacje wskazują, iż wśród uczniów nowych zmniejsza się zainteresowanie biblioteką szkolną, działalnością w kółkach zainteresowań oraz wszelkimi przejawami życia społecznego szkoły.

6. Przedstawione informacje oparte zostały na wynikach średnich (stanowią statystyczny obraz zjawiska). Są uczniowie szybko adaptujący się do nowych warunków i dla nich zmiana szkoły nie jest zjawiskiem niekorzystnym, ale są uczniowie, dla których zmiana szkoły jest czynnikiem przesądzającym o dalszych ich karierach szkolnych i życiowych.

Obserwowany wzrost negatywnego stosunku do szkoły, obniżenie

osiągnięć szkolnych i pogorszenie się sytuacji społecznej i psychicznej dziecka zmieniającego szkołę stawia przed nauczycielami nowe wymagania wychowawcze. Winni oni — jak to wynika z wypowiedzi badanych uczniów — bardziej pomagać uczniom nowym w procesie adaptacji szkolnej. Jest to problem — jak dotąd — słabo opracowany w literaturze pedagogicznej i mało podnoszony w codziennej praktyce szkolnej. Z tego też względu należy jeszcze raz podkreślić, iż niezawiniona zmiana szkoły (szczególnie przez ucznia wiejskiego) powoduje zbyt wielkie „koszty”, by problem ten pomijać milczeniem. Jest to bowiem jeszcze jedna bariera utrudniająca pełny egalitaryzm oświatowy¹⁵.

Przypisy

- ¹ zob. np. Z. Putkiewicz: *Uczenie się i nauczanie*, Warszawa 1973.
- ² zob. np. T. Lewowicki: *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1977.
- ³ zob. np. M. Cackowska: *Zasady efektywnej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych*, „Życie Szkoły” 1980 nr 6.
- ⁴ zob. np. J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*, Warszawa 1964.
- ⁵ J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984, s. 79.
- ⁶ Z. Putkiewicz: *Zastosowanie skali ocen do badania stosunku młodzieży do nauki szkolnej*, „Psychologia Wychowawcza” 1969 nr 3.
- ⁷ Z. Kwieciński: *Diagnostyczność oceny szkolnej a środowisko*, „Ruch Pedagogiczny” 1972 nr 3.
- ⁸ M. Pilkiewicz: *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej*. (w:) *Materiały do nauczania psychologii* (red.) L. Wołoszynowa, Seria 3, t. 2. Warszawa 1973.
- ⁹ Z. Plewicka: *Skala do mierzenia poziomu potrzeb psychicznych młodzieży*, „Materiały naukowo-dydaktyczne” ZO ZNP, Lublin 1973, s. 116—129.
- ¹⁰ zob. M. Gilly: *Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, s. 67, 74—75.
- ¹¹ J. P. Guilford: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960. Podrozdział „Test Chi-kwadrat”.
- ¹² por. M. Pilkiewicz: j.w.
- ¹³ M. Pilkiewicz: *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 3.
- ¹⁴ Przedstawienie pełnych informacji byłoby trudne ze względu na objętość pracy. Należałoby zamieścić wyniki zawarte w sześciu dodatkowych tabelach.
- ¹⁵ Dotyczy to w szczególności dzieci wiejskich. Część z nich po zmianie szkoły przestaje interesować się nauką i nie wykazuje zainteresowania kształceniem się na poziomie średnim w obawie przed jeszcze jedną zmianą szkoły.

HALINA CZAJKOWSKA-KILIANEK,
JOZEF KILIANEK
Studium Nauczycielskie
Ostrowiec Świętokrzyski

UCZEŃ A TORNISTER

Reforma szkolna, która objęła swym zasięgiem już drugie klasy szkół ponadpodstawowych, wprowadziła wiele zmian w treściach nauczania,

metodyce pracy z dziećmi i młodzieżą, w organizacji procesu lekcyjnego czy też organizacji roku szkolnego. Zmiany te, oprócz niewątpliwych korzyści dla dzieci, wywierają także negatywny wpływ na ich rozwój, głównie poprzez przedłużenie pobytu dzieci w szkole, zwiększenie wagi noszonych książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. Zdawali sobie z tego sprawę twórcy reformy, zakładając posiadanie np. dwóch kompletów podręczników, jednego w szkole, drugiego zaś w domu. Tak jednak nie stało się, choć trzeba przyznać, że niektóre szkoły zapewniają taki komfort swym dzieciom.

Dziecko swą torbę, tornister, teczkę mającą określoną wagę musi nosić codziennie przez 11—12 lat nauki. Jeśli jest to zbyt duży ciężar, do tego noszony w niewłaściwej torbie, to ten fakt może stać się podstawową przyczyną zaburzeń w postawie dziecka. Ta uwaga odnosi się szczególnie do dzieci w początkowej fazie nauki, kiedy dzieci są nad wyraz podatne na różnego rodzaju oddziaływania. Tymczasem nawet pobieżna obserwacja drogi dziecka do szkoły wskazuje, że dzieci noszą książki w różny sposób i w różnych pojemnikach. Problem ten wywołuje zresztą ze zmiennym szczęściem zainteresowanie opinii publicznej, a zwłaszcza środowiska dziennikarskiego, które alarmuje rodziców, nauczycieli, iż potrzebne są decyzje nie tylko co do korekty programów nauczania, ale także wagi tornistrów. Dziś zapewne jeszcze trudno w sposób jednoznaczny ocenić efekty tych działań. Nie ulega jednak wątpliwości, że jedynym pojemnikiem, w którym dzieci i młodzież powinny nosić swe przybory szkolne, są plecaki i tornistry. One to tylko równomiernie obciążają kręgosłup dziecka, wzmacniając jednocześnie mięśnie wyprostne. Do nieodpowiednich pojemników należą zwłaszcza teuczki, torby i reklamówki noszone w rękę. Obciążają one jednostronnie sylwetkę dziecka, powodując w konsekwencji skrzywienie kręgosłupa czy obniżenie barku.

Rzecz charakterystyczna, mimo że od daty rozpoczęcia reformy minęło blisko 10 lat, problem ten nie znalazł odzwierciedlenia w literaturze pedagogicznej czy podręcznikach higieny szkolnej. A przecież nowe podręczniki, nowe środki dydaktyczne i inne przybory szkolne w naturalny sposób zwiększyły wagę tornistrów. W piśmiennictwie znaleźliśmy zaledwie jedną pracę na ten temat z roku 1979. Ponieważ badania Autorów dotyczyły innego okresu (sprzed reformy) i innej sytuacji, trudno je dziś spożytkować¹.

W związku z powyższym postanowiliśmy dokładniej przyjrzeć się temu zjawisku na przykładzie jednej szkoły, w tym przypadku Szkoły Podstawowej nr 1 im. A. Kowalskiego w Ostrowcu, do której młodzież dochodzi, a więc musi nosić książki i zeszyty². Chociaż szkoła nie była losowana zgodnie z zasadami obowiązującymi w statystyce, a więc uzyskane wyniki nie upoważniają do daleko idących uogólnień, to jednak sądzimy, że warto się nimi zainteresować. Szukaliśmy odpowiedzi na dwa podstawowe pytania:

— w jakich pojemnikach noszą dzieci swe książki do i ze szkoły?

— jaka jest waga noszonych przez dzieci toreb, tornistrów, teczek, reklamówek czy plecaków?

Przystępując do badania nie staraliśmy się wybierać dnia, w którym młodzież byłaby najbardziej obciążona. W różnych klasach i w różnych dniach zjawisko to różnie się kształtuje. Nie było to możliwe ze względów organizacyjnych. Szkoła liczy sobie ponad tysiąc dzieci i młodzieży, i nie chcieliśmy zakłócać jej normalnego rytmu pracy. Z tych też powodów do badania losowaliśmy tylko po dwie klasy z każdego poziomu nauczania. Chodziło nam o uchwycenie zjawiska w typowy dzień szkolny. Nie jest tajemnicą to, w czym dzieci noszą swe książki do szkoły, tak jak i to, że ich waga zależy od panującej mody w szkole czy środowisku. Młodzież nie przynosi do szkoły wszystkich książek i przyborów szkolnych potrzebnych w danym dniu. Nie wszyscy nauczyciele tego od dzieci wymagają. Co więcej, ów ciężar zależy także od objętości zeszytów. Mimo iż w tym zakresie istnieją określone zalecenia, np. by dzieci w klasach młodszych nie pisały w „grubych” zeszytach, to faktycznie o tym, w jakim zeszycie będzie pisało dziecko, nie decyduje nauczyciel, ale handel. Ponadto istnieje swoisty rodzaj współpracy między dziećmi siedzącymi w tej samej ławce, polegający na podziale przynoszonych książek. Jedno dziecko nosi np. książki do języka polskiego, drugie zaś do historii itp.

Otrzymane wyniki przedstawiamy w dwóch zestawieniach.

Tabela 1

PROCENTOWY ROZKŁAD LICZEBNOŚCI MŁODZIEŻY KLAS I–VIII NOSZĄCEJ KSIĄŻKI W TORBACH, TECZKACH, TORNISTRACH LUB PLECAKACH

Klasa	Torba	Teczka	Tornister lub plecak
I (49)	—	—	100
II (51)	—	—	100
III (59)	11,8 (11)	—	88,2 (48)
IV (64)	45,3 (29)	9,4 (6)	45,3 (29)
V (62)	66,0 (41)	5,4 (3)	29,0 (18)
VI (67)	58,2 (39)	14,7 (10)	27,1 (18)
VII (63)	79,0 (50)	21,0 (13)	—
VIII (59)	88,0 (52)	12,0 (7)	—
Razem 474	48,9 (232)	27,3 (29)	23,8 (113)

Pierwsze z nich — tabela nr 1. — informuje o sposobie noszenia książek, zeszytów przez dzieci. Okazuje się, że prawie wszystkie dzieci w klasach młodszych noszą swe książki w tornistrach, z czego trzeba się cieszyć. Inaczej przedstawia się sytuacja wśród młodzieży starszej. Większość nosi swe książki w torbach i teczkach, a niekiedy i w reklamówkach. Co więcej, liczby przedstawione w tym zestawieniu informują nas, że

im starsza klasa, tym więcej młodzieży, która nosi książki i zeszyty w torbach i teczkach. W skali badanych klas w taki sposób nosi swe książki i zeszyty 76,2 procent dzieci i młodzieży!

Przyjrzyjmy się teraz wadze noszonych książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. Prezentuje te dane tabela nr 2.

Tabela 2

ROZKŁAD PROCENTOWY WAGI NOSZONYCH KSIĄŻEK I ZESZYTÓW

Klasa	do 3 kg	3—4 kg	5 i więcej
I (49)	55,2 (25)	44,8 (24)	—
II (51)	37,3 (19)	62,7 (32)	—
III (59)	42,4 (26)	67,6 (33)	—
IV (54)	20,3 (13)	68,8 (44)	10,9 (7)
V (62)	24,1 (15)	42,1 (26)	33,8 (21)
VI (67)	7,4 (5)	47,9 (32)	44,7 (30)
VII (63)	12,7 (8)	36,5 (23)	50,8 (32)
VIII (59)	1,8 (6)	47,4 (28)	40,8 (25)
Razem 474	24,6 (117)	51,1 (242)	24,3 (115)

Dane zawarte w tej tabeli na dobrą sprawę niewiele wnoszą do naszej wiedzy o badanym zjawisku. Sytuacja ta spowodowana jest tym, że nie dysponujemy jak dotąd kryterium opartym na szczegółowych badaniach, umożliwiających w miarę dokładne ustalenie, które teczki, tornistry uznać trzeba za ciężkie dla dzieci, a które nie. Dla naszych rozważań przyjęliśmy jako maksymalne obciążenie 3 kg dla klas młodszych i ponad 4 kg dla klas IV—VIII. Jest to oczywiście kryterium arbitralnie ustalone. Czytelnik może jednak przyjąć dla swych rozważań inne.

Jeśli jednak przyjmimy to kryterium, które wydaje się być ani zbyt wysokie ani zbyt niskie, to okazuje się, że ponad połowa (56 proc.) dzieci klas I—III nosi swe tornistry przeciążone. A trudno uznać to za stan normalny. W lepszej sytuacji są dzieci w klasach starszych. „Zaledwie” 24,3 proc. tych dzieci ma swe torby lub teczki przeciążone. Jeśli zważymy, że są to klasy, w których na ogół „przechodzi” się na torbę przewieszoną przez ramię, to i tu sytuacja nie nastraja optymizmem. Ale w tych klasach występuje także inne zjawisko. Otóż część młodzieży przychodzi z torbami o wadze do 3 kg. Czym jest to zjawisko spowodowane? Sądzymy, że o tym zjawisku decyduje głównie fakt nieprzynoszenia do szkoły niezbędnych pomocy.

Gdy jednak spojrzymy na całość problemu, to okazuje się, że 2/3 badanych uczniów począwszy od klasy pierwszej nosi swe teczki, torby, tornistry o wadze 3 kg i więcej. Trudno zatem wobec tego faktu przejść obojętnie.

Tak jak zauważyliśmy wcześniej, analiza zjawiska w jednej tylko

szkole nie upoważnia do uogólnień. O jednym wszak trzeba pamiętać. Zapewne żadna reforma nie spowoduje takiego komfortu, iż dzieci do swych szkół będą nosić coraz mniej książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. Należy sądzić, iż raczej będzie odwrotnie. Co zatem czynić?

Po pierwsze, potrzebny jest tani, uniwersalny plecak, o takich rozwiązaniach konstrukcyjnych, plastycznych, iż stanie się atrakcyjny dla dzieci i młodzieży w różnym wieku. Kiedy mówimy o rozwiązaniu atrakcyjnym, mamy na uwadze także cenę tego plecaka, która musi być niższa od ceny torby czy teczki. Zapewne wielu producentów w drugim etapie reformy gospodarczej zauważy ten rynek. Mimo wszystko, czy nie warto w tym celu ogłosić specjalnego konkursu, któremu patronowałyby i Rada, i resort edukacji narodowej.

Po drugie, środki masowego przekazu, służba zdrowia i inni sojusznicy szkoły powinni wziąć na siebie obowiązek pracy wyjaśniającej zmiany istniejącej sytuacji, choćby poprzez zmianę toreb na plecaki.

Po trzecie, sugerujemy zainteresowanie się każdej szkoły poruszonym zagadnieniem. Idzie nam o taki przypadek zainteresowania, w wyniku którego zmniejszy się ciężar noszonych tornistrów. Nie wszystkie przybory szkolne, nie wszystkie książki i zeszyty każdego dnia dziecko musi nosić do szkoły. W tym konkretnym przypadku może się przejawiać inicjatywa rodziców i nauczycieli.

Przypisy

¹ Lech Zdunkiewicz, Paweł Goryński i inni: Higieniczna ocena tornistrów i teczek uczniowskich. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1979, nr 9.

² Pani mgr Jadwidze Wyrzykowskiej, dyrektorowi Szkoły Podstawowej nr 1 w Ostrowcu, oraz G. Plucińskiemu i W. Wzorkowi, słuchaczom Studium Nauczycielskiego w Ostrowcu, serdecznie dziękujemy za pomoc w przeprowadzeniu badań.

MAŁGORZATA STAŃCZAK-KURAS,
KATARZYNA SZYMAŃSKA
Uniwersytet Łódzki

STOPIEN ZNAJOMOSCI NIEFORMALNEJ STRUKTURY KLASOWEJ PRZEZ NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW KLAS IV-V SZKOŁY PODSTAWOWEJ

WSTĘP

Podstawową formę aktywności dzieci, poczynając od 7 roku życia, stanowi nauka szkolna. Fakt ten powoduje, iż szkoła jako środowisko wychowawcze przez kilkanaście lat trwania nauki wywiera duży wpływ

na kształtowanie osobowości wszystkich uczniów. Oddziaływanie środowiska szkolnego jest wielostronne i bardzo złożone. Pod względem wychowawczym podstawowe znaczenie wydaje się mieć osoba nauczyciela i grupa rówieśnicza. Nauczyciel-wychowawca jako osoba znacząca ma dominujący wpływ na organizację sytuacji wychowawczych i kształtowanie postaw społecznych wychowanków¹. Ten wpływ, który jest szczególnie znamieny w pierwszych trzech, czterech latach nauki szkolnej, ukierunkowuje rozwój wzajemnych relacji pomiędzy uczniami, co staje się jednym z czynników tworzenia struktury klasy (zgodnie z koncepcją J. Piageta w klasach IV—V można już mówić o uformowanej strukturze klasy²), rozumianej jako układ pozycji zajmowanych przez poszczególnych uczniów. Pozycja ta jest wyznaczona w dużym stopniu właśnie przez opinie nauczyciela³.

Drugim czynnikiem warunkującym sieć powiązań między uczniami są spontaniczne, nieformalne interakcje zachodzące w klasie⁴. Czynniki ten nabiera szczególnego znaczenia począwszy od klas III—IV, co związane jest z rozwojem w tym wieku potrzeb o charakterze społecznym. U dzieci nasila się wrażliwość na wpływ grupy, poczyną działać opinia zespołu, tworzy się więź grupowa, a zachowanie dziecka zaczyna być determinowane przez różne elementy życia społecznego, jak pozycja w klasie, pełnione role społeczne, ogólna atmosfera klasy i stopień jej integracji⁵.

Efektywność pracy wychowawcy zależeć będzie od stopnia poznania przez niego nowych zjawisk zachodzących w tym okresie w zespole klasowym, i to zarówno tych, które są skutkiem własnych oddziaływań nauczyciela, jak i wynikających z czynników wewnątrzgrupowych. Wiedza o tych zjawiskach stanowi bowiem pierwotny i podstawowy warunek wszelkich oddziaływań w zakresie kreowania i modyfikowania stosunków w grupie klasowej. Rodzi się więc pytanie o stopień adekwatności wiedzy nauczyciela na temat przedmiotu własnych oddziaływań, jakim jest struktura klasy szkolnej, oraz o wykorzystanie tej wiedzy w procesie wychowawczym.

CEL I METODY BADAN

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy nauczyciele-wychowawcy znają nieformalną strukturę sympatii i przywództwa prowadzonych przez siebie klas?
2. Czy wiedza nauczyciela-wychowawcy o pozycjach zajmowanych przez poszczególnych uczniów w strukturze socjometrycznej i władzy w klasie jest czynnikiem różnicującym rozkład tych pozycji w grupie?

W badaniach zastosowano następujące techniki:

- a) Klasyczną technikę socjometryczną J. L. Moreno, która posłużyła do określenia struktury sympatii i przywództwa w badanych zespołach

klasowych⁶. Zastosowano pięć pytań socjometrycznych — dwa dotyczące sympatii, dwa — przywództwa i jedno odnoszące się do antypatii.

b) Metoda szeregowania rangowego, służąca do określenia opinii nauczyciela na temat pozycji zajmowanych przez poszczególnych uczniów w klasie pod względem stopnia wzbudzanej przez nich sympatii i miejsca w hierarchii przywództwa⁷.

c) Wywiad z nauczycielem, którego celem było uzyskanie od wychowawcy informacji na temat przyczyn izolowania, odrzucania czy popularności poszczególnych uczniów w klasie.

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH OSÓB

Osobami badanymi byli uczniowie klas IV—V oraz ich wychowawcy wybrani z 12 szkół podstawowych w Łodzi.

Badaniami objęto 621 uczniów przynależnych do 23 klas. W badanej grupie było 326 chłopców i 295 dziewczynek. Średni wiek dzieci wynosił 11,6 lat.

Wychowawcami klas we wszystkich przypadkach były kobiety. Przeciętny wiek badanych nauczycielek wynosił 37 lat (zawierał się w granicach 29—52 lata), a średni staż pracy 12 lat.

Warunkiem włączenia klasy do badań był wiek dzieci oraz fakt pełnienia przez nauczyciela funkcji wychowawcy danej klasy co najmniej przez okres jednego roku.

Badania przeprowadzone zostały na terenie szkół w maju 1987 roku.

ANALIZA ZEBRANEGO MATERIAŁU

Zgodnie z przyjętym planem badań, wykorzystując wspomnianą technikę socjometryczną, określono rozkład pozycji zajmowanych przez poszczególnych uczniów w klasie ze względu na interesujące nas dwa kryteria sympatii i przywództwa oraz dokonano rangowania pozycji uzyskanych w tych dwu rozkładach. Na podstawie szeregowania rangowego ustalono rangi, jakie w hierarchii sympatii i przywództwa przypisuje poszczególnym uczniom w klasie nauczyciel.

Uzyskane tą drogą dane posłużyły nam do określenia stopnia zbieżności (zgodności) informacji dotyczących pozycji zajmowanych przez poszczególnych uczniów w klasie wskazywanych przez samych uczniów i pochodzących od nauczyciela, czyli mówiąc inaczej, zbadania poziomu adekwatności wiedzy nauczyciela o strukturze klasy, której są wychowawcami.

Tabela 1 przedstawia uzyskane wartości współczynników korelacji rang Spearmana dla kryterium sympatii, a tabela 2 — dla przywództwa.

Tabela

ZGODNOŚĆ OPINII NAUCZYCIELA Z OPINIAMI UCZNIÓW NA TEMAT SYMPATII

Nr klasy	N	Wartość współ. kor.	Poziom. istot.
1	32	0,55	istot.
2	26	0,73	istot.
3	28	0,38	nie istot.
4	32	0,56	istot.
5	27	0,70	istot.
6	29	0,77	istot.
7	30	0,74	istot.
8	24	0,46	nie istot.
9	28	0,21	nie istot.
10	29	0,52	istot.
11	26	0,78	istot.
12	29	0,74	istot.
13	28	0,65	istot.
14	29	0,90	istot.
15	29	0,54	istot.
16	23	0,27	nie istot.
17	29	0,49	istot.
18	23	0,32	nie istot.
19	39	0,49	istot.
20	29	0,38	nie istot.
21	29	0,87	istot.
22	28	0,50	istot.
23	27	0,37	nie istot.

Tabela 2

ZGODNOŚĆ OPINII NAUCZYCIELA Z OPINIAMI UCZNIÓW NA TEMAT PRZYWÓDZTWA

Nr klasy	N	Wartość współ. kor.	Poziom. istot.
1	32	0,32	nie istot.
2	26	0,79	istot.
3	28	0,32	nie istot.
4	32	0,35	nie istot.
5	27	0,63	istot.
6	29	0,73	istot.
7	30	0,58	istot.
8	24	0,22	nie istot.
9	28	0,50	istot.
10	29	0,21	nie istot.
11	26	0,74	istot.
12	29	0,41	nie istot.
13	28	0,70	istot.
14	29	0,68	istot.
15	29	0,50	istot.
16	23	0,52	istot.
17	29	0,26	nie istot.
18	23	0,49	nie istot.
19	39	0,61	istot.
20	29	0,49	istot.
21	29	0,76	istot.
22	28	0,43	nie istot.
23	27	0,45	nie istot.

W 15 przypadkach na 23 uzyskane wartości współczynnika korelacji były istotne na poziomie 0,01, a zatem 65% badanej grupy nauczycieli znało strukturę socjometryczną prowadzonych przez siebie zespołów klasowych.

W przypadku kryterium przywództwa 13 wartości współczynnika korelacji było istotnych na poziomie 0,01, co oznacza, że 57% badanej grupy nauczycieli znało strukturę przywództwa swoich klas. Nauczycieli, którzy znali zarówno strukturę sympatii, jak i przywództwa, było 10, co stanowi 43% badanej grupy.

Dalsza analiza uzyskanych wyników miała na celu stwierdzenie, czy wiedza nauczyciela o pozycjach zajmowanych przez poszczególnych uczniów w klasie różnicuje rozkład tych pozycji, a zatem czy struktury klas, które są znane nauczycielom (oznaczone dalej jako klasy typu Z), różnią się od struktur tych klas, co do których nauczyciele mają mylne wyobrażenie (oznaczone jako klasy typu N).

Rozkład liczebności statusów socjometrycznych uczniów w obu typach klas dla kryterium sympatii przedstawia tabela 3, a dla kryterium przywództwa tabela 4.

Tabela 3

ROZKŁAD LICZEBNOŚCI STATUSÓW DLA
KRYTERIUM SYMPATII W KLASACH
TYPU Z I N

Status	Liczebności		Razem
	klasy Z	klasy N	
W	58	38	96
X+	58	25	83
X	100	47	147
X-	121	59	180
N	74	41	115
Razem	411	210	621

Tabela 4

ROZKŁAD LICZEBNOŚCI STATUSÓW DLA
KRYTERIUM PRZYWÓDZTWA W KLASACH
TYPU Z I N

Status	Liczebności		Razem
	klasy Z	klasy N	
W	50	32	82
X+	38	24	62
X	77	54	131
X-	101	81	182
N	106	58	164
Razem	372	249	621

Uzyskane wartości χ^2 dla powyższych rozkładów danych wyniosły odpowiednio dla kryterium sympatii 2,38 i dla kryterium przywództwa 3,16, co wskazuje, iż w obu przypadkach różnice rozkładów liczebności w klasach typu Z i klasach typu N są nieistotne.

W celu pogłębienia powyższej analizy obliczono istotność różnicy średniej ilości wyborów negatywnych w klasach typu Z (średnia liczba wyborów negatywnych wynosiła w tych klasach 2,4) i typu N (średnia wyborów negatywnych wynosiła 1,8). Różnica ta okazała się nieistotna ($U=0,158$).

PODSUMOWANIE

Przedstawiliśmy powyżej wyniki uzyskane po zbadaniu 23-osobowej grupy nauczycieli i 621-osobowej grupy uczniów. Specyfika problemu powoduje, iż jest to duża grupa uczniów, lecz zdecydowanie mniej znacząca grupa nauczycieli. Podsumowując wyniki uważamy za konieczne podkreślić, iż mają one wartość hipotetyczną, ale dotyczą bardzo istotnego, a rzadko podejmowanego problemu. Tym bardziej są warte przedstawienia, że wynikają z nich ciekawe wnioski praktyczne.

W przebadanej przez nas grupie nauczycieli ponad połowa (bo 65% w przypadku sympatii i 57% w przypadku przywództwa) wykazywała znajomość jednej bądź drugiej struktury, natomiast znajomość obu struktur miała miejsce u nieco poniżej połowy nauczycieli (43%). Nie jest to wynik alarmujący, nie może jednak wzbudzać nadmiernego zachwytu. Słuszne wydaje się wymaganie, aby każdy nauczyciel-wychowawca znał dobrze swoją klasę. Znajomość klasy nie jest jednak jedynym warunkiem dobrej pracy wychowawczej. Powinniśmy ponadto oddziaływać na strukturę zespołu, aby polepszyć ją z punktu widzenia psychicznego komfortu dla wszystkich, a przynajmniej większości uczniów w klasie. Wiemy, że sytuacja pod tym względem nie jest najlepsza. W klasach

IV—V stwierdza się stosunkowo duży procent uczniów izolowanych i odrzucanych. W badanych klasach około 1/3 uczniów zajmuje niekorzystne pozycje socjometryczne⁸. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż klasy, w których nauczyciele znają i w których nie znają struktury, nie różnią się między sobą pod względem rozkładu statusów socjometrycznych. Wynik ten jest niejednoznaczny. Wydaje się sugerować, że:

1) nauczyciele znają strukturę klasy, lecz nie oddziałują na nią w sposób zamierzony,

2) podejmują próby oddziaływania, lecz nie są one skuteczne ze względu na brak wiedzy o przedmiocie oddziaływań lub umiejętności realizacyjnych.

Którekolwiek z tych wyjaśnień uznamy za bardziej prawdopodobne, nie zmieni to faktu, iż jest to ten zakres interakcji nauczyciel—uczniowie, który zdecydowanie wymaga usprawnienia.

Postulat podejmowania przez nauczyciela pracy wychowawczej w zakresie modyfikowania stosunków społecznych między uczniami w klasie staje się tym bardziej uzasadniony, że struktura grupy w tym wieku nie jest silnie ukształtowana, pozycje uczniów w hierarchii społecznej nie są utrwalone, a czynniki wewnątrzgrupowe (jak np. więź grupowa) zaczynają dopiero regulować zakres zachodzących zjawisk. Wiek 11—12 lat można więc uznać za przełomowy w kształtowaniu stosunków w klasie (jak pisałyśmy już — osłabia się wpływ nauczyciela jako osoby znaczącej, a wzrasta waga czynników wewnątrzgrupowych). Brak kontroli nauczyciela lub nieumiejętne sterowanie procesami zachodzącymi w grupie w tym okresie może doprowadzić do utworzenia się niekorzystnych struktur grupowych, które zwrótnie utrudniają realizację celów dydaktycznych i wychowawczych, z czym często mamy do czynienia w praktyce. Zagadnienie to wymaga szerszego zainteresowania ze strony pedagogów i psychologów.

Przypisy

¹ M. Żebrowska (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1975, PWN.

² J. Piaget: Studia z psychologii dziecka. Warszawa 1966, PWN.

³ A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze. Wrocław 1980. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

⁴ S. Mika: Psychologia społeczna. Warszawa 1981. PWN.

M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej. Warszawa 1974, WSiP.

⁵ Z. Putkiewicz: Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej. Warszawa 1973, Nasza Księgarnia.

Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. Warszawa 1964, PWN.

⁶ M. Pilikiewicz: Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej (w:) Wołoszynowa L. Materiały do nauczania psychologii, S. III, t. 2, Warszawa 1973, PWN.

⁷ A. Gurycka: Dzieci bierne społecznie. Wrocław—Warszawa—Kraków 1970, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 73—167.

⁸ M. Stańczak-Kuraś, K. Szymańska: Charakterystyka struktury socjometrycznej klas IV—V szkoły podstawowej. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego (artykuł w druku).

WŁASCIWOŚCI UOGÓLNIANIA PRZEZ UCZNIÓW KLAS I—III SZKOŁY SPECJALNEJ

Charakterystyka wadliwie funkcjonujących komponentów uogólniania przez uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jest bardzo trudna z tego powodu, iż nauczanie uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, operowanie przez nich analizą, syntezą, porównywaniem, abstrakcją i in. stanowi określony etap przyswojenia umiejętności uogólniania, a jednocześnie w praktyce nie ma wyraźnego wyodrębnienia tych etapów i dotychczas nie dokonano charakterystyki operacyjnych komponentów myślenia tej grupy uczniów. Ponadto sam proces myślenia w momencie rozwiązywania zadania z trudem poddaje się obserwacji, eksperymentator dysponuje bowiem tylko odpowiedzią ucznia i obserwacją jego czynności.

W badaniu uogólniania oparto się na technikach „Wykluczania czwartego zbędnego przedmiotu” oraz „Łączenia przedmiotów w grupy według określonej cechy”. Za pomocą wymienionych technik można było rozwiązać zadania różnorodnymi sposobami. Jeśli chodzi o rozwiązywanie zadań techniką „Wykluczania czwartego zbędnego przedmiotu”, to globalnie istniały dwa alternatywne sposoby postępowania.

1. Znalezienie takiej cechy przedmiotu, która byłaby wspólna dla trzech i nie pasowałaby do czwartego — zbędnego przedmiotu.

2. Znalezienie takiej cechy jednego z przedmiotów, która nie pasowałaby do pozostałych trzech przedmiotów. Przedmiot z taką własną i niepowtarzalną u pozostałych cechą uznawany był jako zbędny.

W celu ustalenia ewentualnych odpowiedzi uczniów i określenia niedostatków w operowaniu uogólnianiem opracowano algorytm rozwiązywania zadań techniką „Wykluczania czwartego zbędnego przedmiotu”. W algorytmie wyodrębniono poszczególne operacje myślenia w ich wzajemnym związku i umownej kolejności.

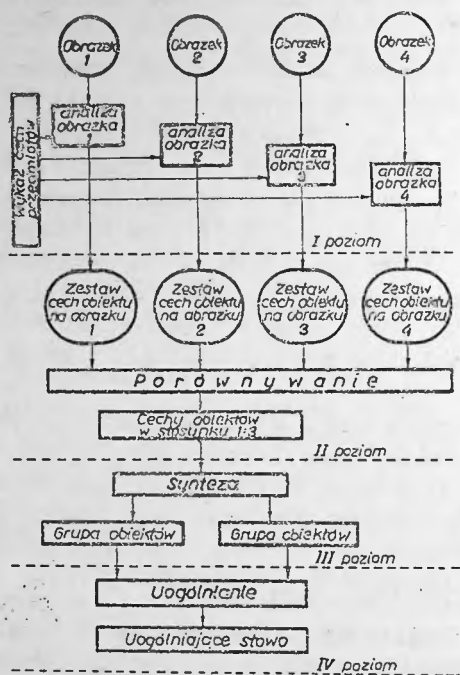
Po dokonaniu wyboru sposobu rozwiązywania zadania dalszy program rozwijał się w następującej kolejności.

I etap

Rozpatrywano cztery zaproponowane obrazki i wspominano wykaz cech przedmiotu.

1. nazwa
2. kolor
3. forma
4. wielkość

Algorytm rozwiązywania zadania techniką „Wykluczania czwartego zbędnego przedmiotu”



5. budowa
 6. materiał, z którego jest wykonany przedmiot
 7. rodzaj powierzchni
 8. sposób wykorzystania, przeznaczenie przedmiotu.
- II etap

Dokonywano analizy każdego obrazka według powyższego zestawu cech i adekwatne do każdego obrazka cechy zapamiętywano.

III etap

Na tym etapie dokonywano analizy cech każdego obrazka celem stwierdzenia proporcji 1:3, bądź też 3:1, to znaczy dokonywano wyboru takich cech, które odpowiadałyby trzem obrazkom i nie pasowałyby do czwartego obrazka. Takich cech mogło być kilka i dlatego też etap ten mógłby być wielokrotnie powtarzany.

IV etap

Na tym etapie dokonywano syntezy trzech przedmiotów, które łączyła wspólna cecha, celem połączenia tych przedmiotów za pomocą wspólnej cechy w jedną grupę.

V etap

Na etapie tym syntetyzowane cechy odnoszące się do znalezionej grupy przedmiotów uogólniano i określano grupę przedmiotów jednym słowem.

W algorytmie umiejscowione zostały podstawowe operacyjne komponenty myślenia: analiza, synteza, porównywanie, uogólnianie. Jednakże algorytm ten ilustrował właściwy, oczekiwany przez eksperymentatora tok rozumowania.

W sytuacji, gdy u danego ucznia zaburzona była, albo niedostatecznie rozwinięta, określona operacja, algorytm pozwolił w oparciu o odpowiedź ucznia uchwycić i wyodrębnić defektywną operację.

Celem wyodrębnienia i dokonania wnikliwej analizy niedostatków uogólniania przez uczniów, wyodrębniono następujące kryteria oceny odpowiedzi:

1. Uczniowie prawidłowo wskazywali na „zbędny przedmiot” i wyjaśniali przyjęty przez siebie sposób rozwiązywania zadania, wykorzystując niezbędne uogólniające słowa.
2. Uczniowie prawidłowo wykonywali tylko pierwszą część zadania, lecz nie potrafili zinterpretować swojej odpowiedzi i nie operowali uogólniającymi słowami.
3. Uczniowie dokonywali uogólniania opierając się na istotnych cechach, logicznie uzasadniali swoją odpowiedź, lecz w efekcie zadanie rozwiązane było nieprawidłowo.
4. Uczniowie nie dokonywali uogólniania. Zamiast rozwiązywać zadanie, próbowali opowiadać o poszczególnym przedmiocie, albo wymieniali cechy rozpatrywanych przedmiotów.

Natomiast w celu scharakteryzowania poziomu uogólniania młodszych uczniów upośredzonych umysłowo wprowadzono dychotomiczną skalę ocen („dokonuje uogólnienia”, „nie uogólnia”). Skala ta przedstawiona jest szczegółowo za pomocą czterech poziomów uogólniania, obejmujących jakościową konkretyzację posiadania lub braku umiejętności uogólniania. W oparciu o opracowane kryteria wyodrębniono następujące poziomy. Do pierwszego poziomu zakwalifikowano odpowiedzi uczniów, którzy nie rozumieli instrukcji, nie poradzili sobie z analizą, analizowali według niewspółzależnych cech, dokonywali analizy niedostatecznie dokładnie, nie opanowali semantycznego aspektu uogólniających słów, mieli trudności w formułowaniu za pomocą uogólniającego słowa jednorodnych przedmiotów.

Do drugiego poziomu zaliczono odpowiedzi uczniów, którzy mieli trudności z wyodrębnianiem istotnych oraz nieistotnych cech przedmiotów, porównywali według niewspółzależnych cech, nieadekwatnie stosowali uogólniający termin, uogólniające słowo zastępowali określeniem funkcjonalnym.

Do trzeciego poziomu zaliczono odpowiedzi uczniów, którzy prawidłowo rozwiązali zadania, jednakże nie potrafili umotywować swojej odpowiedzi, odpowiedzi ich zawierały elementy tautologii.

W czwartym poziomie uwzględniono odpowiedzi prawidłowe, wyczerpujące, pełne, zgodne z wymaganiami eksperymentatora.

Analiza błędów występujących w procesie wykonywania zadań eksperymentalnych przez uczniów stanowi interesujący i ilustratywny materiał do oceny właściwości uogólniania.

Odpowiedzi uczniów, zakwalifikowane do pierwszego poziomu miały następujące cechy. Uczniowie często nie rozumieli instrukcji, np. „Nic nie jest zbędne, albowiem to są wszystkie narzędzia”; „Nic nie jest zbędne, gdyż wszystko jest żywe i pomalowane tym samym kolorem”. Niektóre odpowiedzi wskazują, iż uczniowie sugerowali się zewnętrznymi cechami percepcji np. „Ziemniak jest niepotrzebny, gdyż jest on większy”, „Cebula jest zbędna, albowiem jest żółta”. Odpowiedź i interpretacja oparta była na niewspółzależnych cechach. „Beczka jest drewniana, a pozostałe to narzędzia, za ich pomocą reperuje się”.

Uczniowie nie opanowali w dostatecznym stopniu nawyku współzależnej analizy, to znaczy nie byli w stanie konsekwentnie wyodrębniać i zestawiać ze sobą odpowiadające sobie cechy przedmiotów, ograniczali się do wyliczania poszczególnych cech, np. „Łopata jest niepotrzebna, ponieważ jest czarna, a rączka jest duża” (rączka w znaczeniu trzonek od łopaty). Zamiast wskazywać na zbędny przedmiot, uczniowie niejednokrotnie opowiadali o poszczególnych przedmiotach, na przykład: „Lis biega w lesie i poluje na zającą, on jest przebiegły; ludzie karmią wiewiórki nasionami”. Badani uczniowie często odpowiedzi swoje sprowadzali do opisu zaprezentowanych przedmiotów, twierdząc przy tym, iż przedmioty te nie mają ze sobą nic wspólnego, np.: „Ogórek jest niepotrzebny, gdyż tutaj jest łądyga, a kwiatek ma listki, a ten tylko jeden kwiat”, „Ziemniak ma czarne paski, ale nie wszędzie”, „Kot jest niepotrzebny, gdyż jest brunatny, a krowa jest czerwona; kot ugania się za myszami, krowa daje mleko”. Jak już wspomniano uczniowie nie potrafili słownie uogólniać przedmioty stanowiące jedną rodzajową grupę. Najwięcej trudności przysporzyły uczniom następujące grupy przedmiotów: „narzędzia”, „produkty żywności”, „środki transportu”.

Drugi poziom stanowiły odpowiedzi, w których uogólnianie dokonywane było według nieistotnych cech, które z kolei wyodrębniane były zazwyczaj w jednym z przedmiotów. Pozostałe trzy przedmioty rozpatrywanego zestawu łączone były przez uczniów we wspólną grupę na tej zasadzie, iż cecha ta u nich nie występowała, np.: „Świnia jest niepotrzebna, bo ona dużo je, a pozostałe jedzą mało”, „Wiewiórka jest niepotrzebna, gdyż lazi po drzewach, a pozostałe zwierzęta nie potrafią wspinać się po drzewach”.

Uczniowie w odpowiedziach nie utrzymywali jedynej zasady uogólniania-

nia. Część materiału eksperymentalnego uogólniali według pewnych istotnych cech, a część według innych cech. Znane były uczniom stosunkowo dobrze uogólniające słowa, np. „produkty żywności”, „owoce”, „warzywa”, „buty”, „odzież” itd., lecz określenia te były stosowane nieprawidłowo. Owoce nazywali warzywami i na odwrót.

Wnioskuję, że w znaczeniu słowa nie były uwzględnione istotne cechy odpowiednich pojęć. Uczniowie upośledzeni umysłowo, zamiast stosować uogólniającą nazwę, wskazywali na czynność, którą mógł wykonywać przedmiot, albo którą można było realizować za pomocą jednego albo też całej grupy przedmiotów. W danym przypadku uogólniająca nazwa nie odzwierciedlała całej treści grupy przedmiotów. Na przykład: uczeń łączył „bulkę”, „ser”, „chleb” do jednej grupy. Na pytanie eksperymentatora: „jak jednym słowem można nazwać te przedmioty” uczeń odpowiadał „ich jedzą”. Łącząc „tramwaj”, „trojlebus”, „autobus” w jedną grupę, uczeń wyjaśniał: „W nich jeżdżą” albo „W nich wożą ludzi”.

Do trzeciego poziomu odniesiono prawidłowe odpowiedzi uczniów, lecz brakowało w nich pełnego, wyczerpującego wyjaśnienia. Na przykład: uczeń prawidłowo łączył „zeszyt”, „atrament”, „ołówek” do jednej grupy, ale wyjaśniał: „tym, iż można je kupić”. Uzasadnienia uczniów nie ujawniały istoty nowo utworzonej grupy i oparte były na powtórzeniach, np. „Piłka jest zbędna, albowiem to jest taka piłka”.

Czwarty poziom stanowiły odpowiedzi prawidłowe i jednocześnie takie, które charakteryzowało pełne i wyczerpujące uzasadnienie.

Otrzymane wyniki pozwoliły sformułować następujące wnioski:

1. Uczniom upośledzonym umysłowo wiele trudności nastręcza analiza przedmiotów według systemowego zestawu cech. Wniosek ten wynika z odpowiedzi uczniów, którzy rozwiązywali zadanie według uproszczonego algorytmu, to znaczy brali przypadkową cechę, zwykle łatwo dostrzegalną wzrokowo, i dopasowywali do zaproponowanych przedmiotów. Jeśli prowadziło to do odpowiedzi — z punktu widzenia formalnego zgodnej z warunkami zadania, to cecha ta była traktowana jako podstawowa i uczeń przerywał rozwiązywanie zadania. („Ziemniak jest zbędny, bo jest większy”, „Świnia jest niepotrzebna, dlatego, że więcej je”).

2. Analiza dokonywana była w oparciu o cechy, które można wyodrębnić w trakcie wzrokowej percepcji zaproponowanych przedmiotów. W odróżnieniu od poprzedniego wniosku, uważam, że w świadomości dziecka rzeczywisty obraz przedmiotu nie był utożsamiony z przedmiotem przedstawionym na obrazku. Uczniowie porównywali i analizowali tylko obrazki nie odwołując się do myślowego rzeczywistego wzorca tych przedmiotów. Z tego faktu wypływa kolejny wniosek.

3. W trakcie wykonywania zadania uczniowie wykazywali trudności w wyodrębnianiu oraz różnicowaniu istotnych i nieistotnych cech przedmiotów. Jeśli porównywali tylko przedmioty przedstawione na ilustracji

cjach, nie analizując ich cech skrytych od percepcji, uogólnianie na wyższym poziomie było niemożliwe, albowiem wzięta była pod uwagę tylko nieistotna cecha najczęściej widoczna, na przykład kolor.

4. Uczniowie znacznie łatwiej stwierdzali różnice przedmiotów, aniżeli ich podobieństwa. Wiąże się to z faktem, iż stwierdzanie różnic pomiędzy dwoma przedmiotami opiera się głównie na opisie bezpośrednio spostrzeganych, poglądowych cech. A więc różnice między przedmiotami ustanawiane są dzięki bezpośredniej percepcji i reprodukcji poglądowych wyobrażeń. Ustanowienie natomiast podobieństwa (a zwłaszcza w przypadkach, gdy bezpośrednie wrażenie od porównywalnych przedmiotów nie ujawnia tego podobieństwa) jest bardziej skomplikowane. W procesie tym niezbędne jest abstrahowanie i zestawianie cech, a zatem jest to operacja bezwzględnie zawierająca także werbalno-logiczny komponent.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Uniwersytet Łódzki

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W SZWAJCARII

Zanim przejdziemy do zagadnienia kształcenia nauczycieli nauczania początkowego w Szwajcarii dokonamy krótkiej charakterystyki systemu społeczno-politycznego tego kraju i funkcjonującego w nim systemu edukacyjnego. Wydaje się to zasadne przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, jest to zgodne z metodologicznym kryterium analizowania systemów oświatowych w porównaniu z ich pozaedukacyjną rzeczywistością, a po wtóre prace poświęcone specyfice instytucji edukacyjnych w Szwajcarii należą w rodzimej literaturze przedmiotu do rzadkości¹.

1. ORGANIZACJA PAŃSTWA I SYSTEMU EDUKACYJNEGO W SZWAJCARII

Szwajcaria jest państwem federacyjnym w zachodniej Europie, obejmującym 26 kantonów. Zgodnie z konstytucją władzę ustawodawczą sprawuje tu Zgromadzenie Związkowe, składające się z Rady Federalnej i Rady Kantonów. Władza wykonawcza należy do rządu federalnego, w którym zasiada 7 tak zwanych radców federalnych. Głową państwa jest prezydent Konfederacji Szwajcarskiej, wybierany na okres jednego roku². Ustrój społeczno-polityczny tego kraju szczególnie mocno determinuje politykę edukacyjną, gdyż państwo to istnieje w swojej dzisiejszej formie organizacyjnej od 1848 roku. W Federalnej Konstytucji z 1848 roku nie było żadnej wzmianki o organizacji przez państwo szkolnictwa. Dopiero w 1874 roku pojawił się stosowny artykuł, zobowiązujący Konfederację do utworzenia Federalnego Uniwersytetu, Instytutu Technologii i innych szkół wyższych oraz ich subsydiowania, natomiast kantony zobowiązujący do zorganizowania podstawowej edukacji. Zgodnie z konstytucją przyznano poszczególnym kantonom autonomię w dziedzinie kształcenia pod warunkiem, że funkcjonujące w nich szkoły różnego stopnia będą dostępne dla wszystkich obywateli bez względu na ich przekonania religijne. Autonomia kantonów dotyczyła w sferze oświatowej także i takich spraw, jak: prawo do tworzenia obok szkół publicznych (państwowych) szkół prywatnych, prawo ustalania czasu trwania nauki

(np. termin rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, okres przerw świątecznych, ferii zimowych i letnich, długość nauki w danym typie szkoły), prawo do wydawania własnych środków nauczania (podręczniki, pomoce dydaktyczne itp.), prawo do ustalania wysokości płac nauczycielskich i wymogów w polityce zatrudnieniowej. Tym samym nie można mówić o istnieniu w Szwajcarii jednego systemu szkolnego, gdyż taki w świetle powyższych rozstrzygnięć społeczno-politycznych i administracyjnych nie obowiązuje. Nie ma też w tym kraju odpowiednika naszego Ministerstwa Edukacji.

Najwyższą władzą edukacyjną w Szwajcarii jest Konferencja Kantonalnych Dyrektorów Wychowania Publicznego, a w kantonach Kantonalny Departament Wychowania Publicznego. Władze te tylko w kilku kantonach są zalegalizowane prawnie, gdyż w większości przypadków podstawą ich działania jest autorytet ich członków. Tak uprzywilejowany indywidualizm oświatowy jest rezultatem nie tylko historycznie powstałych struktur władzy w tym kraju, ale i brania pod uwagę różnic regionalnych, narodowościowych, językowych i geograficznych, a także wyznaniowych. Ten mały, bo liczący prawie 6,5 miliona mieszkańców, kraj jest pod wpływami kultury romańskiej i niemieckiej, a oficjalnie obowiązującymi językami są niemiecki, francuski i włoski. Rzuca to oczywiście na cele i treści kształcenia w zależności od dominującego w danym kantonie obszaru wpływów kulturalno-politycznych. Jedynie zróżnicowanie społeczeństwa ze względu na wyznania religijne (49% katolików, 48% protestantów i 3% innych wyznań) nie może determinować obowiązkowej edukacji, zgodnie z kreującymi ją wartościami demokracji, wolności i tolerancji. Szkoły publiczne są zatem religijnie neutralne.

2. FILOZOFICZNO-PEDAGOGICZNE PRZESŁANKI EDUKACJI W SZWAJCARII

Mimo tak zdecentralizowanej struktury oświatowej, różnorodności rozwiązań programowych i metodycznych, ich zróżnicowania i odmienności, można spotkać jedność w przesłankach filozoficzno-pedagogicznych, konstytuujących działalność pedagogiczną w szerokim tego słowa znaczeniu. Głównym zadaniem edukacji jest zapewnienie każdemu uczniowi takich warunków, aby mogły się w nim rozwinąć uczucia i wola oraz umiejętności pracy indywidualnej i zespołowej. Nawiązuje się tutaj do myśli filozoficznych Jana Henryka Pestalozziego, wybitnego reformatora wychowania na przełomie XVII i XVIII wieku. Nadal są aktualne jego poglądy dotyczące istoty kształcenia człowieka. Człowiek jest istotą samorealizującą się, jest zamkniętą całością i indywidualnością. Edukacja powinna w nim te cechy rozwijać i kształtować oraz rozszerzać tkwiące w osobie możliwości w ściśle określony sposób i według praw elementarnego nauczania. Prawdziwe kształtowanie sił i skłonności serca człowieka, jego umysłu i umiejętności zgodnie z prawami natury — zdaniem

J. H. Pestalozziego — z samej swej istoty rodzi dążenie do doskonałości, do udoskonalenia jego naturalnych sił. Sztuka zatem kształcenia i wychowania polega na odpowiednim kształtowaniu relacji i harmonizowaniu oddziaływań edukacyjnych ze sprawnością samowychowawczą osoby³.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego powinna być nastawiona na kształcenie człowieka, na jego samorealizację. W szkole tak pomyślanej nie wychodzi się od żądań osób dorosłych, lecz od możliwości, potrzeb i zainteresowań dziecka, które w toku edukacji powinno doświadczyć pełni życia, nabyć poczucia własnej tożsamości, rozwijać w sobie siły fizyczne, moralne, duchowe i estetyczne. Jest to szkoła dla ucznia. Tak uczniom, jak i nauczycielom zapewnia się prawo do popełniania błędów, bez poczucia zagrożenia, presji ocen czy egzaminów. Człowiek jest istotą społeczną, toteż musi kształtować swoją moralność i ją rozwijać w konkretnych sytuacjach społecznych. Każdy jest odpowiedzialny sam za siebie, za to, co czyni we wspólnocie z innymi i przed wspólnotą.

Z powyższych przesłanek wyniknęła konieczność oparcia edukacji szkolnej na idei podmiotowego traktowania człowieka, uczniów i nauczycieli, a tym samym długoterminowego odrzucenia systemu oceniania jako ostatecznej selekcji. Szwajcarskie szkoły są podporządkowane idei odraczania i eliminowania systemu kontroli i oceniania uczniów i nauczycieli. Nie występuje w nich system klasyfikowania i promowania uczniów z klasy do klasy. Docelowo myśli się o całkowitym usunięciu ze szkół kontroli i ocen na korzyść samokontroli i samooceny oraz pogłębionej diagnozy własnych działań. Złożyły się na to następujące wady systemu oceniania uczniów:

- a) Oceny uzależniają ucznia od subiektywnych opinii nauczycieli. Obiektywność oceniania jest iluzją;
 - b) Oceny obciążają osiągnięcia ucznia wartością dodatkową, która nie ma nic wspólnego z jego aktywnością poznawczą i jego zainteresowaniami, a mimo to może decydować o jego dalszym losie;
 - c) Właściwości uczniów będące przedmiotem edukacji nie są w gruncie rzeczy możliwe do ilościowego uchwycenia, a tym samym nie są izomorficzne do wewnętrznego rozwoju osoby;
 - d) Oceny koncentrują uwagę nauczycieli i uczniów na zjawiskach wy-miernych, mierzalnych, tłumiąc wyobraźnię i twórcze działanie;
 - e) Oceny niszczą wewnętrzną motywację uczenia się, stając się jego celem, a nie środkiem;
 - f) Oceny zmuszają do negatywnego wartościowania ludzkich kryzysów, niepowodzeń, uruchamiając tym samym efekt bumerangowy, który prowadzi do pogorszenia wyników i osiągnięć edukacyjnych;
 - g) Ocenianie pogarsza stosunki między nauczycielem a uczniami. Uczniowie zamiast porównywać się z samym sobą, ze swoimi własnymi możliwościami, porównują się z jakąś fikcyjną średnią⁴.
- W wolnej od selekcji szkole możliwe jest osiągnięcie nowego klimatu,

wyzwalającego aktywność, chęć do pracy, twórczość i zainteresowania. W takiej szkole nic nie może podlegać reglamentacji. Zagadnienia tego nie będziemy jednak w tym miejscu rozwijać, gdyż wymaga ono odrębnej publikacji.

3. STRUKTURA SZKOLNICTWA W SZWAJCARII

W strukturze szkolnictwa w Szwajcarii można wyróżnić pięć następujących członów: przedszkole, szkoła ludowa, szkoła średnia, szkoła wyższa i szkoła zawodowa⁵. Przeważająca liczba wszystkich dzieci objętych 9-letnim obowiązkiem szkolnym (około 95%) uczęszcza do szkół publicznych, państwowych. Pozostałe realizują obowiązek szkolny w szkołach prywatnych. W większości kantonów uczęszczanie do przedszkola jest bezpłatne i dobrowolne, a rozpoczyna się w okresie między 3 i 4 lub 5 i 6 rokiem życia dziecka. Korzysta z tego przywileju około 90% dzieci w wieku przedszkolnym⁶. Jeżeli w danej gminie nie ma prywatnego (najczęściej zorganizowanego przez kościół) przedszkola, to lokalny samorząd jest zobowiązany do utworzenia przynajmniej jednorocznego lub dwuletniego przedszkola publicznego.

Cykl kształcenia szkolnego otwiera szkoła ludowa (Volksschule), w której można wyróżnić dwa poziomy nauczania, zróżnicowane organizacyjnie w każdym kantonie. Na pierwszym poziomie, realizującym kształcenie elementarne, okres nauki trwa do czterech lub sześciu lat. W tak zwanych szkołach początkowych (Primarschule) wszyscy uczniowie realizują program przygotowujący ich do dalszego kształcenia ogólnego bądź zawodowego. Drugi poziom obowiązkowego nauczania obejmują 3 lub 5-letnie szkoły średnie (Oberschule), do których zalicza się gimnazjum (Gymnasium-Unterstufe), szkołę realną (Realschule) i szkołę drugiego stopnia (Sekundarschule). Dla dzieci specjalnej troski prowadzone są w zależności od rodzaju deficytu szkoły specjalne (Sonderschule) lub małe klasy dzieci upośledzonych (Kleinklasse) w szkołach ludowych.

Szkoły średnie ponadpodstawowe zróżnicowane są w zależności od przyjętych celów kształcenia. Większość z nich stanowią szkoły maturalne (Maturitätsschule) typu A, B, C, D, E, różniące się między sobą głównie profilem nauczania (języki klasyczne, języki nowożytne, matematyka, ekonomia, prawo). Nie ma w tych szkołach fakultetów, a cykl nauki trwa 3 lub 4 lata — kończąc się egzaminem maturalnym. Świadectwo dojrzałości obejmuje przynajmniej 11 przedmiotów, gwarantujących uczniom wykształcenie ogólne, a także prawo studiowania na dowolnym kierunku szkoły wyższej. Są też w Szwajcarii szkoły średnie przygotowujące do zawodu oraz do zadań życia codziennego, wymagających odpowiedniej fachowości. Można wśród nich wyróżnić średnie szkoły zawodowe — dające dyplomy zawodowe (Diplommittelsschule, Handelsschule, Lehrerseminar). Średnie szkoły zawodowe przygotowują

do profesji szczeniacych sie wysokim autorytetem w spoleczenstwie, jak sluzby medyczne, socjalne, pedagogiczne, komunikacyjne i administracyjne. Osoby, ktore nie mialy mozliwosci uzyskania swiadczenia dojrzalosci w szkole sredniej maturalnej moga przygotowac sie do egzaminu dzieki ksztalceniu korespondencyjnemu lub w prywatnej szkole sredniej.

W Szwajcarii istnieje siedem kantonalnych uniwersytetow (Bazylea, Berno, Freiburg, Genewa, Lozanna, Neuenburg, Zurich), jedna wyzsza szkoła ekonomiczna, przygotowujaca takze prawnikow (St. Galen), dwie szkoły techniczne (Lozanna i Zurich) oraz zaoczny fakultet teologiczny dla katolikow w Lucernie. Absolwenci szkół srednich po maturze moga studiowac bez zdawania egzaminow wstepnych. Wprowadzono jedynie administracyjne ograniczenie miejsc na studiach medycznych. Ostatnim z wyrozniionych ogniw szkolnictwa w Szwajcarii jest ksztalcenie zawodowe. Obejmuje ono ponad 300 zawodow nie wymagajacych przygotowania akademickiego. Nauka trwa w zaleznosci od potrzeb i zlozonosci danego rzemiosla od 2 do 4 lat. Jedynie nauka gospodarstwa domowego trwa jeden rok. Zajecia teoretyczne w szkole zawodowej (Berufsschule) odbywaja sie w wymiarze 1—1,5 dnia na tydzien. Uczniowie zdolni i bardziej pracowici moga w czasie przeznaczonym na praktyki 0,5 dnia w tygodniu uczesczac do sredniej szkoły dyplomowej na wybrany przez siebie przedmiot. Praktyczne umiejetnosci rozwija i doskonali ta mlodziez w zakladzie pracy u boku mistrza, na co przeznaczaja sie 3,5—4 dni praktyki na tydzien (zajecia warsztatowe).

4. PODSTAWOWE ZALOZENIA KSZTALCENIA NAUCZYCIELI

Nauczycieli przygotowuje sie w zaleznosci od tego, w jakiego typu szkole beda realizowali zadania edukacyjne. Celem ksztalcenia nauczycieli w Szwajcarii jest formowanie zdolnosci kandydatow do pelnienia tej zaszczytnej roli poprzez wyposazenie ich w solidna wiedze i praktyke zawodowa oraz poglabienie ich wyksztalcenia ogolnego. Zwraca sie tutaj uwage na ich przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w zyciu kulturalnym, spolecznym i religijnym kraju. W toku procesu dydaktyczno-wychowawczego glowny akcent pada na rozwijanie czlowieka jako calosci, jednosci cech psychicznych i fizycznych, na formowanie w nim samodzielnosci, zdolnosci i gotowosci do wspoldzialania, do swiadomej odpowiedzialnosci i spolecznego zaangazowania. To, co jest wspolne kazdej instytucji ksztalcacej przyszlych pedagogow, to idea wzajemnego przenikania sie teorii z praktyka, zgodnie z ktora „teoria bez praktyki jest niczym, zas praktyka bez teorii jest slepa”⁷. Do stanowisk nauczycielskich wioda studia o roznyim czasie trwania, programie ksztalcenia i odmiennych stopniach kwalifikacji zawodowych.

Nauczycielki przedszkoli przygotowuja do zawodu kantonalne, gminne lub prywatne instytuty. Sa to seminaria nauczycielskie na poziomie szkoły

ponadpodstawowej, średniej, w których nauka rozpoczyna się po 9-letniej szkole ludowej (cykl Primarschule + Sekundarschule) lub po 10-letnim kształceniu, obejmującym 9-letnią szkołę ludową i 1 rok nauki w szkole przygotowania zawodowego (cykl Primarschule + Sekundarschule + Berufliche Vorschule). Kandydaci do takiego seminarium muszą mieć ukończony 17 lub 18 roku życia, odbyłą praktykę pedagogiczną w rodzinie, domu dziecka lub placówce opiekuńczo-wychowawczej i zdać dwuczęściowy egzamin wstępny: praktyczny i teoretyczny. W części teoretycznej egzamin ten obejmuje znajomość języka obcego, umiejętność śpiewania, rytmikę, umiejętność rysowania i malowania, wiedzę z nauk przyrodniczych. W części praktycznej natomiast kandydaci muszą wykazać się umiejętnościami pracy z grupą dzieci liczącą około 20 osób. Po spełnieniu powyższych wymagań, a jeszcze przed rozpoczęciem zajęć seminaryjnych, kandydaci odbywają tygodniową hospitację zajęć w przedszkolu, uczestniczą w kursie pisania na maszynie i kursie pierwszej pomocy oraz odbywają rozmowę kwalifikacyjną z kierownikiem seminarium⁸.

Nauka w seminarium dla nauczycielek przedszkoli trwa 2—3 lata, przy czym pierwszy rok nauki jest próbny. W procesie dydaktycznym główny akcent kładzie się na kursy psychologii dziecka, socjologii, pedagogiki, wychowania muzycznego, plastycznego, fizycznego i praktyczno-technicznego. Seminarzystki uczestniczą także w zajęciach z literatury dziecięcej, teorii środków masowego przekazu, improwizacji, orkiestry, ćwiczeń gry na instrumencie, higieny i religii. Niezależnie od przedmiotów obowiązkowych mogą sobie wybrać dodatkowo kurs gry na flecie, języka obcego, gimnastyki i sportu. W ramach praktyk przedszkolnych realizują zadania praktyczne, weryfikujące stopień ich przydatności do zawodu. Cykl nauki kończy egzamin dyplomowy z biologii, pedagogiki, psychologii, metodyki, muzyki, języka obcego, i praktyki przedszkolnej. Absolwentki seminarium mogą kontynuować kształcenie w seminarium pedagogiki specjalnej, rytmiki, wychowania muzycznego lub logopedii. Jedynie w seminarium dla nauczycielek przedszkola w kantonie Genewa od kandydatów wymaga się świadectwa maturalnego, a kształcenie pedagogiczne obejmuje także przygotowanie do nauczania początkowego.

Do zawodu nauczycielskiego w szkole elementarnej prowadzą dwie drogi: seminaryjna i pomaturalna. Nauka w seminarium dla nauczycieli nauczania początkowego trwa 5 lat i rozpoczyna się o rok wcześniej, niż w wariancie kształcenia pomaturalnego. Tym niemniej długość nauki w obu wariantach jest taka sama. W cyklu kształcenia pomaturalnego nauka trwa 2 lata i podobnie, jak w tym pierwszym cyklu kończy się egzaminem państwowym. Szerzej o specyfice kształcenia tej grupy nauczycieli napiszemy w dalszej części artykułu, tymczasem przyjrzymy się jeszcze danym dotyczącym przygotowania nauczycieli dla szkół wyższego poziomu.

Nauczycielem w szkole średniej realnej i szkole II stopnia może zostać

osoba, która uzyskała wykształcenie w Instytucie Kształcenia Nauczycieli przy uniwersytecie (po maturze lub po uzyskaniu patentu nauczyciela nauczania początkowego) lub w jednej z wyższych szkół zawodowych. Nauka trwa wówczas 3 lata, przygotowując nauczycieli do jednej z dwóch specjalności: język obcy — historia lub matematyka — biologia. Kształcenie nauczycieli gimnazjalnych (Maturitätsschule, Diplommittelsschule, Gymnasium, Lehrerseminar, Handelsschule) odbywa się na filozoficznym wydziale szkoły wyższej i kończy doktoratem lub otrzymaniem licencji. Nauka trwa 4 lata, a absolwenci przygotowani są do nauczania 2—3 przedmiotów. Kształcenie zaś kadry dla seminariów nauczycielskich odbywa się na wydziale psychologii pedagogicznej Uniwersytetu w Bernie. Program studiów koncentruje się głównie na pedagogice, psychologii i dydaktyce ogólnej z możliwością specjalizacji się w wybranej dydaktyce szczegółowej lub metodyce pracy opiekuńczo-wychowawczej. Już po 2 latach studiów można uzyskać patent nauczyciela szkoły ludowej i gimnazjum pierwszego poziomu (Unterstufe), po zdaniu egzaminu państwowego można uzyskać prawo do robienia doktoratu.

Kształcenie nauczycieli dla szkół specjalnych prowadzą: Instytut Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły w Bazylei, Genewie i Freiburgu, prywatny Instytut Pedagogiki Specjalnej w Zurychu i kursy specjalistyczne organizowane przez kantony. Przygotowanie nauczycieli zawodu odbywa się w Szwajcarskim Instytucie Pedagogiki Pracy, w którym nauka trwa 2 lata.

5. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W CYKLU SEMINARYJNYM

W związku z tym, że wśród seminariów nauczycielskich dominują w Szwajcarii instytuty prowadzone przez kościół. Przedstawimy charakterystykę tego typu edukacji zawodowej na podstawie bezpośrednio poznanych, dwóch prywatnych, katolickich seminariów w Baldegg i w Zug. Do seminariów tych przyjmowani są kandydaci po 9-letniej szkole ludowej, w tym po 3 latach nauki w szkole II stopnia lub w szkole średniej, których średnia ocen w ostatnim semestrze nauki (wyliczona z takich przedmiotów, jak: język niemiecki i francuski, matematyka) wyniosła 4,5^o. Wszystkich kandydatów obowiązuje wstępna rozmowa kwalifikacyjna z kierownikiem seminarium oraz zdanie egzaminów wstępnych z następujących dyscyplin: język niemiecki i francuski, matematyka, muzyka, śpiew, rytmika. Zainteresowani nauką są poddani obowiązkowemu testowi psychologicznemu, badającemu psychiczne predyspozycje do kierowania zespołem i przydatność do zawodu nauczycielskiego.

W toku 5-letniej nauki seminarzyści zdobywają wykształcenie ogólne i zawodowe. Pierwszy egzamin zdają dopiero po 4 roku studiów z bio-

logii lub geografii, z francuskiego i matematyki. Następnym i ostatnim zarazem jest egzamin państwowy, dyplomowy, wieńczący piąty rok nauki. Proces kształcenia przebiega w dwóch fazach: studiów o charakterze ogólnokształcącym i studiów przedmiotów zawodowych. Stosunek godzinowy zajęć wynosi 147/180, co wyraźnie wskazuje na potrzebę rzetelnego przygotowania kandydatów od strony fachowej, przy równoczesnej dbałości o poziom wykształcenia ogólnego. Do obowiązkowych przedmiotów w toku nauki ogólnokształcącej zalicza się tutaj: naukę języków obcych — niemieckiego, francuskiego i angielskiego lub włoskiego, religii lub filozofii, historii lub wiedzy o społeczeństwie, geografii, matematyki, biologii lub biologii humanistycznej, chemii, fizyki lub astronomii, plastyki, prac technicznych, pisma, muzyki, śpiewu, chóru, gry na instrumencie i gimnastyki. Wśród przedmiotów zawodowych seminarzyści poznają: pedagogikę, psychologię pedagogiczną, teorię szkoły, dydaktykę ogólną, ćwiczenia pedagogiczne, a także dydaktyki szczegółowe: języków obcych, matematyki, historii, geografii, biologii, fizyki, religii, wychowania plastycznego, muzycznego i fizycznego oraz odbywają blok zajęć praktycznych w szkole ćwiczeń.

Dominującą formą kształcenia w seminarium jest spotkanie nauczyciela z uczniem, a nie jednostka lekcyjna z wyrafinowanymi środkami dydaktycznymi¹⁰. Przewodnią ideą seminarium jest to, by życie szkoły stało się szkołą życia. Ważne jest spotkanie człowieka z człowiekiem („von Herz zu Herz”), dialog, rozmowa, gdzie słowo pisane odgrywa mniejszą rolę niż mówione. Seminarium nie funkcjonuje w tradycyjnym tego słowa znaczeniu jako system o stałych elementach, gdyż te są tworzone przez całą społeczność każdego dnia. To, co jest w nim kontynuacją, to nie przepisy, paragrafy, ale tradycja atmosfery, specyficznego klimatu twórczego i autonomicznego formowania procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz konsekwentna chęć kształtowania wśród uczniów i nauczycieli odpowiedzialności za los wspólnej edukacji.

Naturalnie, jak w każdej społeczności tak i w tej nie wszyscy są tych samych poglądów i nie można uniknąć pojawiających się napięć czy konfliktów. Aby zatem mogło dojść do pełnej interakcji między pedagogami i ich uczniami muszą być stworzone warunki do wzajemnego poznania siebie między innymi poprzez szczególnie intensywnie przeżywane poczucie przynależności do wspólnoty, jaką jest „organizm szkolny”. Co dwa—trzy tygodnie spotyka się cała społeczność w tak zwanym „wielkim kręgu” na zebraniu, w czasie którego klasy lub grupy uczniowskie mogą zgłaszać różnego rodzaju projekty lub prośby. Przy tej okazji odbywa się jakiś koncert lub innego rodzaju impreza kulturalna. Do formujących osobowość seminarzystów składników życia szkoły zalicza się także wspólnie spożywane posiłki, o tym samym czasie i w tym samym miejscu. Po każdym posiłku nadarza się okazja, by przekazać sobie najważniejsze informacje, prośby lub złożyć komuś życzenia, gratulacje itp.

Ważne jest także to, by każda klasa tworzyła własną całość organizacyjną i duchową, swoistego rodzaju wspólnotę, w której można się dzielić codziennymi sprawami i wzajemnie sobie pomagać w pokonywaniu różnego rodzaju trudności. Raz lub dwa razy w tygodniu są przewidziane w planie godzinowym zajęcia spotkania „kręgów klasowych”. Raz bierze w nich udział wychowawca klasy, a innym razem seminarzyści są sami. W trakcie tych spotkań omawiane są problemy, rozpatrywane konflikty bądź zgłaszane różnego rodzaju inicjatywy. Klasą kieruje wychowawca wspólnie z tak zwanym szefem klasy, wybranym spośród uczniów. Szef klasy jest odpowiedzialny za aktywność religijną, porządek, finanse i imprezy kulturalne klasy, a także za przepływ informacji i organizację zajęć sportowych w czasie wolnym.

Nauczyciele wspólnie z uczniami ponoszą odpowiedzialność za wszystko, co dzieje się w szkole. Młodzi ludzie mogą pomyślnie rozwijać się duchowo i moralnie, kiedy tylko stworzy im się okazję do rzeczywistego wpływu na ich warunki kształcenia. Odstąpiono w tych seminariach od modelu szkoły jako modelu „związku zawodowego”, gdzie z jednej strony są nauczyciele (pracodawcy żądający osiągnięć), a z drugiej uczniowie (pracownicy odmawiający efektywności pracy). Między nauczycielami i seminarzystami nie może istnieć konflikt odmiennych interesów, gdyż zmierzają oni do wspólnych celów. Życie szkoły jest tylko wówczas szkołą życia, gdy nauczyciele i uczniowie poczuwają się do przyjęcia wzajemnych zobowiązań osobotwórczych. Pod koniec roku szkolnego uczniowie wraz z nauczycielami wybierają samorząd, którego przewodniczący ma taki sam wpływ na przebieg wydarzeń w szkole, jak i nauczyciel.

Także nauczyciele odbywają specjalne zebrania. Są to cotygodniowe konferencje nauczycielskie poświęcone problemom organizacyjnym i wychowawczym oraz organizowane raz w semestrze konferencje poświęcone poszczególnym klasom, w czasie których omawia się szczegółowo problemy rozwoju każdego ucznia. Od 1980 roku zniesiono w powyższych seminariach praktykę oceniania uczniów poprzez wystawianie im stopni, gdyż oni po podjęciu pracy pedagogicznej w szkole elementarnej także będą do tego zobowiązani. Zaproponowano seminarzystom następujące formy samokontroli i samooceny:

1. Opisująco-wyjaśniająca kontrola uczenia się. W trakcie semestru uczniowie nie otrzymują ocen cząstkowych ani semestralnych. Są one zastąpione informacją opisową i wyjaśniającą, jakie postępy uczynił każdy z nich i jakie jeszcze powinien nadrobić zaległości, by dobrze przygotować się do końcowego egzaminu z danego przedmiotu.

2. Sprawozdania semestralne. Świadectwa semestralne są zastępowane sprawozdaniami seminarzystów z przebiegu i postępu w nauce własnej. Obowiązują tu dwa rodzaje sprawozdań — duże i małe. „Małe sprawozdania” służą porozumiewaniu się uczniów z nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Na jednym, dwustronnym formularzu informują oni

swojego nauczyciela raz na kwartał o czynionych przez siebie postępach lub trudnościach. Dzięki temu stwarzają sobie okazję do głębszego namysłu nad swoją osobowością, swoim dotychczasowym postępowaniem i stymulują się do samooceny. Nauczyciele ustosunkowują się do tych sprawozdań na ich odwrocie, dzięki czemu są zobowiązani do poświęcenia uwagi każdemu uczniowi z osobna. Otrzymują także informację zwrotną o efektywności kształcenia i o potrzebie doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego, jak i stosunków międzyludzkich.

„Duże sprawozdania” są przygotowywane przez seminarzystów na zakończenie każdego semestru, stanowią swojego rodzaju samoocenę końcową i globalną. Na 10—20 stronicowym formularzu ustosunkowują się do podstawowych spraw związanych z uczeniem się każdego przedmiotu, jak i do spraw ogólnych, dotyczących szkoły czy internatu, żywienia itp. Każdy nauczyciel czyta fragment dotyczący jego przedmiotu i jeśli uważa to za stosowne, to ustosunkowuje się do poczynionych w nim uwag pisemnie na odwrocie kartki. Powyższe sprawozdania stanowią dla nauczycieli podstawę do prowadzenia konferencji klasowych, po czym przyjęte postanowienia są na nich rejestrowane. Po konferencji sprawozdania te są przekazywane przez uczniów ich rodzicom. Oczywiście, pojawia się dylemat, czy aby uczniowie przedstawiają siebie samych w tych sprawozdaniach rzetelnie. Jeżeli dominuje w nich chęć do samoszukiwania, to wkrótce sami się przekonają, iż nie pomoże im to w osiągnięciu pełnego przygotowania do zawodu, a z pewnością w zdaniu egzaminów końcowych.

W czasie egzaminu dyplomowego nauczyciele muszą konsekwentnie, w poczuciu odpowiedzialności społecznej, zweryfikować stopień przygotowania się seminarzystów od przyszłej pracy zawodowej. Sentyment, życzliwość czy pobłażliwość musi ustąpić miejsca interesowi społecznemu, interesowi rodziców ich przyszłych uczniów, dzieci, władzy państwowej. Tutaj każdy jest odpowiedzialny sam za siebie. Kiedy bowiem absolwenci podejmą swoją pracę pedagogiczną w szkole, działalność ich będzie w dużej mierze autonomiczna, a tym samym wymagająca wysokiej dyscypliny wewnętrznej.

Podsumowując zarysowane zaledwie tendencje w kształceniu nauczycieli nauczania początkowego w Szwajcarii należy zwrócić uwagę na godne wykorzystania także w naszej praktyce edukacyjnej takie rozwiązania, jak:

- zlikwidowanie tak zwanej negatywnej selekcji do zawodu poprzez podniesienie wymagań w stosunku do kandydatów na nauczycieli;

- przygotowywanie nauczycieli do tworzenia właściwego klimatu wychowawczego w szkole poprzez studiowanie w atmosferze wzajemnego zaufania, współodpowiedzialności i twórczości. Uczelnia kształcąca nauczycieli musi być w większym stopniu niż jakiegokolwiek inne uczelnie instytucją partnerstwa i samorządności¹¹;

— przezwyciężenie formalizmu poprzez wyeliminowanie ocen i selekcji na rzecz odwołującej się do zainteresowań kandydatów i ich dalszego rozwijania praktyki dydaktyczno-wychowawczej.

Przypisy

¹ Porównaj: T. J. Wiloch: System szkolny, Warszawa 1977, PWN; O sytuacji w naukach pedagogicznych, red. W. Okoń, Monografie Pedagogiczne, tom XLIX, Wyd. PAN, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985.

² E. Egger: Education in Switzerland, Berne 1984, Swiss Conference of Cantonal Directors of Education, s. 13; Polityczny Atlas Świata, Warszawa 1987, Wydanie Specjalne „Nowych Czasów”, Wydawnictwo Współczesne, s. 23.

³ Porównaj: J. H. Pestalozzi: Pisma pedagogiczne, wybór R. Wroczyński, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972, Ossolineum; H. Müller: Pestalozzi neu befragt, Buchverlag Basler Zeitung, Heft 1, Basel 1978.

⁴ Patrz: Schule ohne Noten. Leitideen einer zeitgemässen Schulreform, Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungs-und-Erziehungsfragen, Langnau 1983; W. Heller, (red.) Primarschule Schweiz, 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule, EDK-Bern 1986; K. Stieger, Falschgeld in der Schule. Ein Beitrag zur Lärmverminderung im Bereich der Schulreform, Klett und Balmer and co. Verlag Zug 1984.

⁵ E. Egger, jw; także Die Lehrerbildung in der Schweiz, Generalsekretariats der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz, Bern 1984.

⁶ jw.

⁷ Die Lehrerbildung... op. cit., s. 7.

⁸ Seminarier und Fachschulen Baldegg, Luzern 1986.

⁹ Dane cytuję za: Seminarier... op. cit.; A. Brühlmeier, Freies Katholisches Lehrseminar St. Michael Zug, Zug 1987; Jahresbericht der Schuljahre 1984/85 und 1985/86. Seminarier und Fachschulen Baldegg, Druckerei Otto Schnarwiler-Hadel, Hitzkirch, Baldegg 1987.

¹⁰ Porównaj: A. Brühlmeier: op. cit.; J. Bukowski: Zarys filozofii spotkania, Kraków 1987, SiW Znak; B. Sliwerski: O jedności wychowania i samowychowania, „Nauczyciel i Wychowanie” 1988 nr 1.

¹¹ J. Bińczycka: Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej, Katowice 1987. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 876.

JAN SKŁODOWSKI
Uniwersytet Warszawski

MIKROKOMPUTER W SZWAJCARSKIEJ SZKOLE

Wykorzystanie obcych doświadczeń, także w dziedzinie powszechnego wprowadzenia mikrokomputerów do szkół, jest ze wszech miar słuszne; dochodzenie bowiem metodą prób i własnych błędów (oraz strat) do wniosków i prawd gdzie indziej znanych jest postępowaniem pozornym.

W rodzimej dyskusji przejawiającej się w coraz liczniejszych ostatnio publikacjach na temat wyżej przedstawiony, główny akcent kładziony jest na techniczne wyposażenie oświaty w sprzęt mikrokomputerowy, natomiast kwestie oprogramowania dydaktycznego, metodologii ich stosowania oraz kształcenia nauczycieli poruszane są jakby „przy okazji”, marginalnie, bez zaakceptowania ich ważności, choć należałoby rzecz — nadrzędności w całokształcie nauczania wspomaganej komputerowo;

procesu, jak wiadomo, złożonego i wieloaspektowego. W dyskusji tej pojawiają się rozważania bardzo szczegółowe na temat wyboru typu mikrokomputera dla polskiej szkoły, jego producenta i charakterystyki technicznej (Spectrum, Meritum czy Junior), czy ma być 8-mio czy 16-to bitowy, z jaką drukarką ma współpracować, itd. Wypowiadane na ten temat zdania wyrażają implícite pogląd, że problem mikrokomputeryzacji polskich szkół zostanie rozwiązany z chwilą wyposażenia ich w taką to a taką liczbę odpowiednich zestawów. Ale czy można ustalić jaki mikrokomputer będzie najodpowiedniejszy, skoro rozważania te zamykają się w sferze analizy jego parametrów techniczno-użytkowych bez wyraźnego i jasnego sformułowania celów i treści kształcenia. I wcześniejszego założenia ich nadrzędności wobec środka technicznego, który pełni wobec nich zawsze funkcję służebną. Oddzielną sprawą jest strona organizacyjna przedstawionego zagadnienia, a więc zakupy sprzętu, produkcja oprogramowania edukacyjnego, jego ocena przez ekspertów — pedagogów czy instytucjonalna forma kształcenia nauczycieli — kwestie te wykraczają poza zainteresowania dydaktyki i informatyki dydaktycznej (proponuję termin: infodydaktyki) jako że znajdują się w gestii zarządzających oświatą.

Wybór doświadczeń szwajcarskich jako tła porównawczego nie jest przypadkowy. Tamtejsza bowiem oświata — na poziomie podstawowym i średnim — ma już poza sobą problem wyposażenia szkół w sprzęt mikroinformatyczny, także wprowadzenie wyposażenia dodatkowego czy jego unowocześnienie, nawet drogą całkowitej wymiany, nie napotyka w zasadzie na trudności finansowe i organizacyjne. W zasadzie — ponieważ praktyki Szwajcarów w dziedzinie szkolnictwa (a także w innych dziedzinach) nie można rozpatrywać całościowo ze względu na brak ogólnokrajowej polityki oświatowej co wynika z tradycyjnych odrębności poszczególnych kantonów i związanych z tym często znacznych różnic organizacyjnych i programowych oraz możliwości finansowania postępu edukacyjnego.

Kanton, którego osiągnięcia są niżej prezentowane, to Genewa, kanton określany w hierarchii tamtejszej jako najzamożniejszy, więc chętnie i bez oporów inwestujący w nowe techniki kształcenia. Analizując jednak jego doświadczenia łatwo można zauważyć, że wyposażenie szkół w odnośne urządzenia techniczne, mimo że u jego podstaw leżało dość precyzyjne określenie treści i celów nauczania nie umożliwiło łatwego, jak wstępnie sądzono, ich osiągnięcia. Napotkano szereg trudności natury bynajmniej nie technicznej. By je wyselekcjonować, określić przyczyny pojawienia się, a dalej — zaproponować sposoby ich usunięcia czy złagodzenia, należy wpierw zarysować pokrótce rozwój komputeryzacji oświaty w tym kantonie.

Szwajcaria jest jednym z krajów świata „dotkniętych” rewolucją informatyczną, wywierającą istotny i odczuwalny wpływ na działalność

zawodową i pozazawodową mieszkańców. Z tego też powodu informatyka wkroczyła do szkół — by przystosować uczniów do wymogów nowej rzeczywistości. Poszukiwania teoretyczne i praktyczne w tej dziedzinie trwały co najmniej od połowy lat siedemdziesiątych, były to jednak próby niezbyt liczne, nie stanowiące szerszego programu badawczego, a odnoszące się głównie do ilustracji różnych teorii naukowych i obliczeń numerycznych. Komputery nie były wtedy jeszcze zbyt powszechne, więc tym samym nie były częstą pomocą na lekcji. Także programy oświatowe nie przewidywały szerszego wprowadzenia informatyki do szkół, nie był tedy przewidziany czas w ramach zajęć szkolnych na tego typu pionierskie poczynania. Nie brano też jeszcze pod uwagę potrzeby kompleksowego i powszechnego kształcenia i dokształcania nauczycieli realizujących ową informatyzację szkoły. Znacznie żywsze zainteresowanie szkolnictwa szwajcarskiego informatyką nastąpiło pod koniec 1983 r. Szwajcarska Konferencja Dyrektorów Kantonalnych d/s Oświaty (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) zaleciła przeanalizowanie problemów, jakie niesie informatyka wobec wszystkich szczebli szkolnictwa. Następnie, Szwajcarskie Centrum d/s Doskonalenia Nauczycieli Szkolnictwa Średniego (Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire) i jego Grupa Koordynacyjna d/s Informatyki (Groupe de Coordination en Informatique) podjęły prace przygotowawcze. Objęły one takie zagadnienia jak:

1. wymiana pomysłów i doświadczeń w zakresie
 - potrzeb poszczególnych szkół,
 - dokształcania i kształcenia nauczycieli,
 - dialogu między różnymi typami szkół,
 - współpracy z zagranicą.
2. Poszukiwania nowych form doskonalenia pracy pedagogicznej w relacji: wartości informatyki a cele kształcenia i wychowania. Zawarte były tu następujące zagadnienia szczegółowe:
 - przygotowanie oprogramowania edukacyjnego oraz projektów kształcenia nauczycieli,
 - analiza problemów szkolnych wynikłych z wprowadzenia informatyki do oświaty,
 - współpraca między nauczycielami różnych przedmiotów szkolnych,
 - sporządzanie raportów z przeprowadzonych prac.
3. Informowanie kantonów w zakresie osiągalności sprzętu mikrokomputerowego, przygotowania oprogramowania, możliwości ciągłego kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Praktycznym efektem powyższych przedsięwzięć było sukcesywne wprowadzanie — począwszy od 1984 r. — przez poszczególne kantony, najpierw Szwajcarii niemieckojęzycznej, informatyki jako przedmiotu w ramach zajęć fakultatywnych w szkole średniej — np. pod nazwą „Podstawy informatyki”, „Informatyka” czy „Wprowadzenie do języka

BASIC", wyposażenie niektórych placówek szkolnych w mikrokomputery oraz kształcenie nauczycieli na kursach wprowadzających do informatyki.

W Genewie w końcu roku 1984 zdecydowano o uruchomieniu sieci pozwalającej 25.000 uczniom szkół średnich na zapoznanie się z informatyką. Utworzono w tym celu zespół 50-ciu specjalistów, którzy zajęli się sprawą wyposażenia szkolnictwa tego kantonu w sprzęt i oprogramowanie. Zebrano 48 ofert od 30 przedsiębiorstw, które złożyły szczegółowe projekty. Przetarg wygrała firma Olivetti, a wykonawcą zostało genewskie towarzystwo Gestronic SA specjalizujące się od 1965 r. w tego typu systemach. Zaakceptowany projekt przedstawia sieć 350 mikrokomputerów Olivetti M. 24, które zainstalowano w 50 pracowniach różnych szkół. Każda pracownia została wyposażona w 6 stanowisk (przy stanowisku pracuje dwóch uczniów) z centralnym czytnikiem kart i drukarką. Wszystkie te pracownie są podległe komputerowi centralnemu ulokowanemu w Collège Calvin z zachowaniem wzajemnej łączności między sobą. Uruchomienie pierwszych mikrokomputerów zaplanowano na wiosnę 1985 r. i przysposobienie ich do pracy na początek roku szkolnego 1985/86. Całkowity „rozruch” systemu przewidziano na rok szkolny 1986/87 przy jednoczesnym wyposażeniu go w najlepsze występujące aktualnie na rynku oprogramowanie. W tym samym czasie podjęto niezbędne kształcenie nauczycieli. Natomiast zajęcia dla uczniów zaplanowano w wymiarze 2 godz. tygodniowo na semestr i to w skromnym zakresie programowym obejmującym jedynie wprowadzenie do informatyki.

Pedagodzy — użytkownicy w badaniach pilotażowych — pozytywnie ocenili przedsięwzięcie określając mikrokomputer jako „doskonale narzędzie pedagogiczne”, którego wykorzystanie w trakcie lekcji wymaga od uczniów jasnego i precyzyjnego formułowania problemów. Podkreślili jednocześnie potrzebę większego, nawet dwukrotnie, nasycenia szkół podobnym sprzętem dla pełnej realizacji założonych celów pedagogicznych. Warto tu nadmienić, że powyższy typ mikrokomputerowej sieci dydaktycznej był pierwszy w Europie.

Z początkiem roku szkolnego 1987/88 uruchomiono pierwsze na terenie Szwajcarii Centrum Nauczania Wspomagane Komputerowo (Centre d'Enseignement Assisté par Ordinateur), a znalazło ono pomieszczenie we wspomnianym już Collège Calvin. Komputer w nauczaniu wspomagany jest tu traktowany jako narzędzie pedagogiczne trzeciej generacji, po prostych technicznych środkach dydaktycznych i środkach audiowizualnych, którego podstawową zaletą jest integracja środków informatycznych w procesie nauczania — uczenia się (Zauważa się jednakże dysproporcję między bogatym wyposażeniem w sprzęt a względnie skromnym w wartościowe oprogramowanie.)

Tak wspomagany proces dydaktyczny umożliwia w większym stopniu indywidualizację i aktywizację pracy ucznia. Mikrokomputer jest także „cierpliwy”, przystosowuje się do rytmu tej pracy i natychmiast wska-

zuje popełnione błędy. Uczeń może więc łatwo sam ocenić efekty swoich wysiłków. Wykorzystanie mikrokomputera umożliwia pracę poza godzinami lekcyjnymi, np. w domu za pośrednictwem sieci teleinformatycznej, ułatwia więc nie tylko wyrównanie opóźnień szkolnych ale i pójście naprzód w zgłębianiu konkretnych przedmiotów. Należy dodać, że Centrum traktuje sprawę technicznych środków dydaktycznych kompleksowo — mikroinformatyka ma harmonijnie współistnieć z takimi środkami audio-wizualnymi jak diapozytywy, film czy nagranie wizyjne na taśmie lub płycie i nie jest bynajmniej jej celem zajęcie miejsca nauczyciela i podręcznika, lecz wyposażenie wykładowcy i ucznia w dodatkową skuteczną pomoc. W swym założeniu Centrum ma wspomagać działalność szkół różnych szczebli: podstawowego, średniego, wreszcie uniwersyteckiego. Winno też umożliwić wykładowcom i nauczycielom testowanie potrzebnego im oprogramowania. Szczegółowe zadania stawiane tej placówce przedstawiają się następująco:

- tworzenie archiwum oprogramowania edukacyjnego celem wypożyczania i upowszechniania go na terenie kantonu,
- kształcenie użytkowników i autorów, dydaktyków — informatyków oprogramowania,
- utworzenie oddziału testów i prezentacji dorobku Centrum do dyspozycji wszystkich nauczycieli,
- rozwijanie produkcji oprogramowania,
- informacja w zakresie nauczania wspomagane go komputerowo,
- badanie uwarunkowań wykorzystywania osiągnięć telematyki (teleinformatyki) dla potrzeb szkolnych, m.in. pedagogicznego wykorzystywania baz danych (w planach — utworzenie romańskiego banku danych w Genewie).

Centrum postuluje, by eksperymenty związane z nauczaniem wspomagany m komputerowo były prowadzone we wszystkich klasach danej placówki szkolnej, a nie w grupach wyizolowanych. Należy więc uczulić nauczycieli na konieczność unowocześniania procesu kształcenia poprzez wprowadzanie do niego nowych technik oraz przygotować ich do prowadzenia zajęć ułatwiających uczniom — mówiąc ogólnie: wkraczanie w erę informatyki. Konieczne jest też umożliwienie wszystkim uczniom bezpośredniego kontaktu z komputerem i oprogramowaniem tak w czasie lekcji, jak i w pracy pozaszkolnej. Wskazuje się też na znaczenie ścisłej współpracy między uczniami, nauczycielami, kształcącymi nauczycieli, autorami oprogramowania i naukowcami — informatykami.

W przedstawionym powyżej ogólnym problemie wprowadzania mikroinformatyki do szkół rysują się wyraźnie dwa nurty szczegółowe:

1. nauczanie informatyki (ściślej: podstaw informatyki) w szkole podstawowej i średniej, oraz
2. wykorzystanie mikrokomputera jako narzędzia w nauczaniu kon-

kretnych przedmiotów szkolnych w następstwie potrzeb sprecyzowanych przez dydaktyki szczegółowe

a wiążą się z nimi zagadnienia towarzyszące, takie jak przygotowanie odośnego oprogramowania oraz kształcenia nauczycieli — przedmiotu podstaw informatyki oraz użytkowników systemów mikrokomputerowych w nauczaniu własnych przedmiotów.

Zagadnienia powyższe nie zostały dotychczas jednoznacznie określone, a więc i w pełni rozwiązane. Nie łatwo także stworzyć koncepcję skutecznego zaatakowania tych problemów wobec licznych i złożonych potrzeb bieżących oraz perspektywicznych. Nie oznacza to bynajmniej, iż nie zaproponowano żadnych w tym kierunku poczyni. Rzecz w tym, że nie można ich zrealizować w zbyt krótkim czasie — chodzi tu przede wszystkim o przygotowanie kadry nauczycielskiej.

Jeśli idzie o oprogramowanie, na szwajcarskim rynku można znaleźć wiele programów edukacyjnych, nieliczne jednak z nich przedstawiają, wg opinii ekspertów, rzeczywistą wartość dydaktyczną. Jest to wynikiem niedostatecznego respektowania wymagań stawianych przez dydaktyki szczegółowe, dydaktykę ogólną oraz psychologię uczenia się, co w efekcie prowadzi do nieprzestrzegania przez programy komputerowe konkretnych celów i treści kształcenia, zasad nauczania oraz psychologicznych uwarunkowań czynności uczenia się. Programy takie są więc pedagogicznie chybione. Nadto, przygotowanie programu mikrokomputerowego (i w ogóle komputerowego) jest wybitnie kosztowne (w każdym wypadku wymaga wielu godzin pracy ekipy specjalistów) nawet na tamtejsze warunki. Placówki szkolne nie są w stanie kupić wiele programów, a właśnie wiele powinny ich mieć, by uczynić zadość obszernym zwykle treściom programowym i licznym celom dydaktycznym. Trudno je też z powodu kosztów często wymieniać na nowocześniejsze, choć tego wymaga aktualizacja programów szkolnych i postęp w samej technice mikrokomputerowej.

Zdobycie potrzebnego oprogramowania nie nastrocza jednak zbyt trudności, ponieważ, prócz listy programów mikrokomputerowych zaproponowanej przez Centrum, istnieją ogólnodostępne ich katalogi, również zagraniczne z obszaru języka francuskiego (np. *Annuaire des Logiciels d'Enseignement CESTA*).

Zapoznanie się z dorobkiem, również międzynarodowym, w dziedzinie oprogramowania edukacyjnego, nowych metod kształcenia oraz szeroko rozumianej technologii kształcenia, jest możliwe poprzez nawiązanie współpracy z mającym siedzibę w Genewie Stowarzyszeniem d/s Edukacji Międzynarodowej (*Association pour une Education Internationale — INSIGHTS*). Instytucja ta, związana przy wsparciu finansowym m.in. ONZ, UNESCO, UNICEF i współpracująca z wiodącymi w dziedzinie nowoczesnej edukacji ośrodkami światowymi (m.in. *National Demonstration Laboratory, Smithsonian Video Consortium, Massachusetts Institute*

of Technology — USA, Central Bureau for Educational Visits and Exchanges, BBC, Council for Educational Technology, Council for World Development Education and European Interactive Media — Wielka Brytania) postawiła sobie jako główne zadanie zespolenie światowych wysiłków i potrzeb w zakresie sprzętu (m.in. systemów mikrokomputerowych i video), pomocy dydaktycznych (w tym oprogramowania edukacyjnego), a także upowszechnienie wyników swojej pracy na forum międzynarodowym (Conseil de l'Europe) oraz uczestnicząc w wystawach (w Londynie, corocznie w Paryżu), a w najbliższym czasie organizując (w 1988) seminarium podczas wystawy Didacta de Worlddidac w Bazylei. INSIGHTS jest także punktem kontaktowym dla wszelkich instytucji i placówek oświatowych zainteresowanych wdrażaniem osiągnięć technologii kształcenia z producentami tak sprzętu, jak i oprogramowania. INSIGHTS lansuje model kształcenia wykorzystującego wzajemne oddziaływanie w relacji: środek dydaktyczny — uczeń w oparciu o symulację oddziaływań dydaktycznych poprzez tzw. inteligentne strategie przygotowania i poszukiwania informacji. Szczegółowe zadania realizowane przez tą instytucję są następujące:

- proponowanie technicznych środków dydaktycznych o odpowiedniej wobec stawianych im wymagań jakości, a przeznaczonych dla uczniów i zawodowców,
- umożliwienie konsultacji w zakresie nauczania wspomaganego,
- ukazanie związku między edukacją i wymaganiami otaczającej rzeczywistości.

Do realizacji tych zadań określono metody i techniki nauczania wspomaganego, ukierunkowane na zasoby dostępnych informacji i konkretne treści kształcenia. Zaproponowano model programu międzynarodowego, uwzględniającego wspólne interesy edukacji światowej wynikające z problemów specyficznych dla różnych kręgów kulturowych, a także nowe programy nauczania wspomaganego bazujące na różnorodnych technikach pedagogicznych. Propozycjom natury teoretycznej towarzyszą poczynania konkretne — takie, jak przygotowanie m.in. oprogramowania edukacyjnego do wybranych tematów oraz dla pracowni szkolnych, w których realizuje się nowe techniki kształcenia, a także urzeczywistnienie współpracy trzech występujących tu partnerów: oświaty, organizacji międzynarodowych i przemysłu.

Jednakże dostępność oprogramowania edukacyjnego oraz pomoc instytucjonalna w jego zdobyciu nie w całości rozwiązują ogólny problem informatyzacji oświaty, gdyż jego rozwiązanie, jak już uprzednio wspomniano, wymaga stworzenia odpowiedniego, tj. zgodnego z wymaganiami, programu kształcenia nauczycieli oraz dokształcania już pracujących. Opracowanie i realizację tych programów poprzedzono dokładną analizą funkcji, jakie może pełnić mikrokomputer w szkole. Może on być:

1. środkiem demonstracji, uzupełniającym środki już istniejące (np. rzutnik pisma czy magnetowid),

2. narzędziem pedagogicznym pełniącym różne funkcje

— podstawowym urządzeniem nauczania—uczenia się wspomagane wykorzystującym oprogramowanie dydaktyczne odnoszące się do różnych przedmiotów szkolnych w zakresie:

— informacyjnym, przedstawiającym treści bez oceny ich przyswojenia,

— testującym, stosowanym w celach diagnostycznych,

— trenażerowym, łączącym w prosty sposób dwie uprzednie formy (moduły pytaniowe tworzą łańcuch uporządkowany),

— kompleksowym (typu tutor), zastępującym nauczyciela, łączące cechy trzech poprzednich w pełne struktury,

3. narzędziem stymulującym twórcze działanie uczniów, implikującym silną interakcję między uczniem a maszyną (programem ściślej mówiąc) w sytuacji modelowej i dającym skuteczność porównywalną do osiąganą w sytuacji rzeczywistej,

4. narzędziem symulacji procesów i zjawisk trudnych bądź niemożliwych do demonstracji w warunkach szkolnych,

5. narzędziem pomiarowym,

6. katalogiem dokumentów pedagogicznych (tekstów, rysunków, foliogramów, filmów, itp.), wreszcie

7. środkiem tworzenia baz danych (np. dla katalogu bibliografii).

Szkolne zastosowanie mikrokomputera może być rozszerzone poprzez współpracę z siecią telekomunikacyjną (modemy) oraz z systemami video (magnetowidy i gramowidy).

Następnie sprecyzowano treści kształcenia dla poszczególnych szczebli szkolnictwa. Nie wnikając w zakres tych treści wynikający z ustaleń programowych dla szkół podstawowych i średnich, nauczanie podstaw informatyki w tych pierwszych — 6-letnich — ma miejsce w klasach 5 i 6, w 4-letnich szkołach średnich I-go stopnia w klasie 9 (zajęcia obowiązkowe — cykl ukierunkowujący), a w 3—4-letnich szkołach średnich II-go stopnia w klasie 1 (zajęcia obowiązkowe), a w klasach następnych w formie zajęć fakultatywnych. Zajęcia z tego przedmiotu obejmują ogólną prezentację sprzętu, zasady użytkowania klawiatury, pamięci, drukarki, formatowania dyskietek, wprowadzania programów itp. czynności eksploatacyjne, następnie podstawy języka LOGO (w zakresie wiadomości wstępnych, modyfikacji jego wersji podstawowej oraz prób oceny wyników programowania w tym języku), sposoby użytkowania edytorów tekstu, edytorów graficznych, programów zarządzających bazą danych czy programów kierujących współpracą kilku mikrokomputerów.

Natomiast wspomaganie komputerowe nauczania wybranych przedmiotów szkolnych przedstawia się jak następuje:

— w nauczaniu matematyki w tematach: zbiory liczb, działania

arytmetyczne, równania i nierówności, analiza, geometria, rachunek prawdopodobieństwa, statystyka, elementy geometrii wykresłej, reprezentacja graficzna i wizualizacja, wreszcie obliczenia.

— na zajęciach z fizyki, chemii i biologii jako narzędzie symulacji procesów, jako pomoc laboratoryjna do pomiarów i obliczeń, a także jako środek dydaktyczny użyty do modelowania struktur czy prezentacji informacji merytorycznych,

— w nauczaniu języków z wykorzystaniem oprogramowania prezentującego np. zagadnienia ortografii, synonimy, przysłowia itp.

Przedstawione wyżej w ogólnym zarysie zamierzenia pedagogiczne stanowiły punkt wyjścia do określenia wymagań stawianych nauczycielom informatyki oraz użytkownikom mikroinformatyki traktowanej jako pomoc dydaktyczna.

Interesujący jest model kształcenia i dokształcania nauczycieli dla szkolnictwa średniego w podanych zakresach. Odpowiedzialny za jego opracowanie i realizację jest kantonalny Departament Oświaty, a konkretnie pracująca w jego ramach Grupa Informatyczna d/s Szkolnictwa Średniego (GIDES — Groupe Informatique de l'Enseignement Secondaire).

Nauczyciele informatyki kształcą się w trakcie 4-letnich kursów przeznaczonych dla kadry już pracującej i dla ich odbycia otrzymują zniżkę (począwszy od 2-go roku) 2 godzin tygodniowo z etatu (21—24 godz./tyg.). Wykładowcami są tu absolwenci specjalności informatycznej z dyplomem uniwersyteckim, oni także układają programy kursów. Z początkiem roku szkolnego 1987/88 wszyscy uczniowie szkół średnich mają rozpocząć zajęcia z tego przedmiotu, przeto istnieje pilna potrzeba przygotowania licznej kadry nauczycielskiej. Odbycie kursów ma zapoznać nauczycieli ze znaczeniem informatyki jakie ma ona dla nauczania, zachęcić do jej edukacyjnego stosowania oraz, co najważniejsze, przygotować ich do prowadzenia lekcji z tego przedmiotu.

Program tych kursów dla poszczególnych lat przedstawia się jak niżej:

Rok 1 — Kurs ukierunkowujący — obejmuje wykłady i ćwiczenia w zakresie propedeutyki informatyki bez konkretnych wskazań co do jej dalszych zastosowań specyficznie szkolnych. Celem tych zajęć jest przyswojenie przez nauczyciela „szybkich” zastosowań informatyki (np. edytora tekstu), opanowanie sposobów rozwiązywania przez komputer problemów oraz wykorzystywania oprogramowania w trakcie lekcji. Należy zaznaczyć, że uczestnik zajęć od razu rozpoczyna pracę z komputerem.

Rok 2 — Kurs „algorytmiczny” — składają się na niego zajęcia poświęcone rozwiązywaniu problemów za pomocą informatyki, opanowaniu języka programowania LOGO, doskonaleniu umiejętności posługiwania się mikrokomputerem oraz zapoznaniu się z edukacyjnymi zastosowaniami informatyki.

Rok 3 — Kurs „obróbki danych” w zakresie typów, reprezentacji i struktur danych, algorytmów oraz dostępu do danych, kartotek (język PASCAL i system zarządzania bazami danych), zagadnień informatyczno-społecznych (dostęp do banków danych) i pogłębienia znajomości problemu zastosowań informatyki w szkole.

Rok 4 — Kurs wybranych zagadnień uzupełniających w dziedzinie informatyki i pedagogiki, takich jak:

- telekomunikacja i jej sieci,
- teoria języków programowania i kompilacji,
- sztuczna inteligencja,
- działanie komputerów i ich systemy użytkowe,
- systemy autorskie,
- szczególne zastosowania informatyki w edukacji.

Zajęcia ostatniego roku są organizowane przy współpracy z Uniwersytetem Genewskim. W jej ramach także, po odbyciu powyższych 4-stopniowych kursów podstawowych, możliwe jest dalsze regularne dokształcanie się w dziedzinie nauczania informatyki. Wypada podkreślić także fakt, że program kursów kładzie szczególny nacisk, prócz uczestnictwa w wykładach, na pracę własną realizowaną w formie ćwiczeń laboratoryjnych (ok. 3 godz./tyg.), a uczestnicy mają zapewniony indywidualny dostęp do sprzętu mikrokomputerowego (zajęcia odbywają się w szkolnych pracowniach informatyki bądź w pracowniach studiów pedagogicznych). Każdy etap kształcenia kończy się przedstawieniem przez kursanta wyników indywidualnego rozwiązania zadanych problemów praktycznych, co stanowi podstawę zaliczenia danego etapu i warunkuje przejście na wyższy rok (brak odpowiednich wyników prac własnych i jedynie uczestnictwo w co najmniej 2/3 zajęć uprawnia do otrzymania zaświadczenia uczestnictwa). Zakończenie zaś całego 4-letniego cyklu uprawnia do otrzymania zaświadczenia o odbyciu szkolenia dającego kwalifikacje do prowadzenia zajęć z informatyki w szkole średniej.

Kandydaci na nauczycieli informatyki kształcą się również na studiach dziennych Uniwersytetu Genewskiego — w Uniwersyteckim centrum Informatycznym (Centre Universitaire d'Informatique, Faculté des Sciences), a także na Wydziale Psychologii i Nauk Pedagogicznych (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education) przerabiając w tym drugim przypadku ok. 100 godz. zajęć (2 godz. wykładów tygodniowo oraz ćwiczenia) w ciągu dwóch lat poświęconych informatyce edukacyjnej.

Podobnie przedstawia się kształcenie i dokształcanie nauczycieli — użytkowników systemów mikrokomputerowych jako pomocy dydaktycznej. Dla już pracujących zorganizowano podobne do poprzednich kilku-stopniowe kursy.

1. Kurs ukierunkowujący — jest to ten sam roczny kurs co w przypadku kształcenia pracujących nauczycieli dla potrzeb przedmiotu infor-

matyki. Ukończenie jego umożliwia rozpoczęcie etapu następnego. Jest nim:

2. Kurs propedeutyczny w zakresie dydaktycznego zastosowania komputerów, trwający 1 semestr (2 godz./tyg.). Celem jego jest ogólna prezentacja nauczania wspomaganego komputerowo wybranych przedmiotów, przedstawienie zalet takiego wspomaganie oraz typów odnośnego oprogramowania wraz z jego oceną co do dydaktycznej przydatności. Zajęcia kursu obejmują m.in. pedagogiczne zastosowania edytora tekstu czy systemu zarządzania bazami danych. Ukończenie tego kursu umożliwia rozpoczęcie kolejnego etapu kształcenia. Będzie nim:

3. Kurs w zakresie użytkowania oprogramowania dydaktycznego w powiązaniu z wybranym tematem czy dyscypliną. Zadaniem kursu jest zapoznanie uczestników z istniejącym oprogramowaniem dydaktycznym we wskazanej dziedzinie, wykorzystaniem go w konkretnych sytuacjach szkolnych, eksperymentowanie w zakresie technik oceny tego oprogramowania w połączeniu z obserwacją zachowania się uczniów, wreszcie odkrywanie sposobów porozumiewania się w relacji: człowiek — komputer. Ostatnim etapem jest:

4. Kurs przygotowujący do tworzenia oprogramowania dydaktycznego. Stawia on sobie za cel zapoznanie nauczycieli z niezbędnymi środkami do opracowywania komputerowych programów dydaktycznych, ukształtowanie u nich umiejętności analizy i wyboru odpowiednich narzędzi do tworzenia takiego oprogramowania, tworzenia i oceny jednostek metodycznych wraz z określaniem celów nauczania, tworzenia modelu i scenariusza komputerowego programu dydaktycznego wraz z towarzyszącą dokumentacją, oceny i doskonalenia oprogramowania już istniejącego. Uczestnik tego kursu winien zdobyć umiejętność realizacji takiego oprogramowania i jego wprowadzenia do praktyki dydaktycznej, opracowywania dokumentacji niezbędnej dla użytkownika — nauczyciela bądź ucznia, poznać metody szerszej analizy specyficznych problemów występujących w procesie kształcenia.

Czas trwania dwu ostatnich kursów nie jest sztywno określony, a one same przewidziane są dla nauczycieli, którzy zamierzają wykorzystywać komputerowe programy dydaktyczne w prowadzeniu własnych zajęć lekcyjnych.

Kandydaci na nauczycieli-przedmiotowców kształcą się również na studiach stacjonarnych Uniwersytetu: najpierw odbywają studia tematyczne w wybranej dyscyplinie (matematyka, fizyka, biologia itd.), a następnie 2-letnie studia pedagogiczne, w czasie których poznają zagadnienia nauczania wspomaganego komputerowo.

Po prezentacji miejsca mikroinformatyki w programach szkolnych kantonu Genewy, a także zagadnienia zapewnienia niezbędnego oprogramowania oraz odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej, pora na wnioski końcowe. Wiadomo już, że powszechne wprowadzenie mikro-

informatyki do szkół implikuje niebagatelne problemy praktyczne, m.in. finansowe i organizacyjne — dotyczy bowiem ok. 70 000 uczniów szkół szczebla podstawowego (220 szkół), w których przedmiot jest obowiązkowy dla wszystkich, oraz ok. 28 000 uczniów szkół średnich (stopnia I i II), z których ok. 95—97% uczniów odbywa tego typu zajęcia.

Jeśli idzie o kwestie finansowe ustalono, że nie tylko istotna jest ogólna suma przyznana na realizację zamierzenia (8 mln franków szwajcarskich w latach 1984—87), ale przede wszystkim proporcja, w jakiej jest ona podzielona dla pokrycia kosztów wyposażenia technicznego, oprogramowania i kształcenia nauczycieli. Praktyka wykazała, że właściwsza jest następująca:

wyposażenie techniczne	oprogramowanie	kształcenie nauczycieli
25%	25%	50%

Inne propozycje, zwłaszcza przy zawyżeniu funduszków przeznaczonych na zakup sprzętu kosztem przewidzianych na kształcenie nauczycieli, prowadzą do poważnych zakłóceń w harmonijnej realizacji przedsięwzięcia. Tym bardziej, że mimo szeroko zakrojonej akcji kształcenia i doksztalcenia kadry nauczycielskiej brakuje nadal nie tylko około 400 nauczycieli, ale i tych, którzy tych nauczycieli kształcą, a więc wykładowców przedstawionych wyżej kursów. Jest to problem numer jeden szkolnictwa tego kantonu.

Jak widać, osiągnięcie sukcesu organizacyjnego, a także pedagogicznego, zależy od wielu czynników, przy czym możliwości finansowe (a w ich następstwie i sprzętowe) są wyłącznie koniecznym, ale nie wystarczającym warunkiem powodzenia. Najistotniejszym jest tu zachowanie nadrzędności postawionych celów pedagogicznych wobec środków prowadzących do ich osiągnięcia i — ogólnie rzecz ujmując — konsekwencja w realizacji programu, który powstał na podstawie rzetelnej analizy potrzeb i możliwości.

Przypisy

- ¹ Achat de 350 ordinateurs. TRIBUNE DE GENEVE 15/16 12.1984.
- ² Formation en informatique dans l'enseignement secondaire. Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire, Genève 1987.
- ³ Hauray G.: L'enseignement assisté par ordinateur. Genève 1987.
- ⁴ Hutin R.: L'ordinateur à l'école primaire. Département de l'Instruction Publique. Genève 1986.
- ⁵ Informatique. Initiation. Département de l'Instruction Publique. Genève 1986.
- ⁶ Informatique dans les écoles genevoises: première européenne. JOURNAL DE GENEVE, 16.12.1984.
- ⁷ INSIGHTS. Bulletin d'information. Genève 1987.
- ⁸ Math-bulletin-CH. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Berne 2/1984.
- ⁹ Objectifs de l'informatique au 1.9.1987. Département de l'Instruction Publique. Genève 1987.
- ¹⁰ Première suisse à Genève en septembre. TRIBUNE DE GENEVE, 15.06.1987.
- ¹¹ L'utilisation didactique de l'ordinateur. Quelques réflexions et suggestions.

WACŁAW ŚMID

Oddział Doskonalenia Nauczycieli

Częstochowa

KRYZYS POSTAW DZIECI I MŁODZIEŻY PRÓBA DIAGNOZY

„To jest świat, w którym wczorajsza niezwykłość staje się dzisiejszym banałem, a dzisiejsza skrajność — jutrzejszą normą.”

(S. Lem: Katar. WL Kraków 1976, s. 145)

UWAGI WSTĘPNE

W dziedzinie pedagogiki — jako dość swoistej nauki — rysują się dwie w zasadzie główne płaszczyzny poszukiwań. Typowe zresztą dla ogółu nauk. Są to: problemy naukowe i problemy badawcze. Płaszczyzna problemów naukowych, ze zrozumiałych względów, zdaje się być dla tejże pedagogiki podstawową. Także w sferze jej badań stosowanych, jak i tzw. rozwojowych. W tej bowiem sferze zwykle formułuje się idee, myśli przewodnie i reguły inferencji, właściwe naukom tzw. dojrzałym (np. fizyka teoretyczna itp.), a więc: opis, wyjaśnienie i elementy prognozyki.¹

Problemy badawcze z kolei można traktować jako swoiste zbiory pytań (ankiety, sondaże itp.). Rzecz jasna, nie chodzi tu o pytania byle jakie.² Muszą to być pytania o zmienne, charakteryzujące opis danego zjawiska. Także relacje między zmiennymi, czyli prawidłowości (korelacje). Chodzi również o pytania, dotyczące rozumienia, jak również interpretacji³ tychże związków, czyli — próby ich intersubiektywnej komunikowalności.

Mówiąc o pedagogice jako o nauce, należy jeszcze wspomnieć o jak gdyby wtórnych do wymienionych wyżej wyznaczników jej rozwoju. A więc o czynnościach badawczych, tj. aparaturze pojęciowej i stosowanych procedurach. Także o specyfice samych badań, tj. konkretyzacji odpowiedzi na postawione wprost problemy badawcze. Należy podkreślić, że dominują w pedagogice badania dotyczące przede wszystkim sposobów osiągania zamierzonych celów dydaktycznych i wychowawczych. Czegoś jednak w tak pojmowanej pedagogice jako nauce brak. Wydaje

się, iż wyraźny w niej brak istotnie pogłębionych badań i refleksji nad procesem formowania osobowości niejako „w działaniu”. Formowania — w konsekwencji — postaw. Jednym słowem, brak badań nad autokreacją, a także nad samokształtowaniem tejże. Takżę — idąc dalej — nad samowychowaniem. Nad samodoskonaleniem wreszcie owej jednostki ludzkiej, jaką jest uczeń.

Sam problem kształtowania postaw znalazł się na szczęście ostatnimi czasy w centrum zainteresowania praktyków oświaty. Takżę teoretyków wychowania. Należy podkreślić pozytywną tendencję, która nie jest bez znaczenia dla ogólnie pojętej metodologii: badane i postulowane modele osobowości (których jak gdyby „twardym rdzeniem” jest właśnie postawa) konstruowane są najczęściej w języku postaw. Aliści i tenżę dorobek społecznej psychologii w zakresie praw i prawidłowości kształtowania się postaw zdaje się mieć nadal szereg luk. Takżę wątpliwości, pośród których dominuje związek postaw rzeczywistych z deklarowanymi i manifestowanymi zewnętrżnie zachowaniami dzieci i młodzieży. Nawiwnym wydaje się przekonanie, czy raczej założenie, że znając zespół pozytywnych nastawień ucznia w stosunku do szkoły oraz pozytywny (zakładany niestety a priori) emocjonalny stosunek do tej instytucji, zwanej totalną, można w konsekwencji przewidywać, że każdy uczeń będzie starał się spełniać jej wymagania. Otóż w istocie, owego szkolnego „trudu istnienia” pozbawieni zdają się być w naszym kraju jedynie pierwszoklasiści. A i to tylko we wrześniu. No, może jeszcze trochę w październiku. Później zaś stale i nieuchronnie w ich pełne uwielbienia nastawienie wsacza się lęk. Później obojętność. Wreszcie — zniechęcenie, apatia i wrogość. Tak już zdaje się pozostawać aż do matury. Niekiedy na całe życie.

Swą analizę kryzysu postaw dzieci i młodzieży chciałbym — w kontekście komentowanych wyników badań — umieścić w pewnym przy czynowo-skutkowym kontinuum, związanym z etapami dojrzewania i edukacji ucznia, a mianowicie: RODZINA — SZKOŁA — ŚRODOWISKO — GRUPY ALTERNATYWNE (tzw. subkultury młodzieżowe).

I. RODZINA

Tu materiał doświadczalny jest ogromny. Jeśli chodzi o kształtowanie postaw dzieci i młodzieży, wydaje się, iż jednym z najważniejszych dla jej przyszłego rozwoju czynników jest otwartość tychże, w związku z sytuacją rodzinną. Interesujący jest komunikat z badań nad wzajemnym związkiem sytuacji rodzinnej a otwartością dzieci i młodzieży w różnych interakcjach i w zakresie spraw o dużym stopniu intymności. Badania te przeprowadził Leon Niebrzydowski w 1983 r.⁴ Przyjął hipotezę mówiącą, iż siła wpływu rodziny na kształtowanie się otwartości młodzieży jest różna w zależności od rodzaju interakcji. Komunikat ilustruje następująca tabela:

Tabela 1⁵

Stopień otwartości (intymności) badanych	Stadia znajomości interpersonalnej			
	znajomość powierzchniowa		przyjaźń	
	sytuacja rodzinna		sytuacja rodzinna	
	pozytywna	negatywna	pozytywna	negatywna
Niski	171	109	0	81
Średni	18	0	108	57
Wysoki	0	0	36	27
Bardzo wysoki	0	0	45	27
Ogółem	189	189	189	189

A oto sam komentarz odautorski: „Badania nasze dowiodły, że silna więź uczuciowa w rodzinie sprzyja przejmowaniu przez młodzież prezentowanych jej wzorów i internalizacji norm. Silna więź uczuciowa jest również warunkiem skuteczności oddziaływań wychowawczych rodziców, w szczególności tych, którzy zmierzają do kształtowania umiejętności ujawniania siebie (podkr. moje — W.Ś.) przez ich dzieci. (...) Sytuacja rodzinna charakteryzująca się wysokim stopniem wzajemnej otwartości jej członków nie tylko sprzyja wytwarzaniu się silnej więzi uczuciowej, ale jest także pierwszą lekcją zachowania otwartej postawy wobec innych (podkr. moje — W.Ś.).”⁶

II. SZKOŁA

W wielu publikacjach szkoła, jako instytucja tzw. totalna (do problemu wrócę nieco dalej), budzi w uczniu lęk. Według ustaleń Teresy Bach-Olasik⁷ wynika to z kumulowania się niepowodzeń. Autorka czyni próbę syntezy wiedzy o lęku szkolnym w postaci następujących tez:

1. Lęk manifestuje się fizjologicznie, psychicznie i behawioralnie.
2. Możemy rozróżnić dwa rodzaje lęku: lęk — cecha (gotowość do reagowania, predyspozycja) oraz lęk — stan (reakcja emocjonalna przejściowa, sytuacyjna).
3. Lęk jest wywołany przez stres, którego głównymi cechami są: zagrożenie i niepewność.
4. Skutki lęku są zwykle negatywne, chociaż w niektórych sytuacjach lęk może mieć wpływ ułatwiający działanie i przystosowanie.

„Chroniczny lęk — pisze Autorka — przed szkołą u starszych uczniów wynika z kumulowania się niepowodzeń. Ciekawe, że spotykamy go także u prymusów, a wiąże się on z obawą utraty pozycji w klasie. W tej postaci, obok symptomów wegetatywnych, występuje charakterystyczne zawężenie zainteresowań do spraw związanych z nauką przy niemal całkowitej niezdolności do psychicznego odprężenia.”⁸

Według badań I. Obuchowskiej (1983)⁹ sytuacjami silnie stresującymi — według samej młodzieży — są:

1. Sytuacje oceniania ucznia: odpowiedzi przy tablicy, sprawdziany, klasówki, antycypacja tych sytuacji, sposób wywoływania do odpowiedzi, sposób omawiania klasówek itp.

2. Sytuacja nauczyciel — uczeń: zwracanie uwagi — ironiczne, poniżające, ośmieszające; zły humor, poczucie przewagi nad uczniem, brak kontaktu nieformalnego, brak konsekwencji w postępowaniu nauczyciela, niesprawiedliwe ocenianie.

3. Sytuacje uczeń — uczeń: śmiech i ironiczne uwagi podczas odpowiedzi, rywalizacja o stopnie, motywacja do bycia lepszym prowadząca do agresji, lęk o utratę pozycji w klasie.

4. Sytuacje uczeń — rodzice: dotyczą oczekiwań i wymagań rodziców odnośnie osiągnięć ich dzieci w nauce.

W badaniach Waldemara Kozłowskiego¹⁰ nad problematyką kształtowania się postaw przyjmuje się zaraz na wstępie następującą tezę: „Znając zespół pozytywnych przekonań ucznia na temat szkoły oraz pozytywny stosunek emocjonalny do tej instytucji, zakłada się, że będzie on starał się spełniać wymagania kierowane pod adresem jego zachowania, np. będzie się dobrze uczył, nie spóźniał i wykazywał aktywność na lekcjach.”¹¹ Obserwując rzeczywiste (nie deklarowane) postawy i zachowania się uczniów, ich stosunek do nauczycieli (o czym także poniżej), wyniki tych badań należy w istocie uznać za bezwartościowe. Jednocześnie, na podstawie tego, co zostało już powiedziane, należy uznać, iż strach w szkole jest czymś zupełnie obiektywnym. Stwierdza się, że szkoła, oprócz oficjalnie deklarowanych celów, realizuje pewien ukryty program. Zaś w kontaktach: nauczyciel — uczeń toczą się swoiste negocjacje. Z kolei „strony” opracowują — na własny wyłączny użytek — tzw. strategie przetrwania. Faktem jest, że coraz to nowi badacze starają się zdefiniować ów „ukryty program”. A także dokonać typologii „szkolnych strategii”. Uczniów i nauczycieli.

W badaniach pedagogicznych nad klasą szkolną — jak stwierdza Andrzej Janowski — zakłada się właśnie jej traktowanie jako instytucji totalnej. Jako przykłady tejże Autor wymienia także koszary, szpital psychiatryczny i więzienie. Szkoła — według materiału badawczego — może być instytucją sympatyczną, lecz „w ostatecznej instancji” objawia się owa prawda, że uczęszczanie do niej jest przymusowe. Bez względu na to, czy się odczuwa przyjemność, czy też przykrość.

Według A. Janowskiego szkoła realizuje ów ukryty program, przez który zwykło rozumieć się to, co wpaja młodzieży, mimo że nikt o tego rodzaju rezultaty specjalnie się nie stara. A to w związku z faktem, że na terenie klasy ma miejsce swoista „próba sił”. Jej przejawem są właśnie wspomniane „negocjacje”. Same negocjacje: uczeń — nauczyciel (bądź odwrotnie) również mogą być jawne bądź ukryte. W tej sytuacji pojawić się musi pojęcie strategii. Strategii szkoły, czyli nauczycieli z jednej strony, i strategii uczniowskich — z drugiej. Strategia szkolna

stanowi najczęściej — zdaniem A. Janowskiego — specyficzny modus vivendi przetrwania instytucji. Na jej bazie nauczyciel wybiera i doskonali swój styl nauczania i wychowania. Zaś o powodzeniu owego stylu, wywołującego słabszą bądź silniejszą więź i współpracę ucznia z nauczycielem, decyduje co najmniej pięć czynników:¹²

1. Czy nauczyciel umie utrzymać porządek?
2. Czy można z nim się pośmiać, pożartować?
3. Czy rozumie uczniów?
4. Czy jego przedmiot ma znaczenie ze względu na egzaminy lub pracę?
5. Czy praca, związana z „przerabianiem” przedmiotu, polega głównie na pisaniu?

Najmniejsze szanse współpracy ma — zdaniem A. Janowskiego — nauczyciel nauczający niezbyt cenionego przedmiotu i wymagający nadto wiele pracy. Co więcej, zachęcający do całkiem biernego opanowywania zamkniętych i pozbawionych jakichkolwiek kontrowersji informacji. Ze swej strony chciałbym w tym miejscu posłużyć się przykładem. Otóż, poznając na lekcjach języka polskiego treści „Pana Tadeusza”, uczeń „dowiaduje się” (od nauczyciela, oczywiście), że opisy przyrody w tym poemacie są piękne. I ma obowiązek to zapamiętać. Zapamiętuje więc i — odtwarza, kiedy trzeba. Tylko — i w tym rzecz — czy uczeń wie, co to jest piękno i czy je odczuwa? Wręcz przeciwnie. Podejrzewam, iż najczęściej uważa, iż owe opisy przyrody są po prostu — nudne.

Inny przykład. Treść czytanki do drugiej klasy szkoły podstawowej: „To ojczyzna nasza, jak ją kochać wiemy (...) Gdy nasza Pani wchodzi do klasy, robi się jaśniej, ładniej, milej. (...) Najmilsza Pani, dobra, kochana...” itd. itp.

Otóż dość dawno wymyślono, że podręczniki winny zawierać treści budujące, umoralniające itp. Zgoda, ale żeby aż taki „przymus” kochania? Właśnie ów przymus, w tym przypadku przymus uczucia, jest przyczyną wielu nerwic i zaburzeń w emocjonalnej sferze uczniowskiej postawy w ogóle. Skoro już o postawach mowa, weźmy treści intelektualne (drugi komponent struktury postaw — rozumowy). Nie ulega kwestii, że w polskiej szkole nigdy nie uczyliśmy i nie uczymy selekcji informacji. Nie uczymy też dyskusji i wazienia różnych racji. Żadnej chłodnej i obiektywnej analizy różnych argumentów. Nie wdrażaliśmy nigdy i nadal tego nie robimy — o czym już wspominałem — do samodzielnego dostrzegania wielostronności i wieloaspektowości każdego niemal problemu.

Wracając do deklarowanej metodologii używania języka postaw i — zamiennie — języka organizacji, w tym samym kontekście należy dostrzegać izolacjonizm naszej szkoły. Mogą się dziać dokoła rzeczy niezwykle, wydarzenia ważne, którymi żyje społeczeństwo i o których się mówi. Bywa, że nie tylko w Polsce. Szkoła zaś pozostaje wobec

nich głucha i obojętna. Chociaż nie — cicha. Stwierdzono, że mniej więcej przez dwie trzecie lekcji mówi nauczyciel. Pojedynczy uczeń niezwykle rzadko inicjuje wymianę zdań z nauczycielem. W rzeczywistości siedzi i czeka. Aż zostanie zapytany. Wywołany do odpowiedzi. Czeka — według amerykańskiego badacza P. Jacksona — jest głównym zajęciem w szkole amerykańskiej. Okazuje się, jak stwierdza A. Janowski — że i w polskiej. Czy jest elementem ukrytego programu? To wydaje się właściwym tropem dalszych rozważań.

W takiej sytuacji można mówić właśnie o całym systemie strategii uczniowskich, które na strategię szkolne mają stanowić jakieś panaceum, a mianowicie:

1. Strategia dobrego wojaka Szwejka. Jest to „strategia obłaskawiania władzy i udawania bezmyślności, wręcz zwykłej głupoty”.

2. Strategia poszukiwania specjalnych względów. „Jeden ze sposobów na życie w totalnej instytucji to przybliżyć się jak najbardziej do źródeł władzy i zachowywać tak, by spowodować przychylne ustosunkowanie się zarządzających.”¹³

3. Strategia „starać się nie podpaść”. Jest ona w pewnym sensie odwrotnością poprzedniej. Gdy tam osobnik starał się pokazać władzy taką twarz, jaką ona lubi, tutaj chodzi o to, by ukrywać te słowa i czyny, które mogłyby się nie podobać.

4. Strategia wycofania. Nauczyć się żyć w szkole, to nauczyć się być biernym i przystosowanym do reguł, regulaminów i rutyny. Nauczyć się tolerować frustrację. Akceptować plany zwierzchników, nawet jeśli nie rozumie się ich sensu. Nauczyć się reagować przez wzruszanie ramionami i powiedzenie: „tak już toczy się świat”.

Niektóre strategie przypominają jako żywo zachowanie się osób dorosłych... Powstaje pytanie: w jaki sposób strach dziecka może wpływać na wybór i stosowanie przezeń konkretnych strategii? A. Janowski przytacza wypowiedź amerykańskiego badacza J. Holta: „Strategie większości dzieci są ustawicznie nakierowane na nie same, a ściślej na ochronę samego siebie, zmierzają przede wszystkim do uniknięcia kłopotu, zmieszania, kary, dezaprobaty lub utraty statusu. Jest to szczególnie prawdziwe w odniesieniu do dzieci, którym ciężko idzie w szkole. Gdy mają problem do rozwiązania, mogą czytać myśli na ich twarzach. Mogę niemal słyszeć je: Czy zrobię to właściwie? Pewnie nie. Co się stanie ze mną, gdy zrobię źle? Czy nauczyciel się wścieknie? Czy inne dzieci będą się ze mnie śmiały? Czy moja matka i ojciec dowiedzą się o tym? Czy zatrzymają mnie na drugi rok? Dlaczego jestem taki tępy?”¹⁴

Jednym słowem, można śmiało postawić tezę, iż strach szkolny niszczy inteligencję. Inteligentne skądinąd dzieci zachowują się w szkole po prostu — głupio.

Grażyna Klimowicz (1987) zadała ponad 200 dzieciom w wieku 12—15 lat, uczniom jednej z warszawskich szkół podstawowych, następujące

pytania: Czego boisz się teraz? Czego bałeś się, gdy byłeś mały? Przedstaw na obrazie strach. Było z górą 600 anonimowych prac jednakowego formatu, malowanych plakatówkami. Otóż 30% spośród nich namalowało „wojnę”. Autorka badań stwierdza, że trudno oprzeć się wrażeniu, iż jest to efekt oddziaływania środków masowego przekazu. Ale — warto zadać dodatkowe pytanie — czy tylko? Wystarczy bliżej przyjrzeć się treściom programowym z przedmiotów humanistycznych. Na przykład historia dla dzieci pisana jest tak, jakby cały rozwój ludzkości odbywał się nie w dziedzinie gospodarki i kultury, tylko wyłącznie na polach bitew. Historia literatury z kolei, zwłaszcza jej największe (najwybitniejsze?) dzieła, włączone raz na zawsze do szkolnego kanonu, wiecznie coś oplakują. A to przegrane boje. A to tęsknotę za ojczyzną. Albo zagrzewają do bojów nowych, opiewając te wygrane. Nie chciałbym przedstawiać obrazu przejaśkrawionego, jednakże — jak by na to nie patrzeć — edukacja nasza jest z całą pewnością przesycona obrazami powstań, rewolucji, politycznych mordów i krwawych przewrotów. A dziecięce umysły — w konsekwencji — wizją wojny i zagłady bardziej, niż może zdajemy sobie sprawę.

Wracając do repertuaru uczniowskich „strategii przetrwania” można — za A. Janowskim — wyodrębnić dość wyspecjalizowane praktyki odpowiedzi na pytania nauczyciela. Mianowicie:

1. Zgadywanie odpowiedzi.
2. Zgłaszanie się, nie będąc przygotowanym, wraz z grupą zgłaszających się uczniów.
3. Odpowiadać cicho i niewyraźnie; nauczyciel i tak nastawiony na dobrą odpowiedź interpretuje ją na korzyść ucznia.

Według badań G. Turnera¹⁵ (1983) można dokonać ogólnej typologii reakcji uczniowskich (ich strategii) jako reakcję na strategię szkoły — instytucji totalnej:

1. Uleganie — podporządkowanie się poleceniom nauczyciela, a więc wykonywanie tego, czego żąda nauczyciel — bez wahań czy pytań. Wiele przypadków podporządkowania ma charakter rutynowy. Podporządkowanie zakłada uprzednie poprawne rozpoznanie tego, jakie zachowanie jest oczekiwane przez nauczycieli.

2. Uleganie z dystansem — uczeń podporządkowuje się, ale sposób, w jaki to czyni, ma wykazać jego psychiczny „dystans” do całej sprawy. Uleganie z dystansem osiąga się przez:

— zwlekanie z wykonaniem i okazywanie miną, gestem, powolnością, że jest to uleganie przemocy, a nie działanie z przekonania;

— traktowanie polecenia tak, by wykonanie ośmieszyło polecenie. Jest to wprawdzie uleganie, ale przez to, że zostało ośmieszone, uczeń pozbawia je pierwotnego znaczenia.

3. Zamaskowane nieposłuszeństwo — patrząc na to z innej strony — można je nazwać pozornym uleganiem. Uczeń udaje, że wykonuje pole-

cenie nauczyciela. Udawanie, że się pracuje, jest najczęściej spotykanym szkolnym przykładem.

4. Wycofanie się — przybiera różne formy: zaprzestanie pracy, gdy uczeń uważa, że zadanie jest za trudne lub nudne, gapienie się, fantazjowanie, czasem nawet sen, mazanie po papierze. Zdarzają się także formy bardziej aktywne, jak ucieczki z lekcji, wagary. Turner uważa — co jest bardzo interesujące — że owo „wycofywanie się” charakteryzuje w pewnym stopniu i w pewnych sytuacjach właściwie wszystkich uczniów. Nawet ci mający silną motywację do pracy od czasu do czasu mają tendencję do „wyłączenia się”.

5. Sabotaż — usiłowanie rozbicia lekcji i osłabienia panowania nauczyciela nad klasą i nad tym, co w klasie się dzieje. Głównie mamy tu do czynienia z próbami odwrócenia uwagi nauczyciela i skierowania jej na coś nieistotnego dla lekcji. Osiąga się to przez zadawanie tzw. głupich pytań, na które zna się odpowiedź, lub wypowiadanie głupich odpowiedzi na pytania, po to tylko, by skłonić nauczyciela do dodatkowych tłumaczeń i zyskać na czasie. Niekiedy uczeń z kolei udaje, iż nie rozumie właściwej intencji pytającego nauczyciela. Celowo upraszcza jego sens, aby wypowiadać same truizmy i banały.

6. Odmowa — niewykonanie polecenia, czasem występuje to w sposób jawny, gdy wyraźnie manifestuje się nieposłuszeństwo i dąży się do konfrontacji („próba sił”). Jest to jednak dość rzadkie. Częściej odmowa polega na odwlekaniu, przeczekaniu czy liczeniu na to, iż nauczyciel zapomni lub będzie zbyt zajęty nowymi wydarzeniami, by zainteresować się wykonaniem poleceń.

III. ŚRODOWISKO

Traktując problem kształtowania się postaw młodzieży całościowo, należałoby — uważam — rozważyć także problem postaw i preferowanych wartości kandydatów do zawodu nauczyciela. Także sam status zawodu nauczyciela. Według badań Stanisławy Cichomskiej¹⁶ z Uniwersytetu Warszawskiego, tylko nieliczni absolwenci wyższych uczelni traktują pracę w szkole jako poważną ewentualność w przyszłej karierze zawodowej.¹⁷

Niechętny stosunek do zawodu nauczyciela budowany jest — jak wynika ze wspomnianych badań — na czterech hierarchicznie eksponowanych elementach:¹⁸

1. Na przestrzeganiu trudów i emocjonalno-psychicznych obciążeń związanych z tą rolą zawodową („wymaga wielu wyrzeczeń, jest wyczerpująca, nerwowa itp.”) — 26,5% badanych.

2. Na określeniu swych predyspozycji jako nieodpowiednich w pracy z uczniami („jestem zbyt nerwowy, niecierpliwy, zbyt ostry, nieopanowany, wybuchowy, nietolerancyjny itp.”) — 20,6%.

3. Na negatywnej ocenie materialnych i związanych z karierą perspektyw w tym zawodzie („niskie płace, brak perspektyw awansu itp.”) — łącznie 17% badanych.

4. Na przeświadczeniu o zrutynizowanym charakterze tej pracy („jest schematyczna, nietwórcza, nie rozwija, ogranicza horyzonty intelektualne, jest mentorska, kosztowna itp.”) — 13%.

Traktując problem holistycznie nie należy zapominać, że równocześnie z tak ukształtowanym stosunkiem do zawodu nauczyciela wśród młodych absolwentów uczelni, dokonują się równocześnie żywiołowe przemiany aspiracji i dążeń samej młodzieży, jako podmiotu edukacji. Proces ten dość adekwatnie ilustrują dwa masowe ogólnopolskie badania ankietowe. Pierwsze z badań¹⁹ zatytułowane: „Poziom aspiracji a stosunek do wykształcenia” przeprowadzono w 1977 r. na próbie 6000 osób w wieku od 15 do 44 lat. Następne zaś pt.: „Dążenia życiowe a przeszkody” w 1983 r. na próbie w wieku od 15 do 49 lat. Oba zostały przygotowane i zrealizowane przez Zakład Socjologii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Warszawskiego w ramach Międzyresortowego Problemu III. 2.

Otóż, okazuje się, iż w latach 1977—1983 ranga wykształcenia, tzn. dążenia i cele edukacyjne, „spadła” w hierarchii celów i dążeń życiowych młodzieży na co najmniej czwartą pozycję, ustępując — według częstości wymieniania — celom: mieszkaniowym, rodzinnym i materialnym.

Tabela 2²⁰

STAN AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ WŚRÓD MŁODZIEŻY
W WIEKU 15—24 LATA W POŁOWIE 1983 R.

Wiek	Płeć	Jeszcze się uczy	Zamierzali się uczyć	Brak decyzji o swych losach	Nie zamierzali się uczyć	Brak danych
15—17	dziewczeta	74%	14%	6%	5%	1%
	chłopcy	68%	16%	8%	7%	1%
	ogółem	71%	15%	7%	6%	1%
18—19	dziewczeta	51%	18%	11%	18%	2%
	chłopcy	30%	33%	17%	20%	—
	ogółem	39%	27%	15%	19%	1%
20—24	dziewczeta	22%	27%	21%	29%	1%
	chłopcy	15%	36%	18%	30%	1%
	ogółem	18%	32%	19%	30%	1%

IV. GRUPY ALTERNATYWNE

Współczesna młodzież, jeżeli już znajduje gdzieś oparcie, to we własnej rodzinie (37%) lub w grupach rówieśniczych (kolega, przyjaciel, sympatia). Jest rzeczą znaną, iż nikt nie wymienia nauczyciela jako

ewentualnej podpory w trudnej sytuacji. Przyczyną zdają się być stresujące zachowania nauczycieli: uwagi dotyczące ucznia osobiście, drwiny, szyderstwa, wyśmiewanie, poniżanie, okazywanie lekceważenia. Wreszcie krzyk, grożenie, a często — wyzwiska.

W tak naszkicowanej sytuacji wydaje się rzeczą racjonalną, iżby zwrócić baczniejszą uwagę na pewne grupy, tzw. alternatywne, które w wielu przypadkach okazują się być dla zestresowanych szkołą uczniów swoistym azylem. Nie mam tutaj na myśli grup przestępczych. Chodzi raczej o tzw. alternatywne style życia. Nie są one w Polsce przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy. Przyczyny tkwią m.in. w trudnościach natury metodologicznej. Także w izolacjonizmie tych grup na ingerencję ze strony starszych; ankieta i wywiad nie znajdują tutaj żadnego zastosowania.

Wspomniany styl życia — jak twierdzi Andrzej Siciński²¹ — jest przejawem wyborów z całokształtu wzorców, wzorów i wytworów danej kultury. Dotyczy wobec tego nie wartości oficjalnie propagowanych czy zalecanych (np. przez zbiurokratyzowane organizacje młodzieżowe) ile — zinternalizowanych, akceptowanych wewnętrznie, uargumentowanych.

Adekwatną, jak sądzę, próbę zdefiniowania alternatywnego stylu życia zawiera sformułowanie, zawarte w ostatnich dokumentach UNESCO: „...młodzi ludzie kształtują swoją tożsamość poprzez samodzielne rozwijanie form zachowań, standardów i systemów odniesień odmiennych od tych, jakie funkcjonują w oficjalnych instytucjach i dominujących grupach społecznych.”²²

W badaniach przeprowadzonych w 1984 r. przez WSP w Słupsku²³ na pytania odpowiadali uczniowie, studenci i robotnicy Elbląga, Koszalina, Słupska i Świdwina. Jedną z możliwych odpowiedzi na temat zjawisk: hippis, punk itp. brzmiała: „są zjawiskami pożytecznymi jako źródło twórczego niepokoju i postępu w kulturze”. We wszystkich trzech kategoriach respondentów tę właśnie odpowiedź wybrało około 20% (przy próbie losowej: uczniowie — 557, studenci — 267, robotnicy — 294).

W innych badaniach, przeprowadzonych w tym samym roku (1984) w Krakowie²⁴ wśród uczniów szkół podstawowych i średnich wszystkich typów, pozytywny stosunek do alternatywnych grup młodzieżowych (zwanych tam subkulturami) deklaruje 37% respondentów (przy próbie losowej — 233). Otóż podstawowym pytaniem, które nasuwa się w kontekście owych grup alternatywnych, czy też subkultur, jest problem: jakie wartości (we własnym mniemaniu, oczywiście) realizują osoby funkcjonujące w takich grupach? Wspólna płaszczyzna jest jedna: wolność. A ściślej: świadomość jednostkowej wolności, zarówno „od”, jak i „do”. Refren utworu grupy „Perfect” — „Chcemy być sobą” był przez długi czas faktycznym hymnem młodzieży polskiej ostatnich lat.

Według badań Michała Szymańczaka²⁵ w Polsce lat osiemdziesiątych można mówić o następujących środowiskach alternatywnych:

1. Grupy artykułujące własny świat wartości poprzez atrybuty wyglądu. Wygląd członków tych grup jest swoistą legitymacją przynależności, a stopień ekstrawagancji — świadectwem stopnia akceptacji grupowych norm i wartości. Preferowana przez nie muzyka, głoszone hasła i osobisty image tworzą dość zwartą, czytelną całość.

2. Grupy artykułujące własny świat wartości poprzez działanie na rzecz innych. Do grup takich zaliczyć można związany z Kościołem Ruch Oazowy, Monar itp. Religijność i wzajemna pomoc jest tu stylem życia. Poza tym gloryfikuje się pracę i wypoczynek, a także życie rodzinne. Jest to swoista autoterapia; przekracza zwykły obowiązek i staje się wówczas przyjemnością. Przekracza przymus i staje się — wolnością.

3. Grupy artykułujące własny świat wartości poprzez działanie na rzecz autorozwoju jednostek. Zalicza się tu buddystów, członków Ruchu Świądomości Kriszny oraz — wspólnoty teatralne. Celem jest poszukiwanie Boga i przeżycia poprzez np. przedstawienie teatralne. Najważniejszą rolę odgrywają: kontemplacja, medytacja, stosowanie diet żywieniowych, ćwiczeń fizycznych, technik relaksacyjnych, masaży itp.

Reasumując zagadnienie — zwłaszcza w kontekście współczesnych trudności edukacyjnych — istnienie takich grup alternatywnych (obok szkoły, rodziny i środowiska) może budzić swoisty niepokój. Istnieje, rzecz jasna, realna groźba wystąpienia zjawisk także patologicznych w niektórych z tych środowisk. Niekiedy jednak — może budzić też nadzieję. Według tej opinii środowiska alternatywne mogą się także przyczynić do pożądaných zmian społecznych.

Na zakończenie kwestii, związanych z istnieniem i faktycznym funkcjonowaniem grup alternatywnych, chciałbym jeszcze przytoczyć plon obserwacji, zawartych w komunikacie z badań Krystyny Romaniszyn²⁶ której udało się zostać uczestniczką (wraz ze studentami Instytutu Socjologii UJ) jednego z festiwali muzyki młodzieżowej (1984) w Jarocinie. Interesujące są opinie tej młodzieży o nauczycielach. Autorka stwierdza: „Generalnie, uwagi o nauczycielach są krytyczne, niekiedy bardzo krytyczne i niewybrednie sformułowane. W żadnym wypadku nie można w nich dopatrzeć się ani szacunku dla nauczycieli, ani też tego, by cieszyli się oni autorytetem. W takiej sytuacji również oni w znikomym stopniu mogą dostarczać młodym wzorów do naśladowania, które byłyby przez tych ostatnich przyjmowane. Jeśli ani rodzice, ani nauczyciele — konstatuje Autorka — nie dostarczają wzorów zachowań, lub wzory te nie są od nich przejmowane, wówczas lukę tę mogą wypełnić rówieśnicy.”²⁷

V. PODSUMOWANIE I UWAGI DIAGNOSTYCZNE

1. Im wyższy szczebel nauczania, tym ważniejsze w polskiej szkole staje się opanowywanie wiedzy. Wiadomo, że możliwości umysłowe człowieka są ogromne. Rzecz w tym, aby jednak z uzyskanych informacji

uczeń mógł stworzyć scalony system wiedzy. Systemowy obraz świata. Tymczasem w szkole średniej nauczyciel czuje się przede wszystkim matematykiem, chemikiem czy geografem. Ale już nie wychowawcą czy nowatorem. Profesor J. Kozielecki mówi, że do szkoły wdarły się nuda i lęk. A Instytut Programów Szkolnych? Oczywiście — twierdzi — programy są doskonałe. To tylko rodzice przewrażliwieni. Nauczyciele — niedouczeni. A dzieci — mało rozgarnięte.

2. Z badań wyraźnie wynika, że bodźce szkolne wywołują na ogół reakcje negatywne. Zwłaszcza w sferze emocjonalnej uczniów. Wytwarzają stan zagrożenia. Lęk, wstyd, winę. W sumie bowiem nasz system edukacyjny, jak już wspominałem, koncentruje się na nabijaniu głowy ucznia olbrzymią ilością wiedzy i to z kilkunastu dziedzin nauki. Można raczej mówić o encyklopedycznej niewiedzy.

3. Szkoła nie jest w stanie się wyzwolić z archaicznego już dziś systemu kontrolno-oceniającego. Rygorystycznie egzekwowanego już wobec 6-lątka. Nasza szkoła jest w istocie instytucją totalną. Opiera się na {przymusie, a nie na zachęcie. Na schematach, a nie na swobodzie. Naturalną u dzieci ciekawość zabija się groźbą dwójki. Ciągłym cenzurowaniem i ocenianiem. Istnieje w niej tzw. „realizacja szkolnego obowiązku”. Właśnie: obowiązku, a nie — przyjemności. Nauka okazuje się nie tylko czasochłonna i trudna. Także nudna i stresująca. Prof. Maria Łopatkowa mówi już o „szkolnej bezdomności i sieroctwie”.

4. Nuda, lęk i owo swoiste „sieroctwo” to nowe komponenty kształtowanych właśnie przez szkołę postaw w ich emocjonalnej części. Rośnie liczba samobójstw i przypadków narkomanii.

5. Jest sprawą powszechnie znaną, iż młode pokolenie zawsze uważane było za najtrudniejszą grupę społeczną. W każdej epoce. I w każdym ustroju. Nie inaczej zdaje się być obecnie. Ale czy rzeczywiście? Młodzieży zarzuca się skłonność do przyjmowania postaw biernych. Konsumpcyjnych. Ale gdyby nagle — założmy — zniknęły wszelkie kłopoty materialne i stalibyśmy się społeczeństwem jako tako cywilizowanego świata, to czy młodzież stałaby się od razu „zaangażowana”? Z pewnością nie. Albowiem kryzys postaw dzieci i młodzieży tkwi znacznie głębiej. A zaczyna się w zasadzie już w pełni tam, gdzie spędza się połowę życia: w szkole.

6. Podstawową przyczyną niepowodzeń współczesnej polskiej szkoły jest brak systemu wychowawczego. Systemu stabilnego i określonego jednoznacznie. Systemu spajającego w jakąś logiczną całość porozrzucane działania oświatowej polityki. Prognoza jest dość jednoznaczna: brak takiego systemu doprowadzić może jedynie do sytuacji, kiedy społeczeństwo nasze in nomine XXI w. osiągać będzie samodzielność i życiową dojrzałość dobrze po trzydziestym roku życia. Brak koncepcji wychowawczej i dobrych programów nauczania powoduje, że ciągle rośnie luka pomiędzy szkolną, codzienną praktyką a nowo-

czesnymi koncepcjami i osiągnięciami teorii dydaktycznej w świecie. Jest to obszerne i — jak na razie — puste pole do kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

7. We wzajemnych interakcjach uczeń — nauczyciel na terenie instytucjonalnym (szkoła) pierwszorzędą rolę odgrywa sytuacja rodzinna, kształtując otwartość emocjonalną dzieci i młodzieży. Jest rodzina w końcu pierwszym i — jak wynika z badań — najważniejszym środowiskiem wychowawczym, które oddziałuje najdłużej. Ale nie można nie wspomnieć i o drugiej stronie owego „medalu”, jakim stała się rodzina. Otóż wzrosły nieporównywalnie do wychowawczych inne „możliwości” rodziców. Potrafią (i robią to!) — używając potocznego określenia — „załatwić” nieomal wszystko. A więc miejsce w szkole. W uczelni. Pozytywny stopień na świadectwie. Nawet w indeksie (sic!). Zabiegać o reklamację z wojska. O pracę. Mieszkanie z pełnym wyposażeniem. Bywa, że i samochód. A czego oczekują w zamian? Otóż w zamian od swojego dziecka polscy rodzice (nie wszyscy) oczekują w zasadzie tylko jednego: ucz się pilnie i dobrze. Co najwyżej wynieś śmieci. Umyj naczynia lub przynieś zakupy. Ale tylko te najprostsze.

Odpowiedź na pytanie: „skąd się biorą dwudziestoparoletnie dzieci”, nie czujące się bynajmniej osobami dorosłymi, wyrośnięci fizycznie chłopcy o jakże infantylnym usposobieniu, oczekujący na wszystko — jak w dzieciństwie przystało — nasuwa się sama.

8. Z przeprowadzonych i referowanych tutaj badań „na pierwszy rzut oka” widać różnicę między maturzystami lat 70 i 80. Ci pierwsi widzieli społeczeństwo jako spokojną „łajbę”, na której stanowili integralną część załogi. Zadbani i bezpieczni mogli dryfować spokojnie. A ci drudzy? Zostali brutalnie wyrzuceni „za burtę”; już nic nie jest określone z góry. Już sami muszą myśleć o swym miejscu w świecie, który na dodatek niczego im nie obiecuje. Podważone zostało zaufanie do jakiegokolwiek instytucji czy instancji. Nie ominęło to, rzecz jasna — szkoły.

„Kto ty jesteś? Polak mały” — stało się drażniącym anachronizmem. Grupa „Kryterium” śpiewa np.: „Matko, ojcze, nie mówcie mi / ja nie chcę, nie chcę tak jak Wy / wtopić swe życie w szarość dni...”

Wokalista grupy „Dezenter” powtarza jedno zdanie: „To jest mój kraj / bo tutaj się urodziłem / i tutaj pewnie umrę, / ale dla czego mam być dumny z tego, że —” Powtarza je bez końca. Agresywnie. Pytająco. Do wyczerpania.

Przypisy

¹ S. Palka: Badawcze problemy pedagogiki. w: „Edukacja”, nr 8, 1986, s. 23.

² Z. Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Ossolineum 1973, s. 136.

³ Por. J. Kubik: Wybrane zagadnienia metodologiczno-teoretyczne badań socjologicznych. (skrypt) Wyd. UJ Kraków 1984.

⁴ L. Niebrzydowski: Sytuacja rodzinna a otwartość dzieci i młodzieży w kontaktach interpersonalnych. w: „Studia Socjologiczne”, nr 1, 1986.

- ⁵ Tamże, s. 262.
- ⁶ Tamże, s. 267.
- ⁷ T. Bach-Olasik: Lęk w szkole. w: „Edukacja”, nr 3, 1986.
- ⁸ Tamże, s. 78.
- ⁹ I. Obuchowska: Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. Warszawa 1973, PWN.
- ¹⁰ W. Kozłowski: Postawy a zachowanie: próba weryfikacji modelu M. Fishbeina w sytuacji szkolnej. w: „Edukacja”, nr 1, 1986.
- ¹¹ Tamże, s. 65.
- ¹² A. Janowski: poz. cyt. s. 38.
- ¹³ Tamże, s. 25.
- ¹⁴ Tamże, s. 27.
- ¹⁵ G. Turner: The Social World of the Comprehensive School. London 1983. Cytuję za A. Janowski: poz. cyt.
- ¹⁶ S. Cichomska: Zawód nauczyciela w strukturze postaw i wartości studenckich. w: „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, 1986.
- ¹⁷ Z badań przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie uczelni wyższych w Polsce przez K. Zagórskiego i W. Adamskiego wynika, że tylko 14,2% studentów pragnie podjąć pracę w zawodzie nauczyciela (K. Zagórski, W. Adamski: Szanse zdobywania wykształcenia w Polsce. Warszawa 1979, PAN).
- ¹⁸ S. Cichomska, poz. cyt. s. 201—202.
- ¹⁹ Cytuję za: W. Wiśniewski: Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży w latach 1977—1983. w: „Edukacja”, nr 3, 1985.
- ²⁰ Tamże, s. 60.
- ²¹ A. Siciński: Styl życia — problemy pojęciowe i teoretyczne. w: Styl życia. Koncepcje i propozycje. Warszawa 1976.
- ²² Młodzież we współczesnym świecie w świetle materiałów ONZ. Warszawa 1984, Instytut Badań Problemów Młodzieży, s. 13.
- ²³ Cytuję za: M. Szymańczak: Grupy alternatywne Polski lat osiemdziesiątych. Próba typologii. w: „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, 1986.
- ²⁴ Cytuję za: M. Szymańczak, poz. cyt., przypis 6.
- ²⁵ Tamże, s. 149 i n.
- ²⁶ K. Romaniszyn: Kontestacja i poszukiwanie? (O młodzieży z jarocińskiego festiwalu). w: „Studia Socjologiczne”, nr 2, 1987.
- ²⁷ Tamże, s. 257.

Wincenty Okoń: **WPROWADZENIE DO DYDAKTYKI OGÓLNEJ**

Warszawa 1987, PWN, ss. 455

Podstawowym środkiem dydaktycznym, szczególnie istotnym w kształceniu nauczycieli w warunkach uniwersytetów i WSP, jest podręcznik akademicki, który prezentuje im wiedzę z zakresu odpowiedniej dyscypliny naukowej na najwyższym, współczesnym poziomie jej rozwoju. Takim środkiem niewątpliwie jest podręcznik wyszczególniony w tytule tej recenzji. Podręcznik został napisany przez nestora polskiej dydaktyki, prof. dr W. Okonia. Do pozycji tej należy odnieść się z uwagą ze względu na zawartą w niej treść i wprowadzone zmiany w stosunku do dostępnych u nas podręczników dydaktyki ogólnej.

Spróbujmy prześledzić układ i treść tego podręcznika. Przemyślenia, ustalenia, inspiracje i konkluzje na temat teorii nauczania i uczenia się Autor zawarł w dwudziestu logicznie zbudowanych, tworzących strukturalną całość rozdziałach, zgrupowanych w trzech częściach spiętych wstępem i bibliografią. Oto tytuły tych części: Systemy i treść kształcenia; Procesy dydaktyczne; Metody i organizacja kształcenia. Wymienione tytuły części książki, rozwinięte przez tytuły rozdziałów i śródtytuły wskazują, że zawarto w niej obszerną problematykę z zakresu dydaktyki ogólnej. Wykracza ona daleko poza skromny jej tytuł „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej”. Pretenduje nie tylko do roli podręcznika akademickiego z zakresu teorii nauczania i uczenia się, lecz także do miana studium analityczno-syntetycznego z tego zakresu.

Każdy z rozdziałów rozpoczyna się mottem zaczerpniętym z rodzimej literatury, tematycznie wiążącym się z jego treścią. Prezentując tę pracę Czytelnikowi pragniemy zwrócić uwagę na umiejętnę, a nawet wręcz mistrzowskie połączenie przez Autora problemu poznawania nowej rzeczywistości z emocjonalnym jej przeżywaniem i praktycznym na nią oddziaływaniem.

Już w inauguracyjnym pracę rozdziale znajdujemy poszerzony zakres informacji dotyczących przedmiotu i metod badań dydaktycznych. W. Okoń skłania się ku temu nurtowi poszukiwań badawczych, którego przedstawiciele uważają dydaktykę za dyscyplinę teoretyczną i praktyczną. Spełnia więc ona jednocześnie funkcję poznawczą i utylitarną. Szczególnie wyraźnie akcentuje się w niej to, że na działalność dydaktyczną składają się określone czynności nauczycieli i uczniów, które prowadzą do określonych skutków.

Rozwój każdej dyscypliny naukowej zdeterminowany jest w dużym stopniu przez jej metodologiczne podstawy. Dotyczy to zwłaszcza zjawisk pedagogicznych, których analiza ma stosunkowo młodą tradycję. Stąd W. Okoń sprawom metod badawczych poświęca wiele uwagi. Metody badań, którymi posługuje się dydaktyka, przedstawiono w sposób genetyczny, rozpoczynając od spekulacji dydaktycznej poprzez prace przeglądowe, metody historyczne, porównawcze i metodę obserwacji, kończąc na eksperymentach dydaktycznych. Znajdujemy tu również szereg interesujących informacji na temat wyjaśniania i różnych jego odmian w ogóle, a w szczególności w dydaktyce. Cenne dla młodych adeptów wiedzy dydaktycznej są czynności badawcze charakterystyczne dla poszczególnych metod poszukiwań naukowych. Analiza tego oddziaływania do kilku refleksji. Czy nie warto w nim położyć większego akcen-

tu na psychologiczny aspekt metod badawczych, uzasadnienie metodologiczne podejmowanych przez przyszłych nauczycieli poszukiwań badawczych? Czy ze względu na większy stopień zintegrowania z dalszymi rozdziałami podręcznika nie byłoby celowe potraktowanie metod badawczych w dydaktyce w sposób alternatywny w stosunku do tej koncepcji, która została zawarta w książce? Myślimy o takiej typologii metod, która za kryterium ich podziału bierze cele: logikę rozwoju badań, sposoby opracowania i analizę ich wyników, formy rzeczywistości. Inspiracje w tym zakresie zawiera m. in. książka J. K. Babińskiego: *Problemy efektywności badań dydaktycznych*. Z drugiej strony rodzi się wątpliwość, czy aby Autor zbyt szczegółowo nie potraktował problemu procedur badawczych, zwłaszcza w odniesieniu do obserwacji i eksperymentu dydaktycznego? Problematyka ta, a także kwestia wskaźników (w szczególności zaś różne ich rodzaje, a także ich definiowanie) należą do ogólniejszej dyscypliny, jaką jest metodologia badań pedagogicznych. Czy nie można ująć tych kwestii bardziej syntetycznie?

Dydaktyczne problemy badawcze zostały odniesione do: procesu kształcenia; organizacji pracy nauczyciela i uczniów w klasie, w szkole i poza szkołą; treści kształcenia i wychowania w procesie dydaktycznym. Szczegółowe określenie poszczególnych grup problemów wyraźnie rysuje zakres zainteresowań dydaktycznych problematyką badawczą.

Kolejne zagadnienie przedstawione w podręczniku dotyczy rozwoju systemów dydaktycznych. Przegląd ten rozpoczyna się od J. A. Komeńskiego. Uwzględniła on wkład w rozwój systemu dydaktycznego wielu pedagogów zagranicznych i krajowych. Kończy się natomiast na P. J. Galpierinie. Autor w bardzo umiejętny sposób wydobyl to, co stanowi istotę i trwały wkład poszczególnych myślicieli do rozwoju systemu dydaktycznego. W przeglądzie tym zabrakło przedstawienia wkładu J. Piageta do rozwoju systemu dydaktycznego. System ten zawdzięcza J. Piagetowi stworzenie podstaw teoretycznych w dziedzinie integracji oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. To przecież J. Piaget zwrócił uwagę na to, że podstawowymi składnikami myślenia nie są statyczne obrazy rzeczywistości, lecz uwewnętrznione schematy działania, a uczeń przyswaja sobie nie same obrazy, lecz operacje myślowe, jakich dokonywał w trakcie działania. Poglądy tego autora dokonały prawdziwego przełomu w dydaktyce. Uzupełnienie tej sekwencji podręcznika o poglądy J. Piageta wydaje się celowe, ponieważ może jeszcze bardziej uwypuklić w nim integrację nauczania i wychowania. Założenie to jest jednym z filarów koncepcji tego podręcznika.

Istotna zmiana dotyczy ujęcia celów kształcenia. Przy prezentacji tej problematyki Autor wychodzi od analizy różnych sposobów pojmowania osobowości i skłania się w stronę twórców raportu Klubu Rzymskiego, którzy uważają, że kształcenie jest formą działalności ludzkiej o najszerszym zasięgu ludzkiego oddziaływania. Po przedstawieniu indeksu celów kształcenia ogólnego, znajdujemy w podręczniku przejście do taksonomicznego ich ujęcia. Rozważania z tego zakresu mają charakter twórczy. Autor ukazuje możliwości i ograniczenia poszczególnych rodzajów taksonomii oraz kierunek ich ewolucji. Zwraca uwagę na konieczność objęcia zakresem taksonomii możliwie wszystkich poziomów uczenia się, a także różnych jego stron. Biorąc pod uwagę fakt, że cele nauczania odgrywają niezmierznie ważną rolę w doskonaleniu i optymalizacji procesu kształcenia, proponujemy wzbogacenie tego rozdziału o śródtytuł dotyczący operacjonalizacji celów kształcenia. Staje się to niezbędne, zwłaszcza jeśli zwrócimy uwagę na to, że nauczyciele popełniają wiele błędów w trakcie formułowania szczegółowych celów nauczania poszczególnych jednostek metodycznych i lekcji. Brakuje tu również przejrzystej genezy celów kształcenia, tym bardziej że Autor staje na stanowisku podrzędności procesu nauczania w stosunku do procesu wychowania.

Szeroko zakrojone rozważania dotyczą treści kształcenia. Ogniskują się one tak-

że na sposobie rozumienia pojęcia „program nauczania”, jak również kryteriów jego konstruowania. Nie znajdujemy w rozdziale krytyki funkcjonujących aktualnie w naszych szkołach programów nauczania. Praktycznie pominięto również omówienie tradycyjnych i współczesnych teorii doboru i układu treści kształcenia. Zamieszczone na ten temat informacje są fragmentaryczne. Sądzymy, że w nowej wersji podręcznika warto zawrzeć zwięzłą analizę podstawowych rodzajów programów, zwłaszcza tych, które mają charakter statyczny i dynamiczny; otwarty i zamknięty.

W pracy nadano odpowiednią rangę treściom przedmiotowym kształcenia ogólnego. Wskazano na rolę różnych przedmiotów nauczania w rozwijaniu osobowości uczniów.

Istotnym novum w treści omawianego podręcznika jest spojrzenie na proces dydaktyczny. Obejmuje on zarówno proces kształcenia, jak i samokształcenia. Omawiając prawidłowości przebiegu obu procesów Autor odwołuje się do poglądów badaczy krajowych i zagranicznych będących często światowymi autorytetami w zakresie problematyki uczenia się. Rzetelna i krytyczna analiza zawartych tu informacji jest szczególnie przydatna dla studentów pedagogiki.

Podręcznik poszerza wiedzę dotyczącą zasad kształcenia. Poruszone problemy przedstawione zostały jak gdyby w formie dyskusji. Autor wzbogaca dotychczasową liczbę norm dydaktycznych o zasadę efektywności kształcenia, czyli związku między celami i wynikami procesu nauczania i uczenia się. Uważamy, że w przyszłym wydaniu warto podejść bardziej krytycznie wobec wprowadzania tych zasad nauczania, które nie wynikają z analizy prawidłowości procesu kształcenia, a szczególnie do sposobu utożsamiającego zasadę z intuicyjnie przyjętą normą postępowania.

Właściwą rangę nadano oryginalnej i interesującej zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia koncepcji W. Okonia, zwanej nauczaniem wielostronnym. Znajdujemy tu pogłębione fizjologiczne i psychologiczne przesłanki leżące u jej podstaw. Ta sama uwaga dotyczy każdej z dróg uczenia się. Mamy nadzieję, że ułatwi to realizację tej koncepcji w praktyce szkolnej.

Należne miejsce w omawianym podręczniku zajmuje nauczanie problemowe. Każdy jego etap jest uzasadniony pod względem teoretycznym, jak również zilustrowany od strony praktycznej.

Dość szeroko zostało potraktowane nauczanie programowane. W. Okoń nawiązując do poglądów autorów polskich i zagranicznych stara się wskazać należne nauczaniu programowanemu miejsce w procesie kształcenia. Dostrzega jego zalety, nie stroni też od przedstawienia wad. Zaprezentowane przykłady poszczególnych programów kształcenia unaoczniają ich istotę. Zamieszczone środki eksponowania tekstów programowych mają raczej charakter symboliczny. Należałoby się więc zastanowić nad możliwością ich rozbudowy i wzbogacenia o najnowsze rozwiązania dydaktyki w tym względzie.

Typologia metod nauczania odznacza się dużą logiką i konsekwencją. Wiedza o poszczególnych metodach została rzetelnie poszerzona i wzbogacona licznymi wskazówkami praktycznymi. Natomiast rola środków dydaktycznych w procesie kształcenia została ukazana zbyt jednostronnie. Czytelnik nie znajduje w tej pracy analizy psychologicznej, wskazującej na potrzebę ich stosowania w procesie kształcenia, a spełniają one przecież funkcję podporową dla myślenia. Sądzymy, że warto tu wspomnieć, że stosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia kryje niebezpieczeństwo rozdzielenia takich funkcji edukacji, jak informowanie i formowanie. Środki te spełniają jedynie pierwszą z nich. Natomiast drugą wymaga bezpośredniego kontaktu ucznia z rzeczywistością.

Zawarte w omawianym podręczniku wiadomości odnośnie organizacyjnych form procesu kształcenia są zróżnicowane. Autor poszerzył informacje dotyczące systemu klasowo-lekcyjnego, przeciwstawiając mu inne rozwiązania znane z przeszłości

i teraźniejszości. Pomiął jednocześnie jedną z ważnych form organizacyjnych, jaką stanowi wycieczka. Jest to atrakcyjna i niezwykle efektywna forma organizacyjna procesu kształcenia, o dużych walorach poznawczych i wychowawczych.

Wyższą niż dotąd rangę znalazł w podręczniku problem pomiaru dydaktycznego. Powstaje pytanie, czy nie trzeba go bardziej orientować na badania efektywności kształcenia niż na poznawanie, kontrolę i analizę postępów, które czynią uczniowie w nauce, czyli kwalifikowanie ich wyników. Czy słuszne jest pominięcie przy omawianiu testu jako narzędzia pomiaru jednego z ważnych etapów jego konstruowania, jakim jest plan testu?

Cenne jest wzbogacenie wiadomości na temat osobowości i zawodu nauczyciela. Przybliżenie tych kwestii tym, którzy przygotowują się do tego zawodu, jest niezbędne do właściwego zrozumienia powinności nauczyciela względem uczniów i społeczeństwa.

Treść podręcznika zamyka rozdział dotyczący optymalizacji i planowania pracy szkolnej. Przedstawiono w nim kwestie organizacyjne, omówiono docelową i dynamiczną optymalizację działalności szkolnictwa. Czytelnik znajduje tu również sporo wiadomości na temat weryfikacji kształcenia. Poglębiona i rozszerzona została wiedza dotycząca samego planowania pracy i kontroli jej wykonania.

Co w kontekście lektury książki można o niej powiedzieć? Przede wszystkim, że W. Okoń podjął w omawianej pracy ambitną próbę całościowego uchwycenia dydaktyki ogólnej. Jest rzeczą zrozumiałą, że ze względu na złożoność zagadnień o znacznej skali trudności zmuszony był do omówienia tylko najważniejszych. Czy dokonał trafnego wyboru problemów? Myślimy, że tak, aczkolwiek ze względu na wielostronność tematyki odczuwa się w pracy nierównomierne potraktowanie poszczególnych zagadnień. Na przykład w treści książki nie znalazły odbicia współczesne tendencje edukacyjne. Nie otrzymaliśmy odpowiedzi na pytania, jakie mechanizmy innowacyjne wprowadza się w edukacji w krajach kapitalistycznych i socjalistycznych. Niektóre problemy (przykładowo technologii kształcenia, systemów dydaktycznych, celów kształcenia, treści kształcenia i form organizacyjnych) nie zostały w opracowaniu rozwinięte, pozostały myślami niedokończonymi. Szkoda tym bardziej, iż równocześnie zbyt wiele miejsca poświęcono referowaniu i opisowi spraw leżących na marginesie tematu książki.

W lekturze tak obszernego podręcznika, jakim jest „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej”, pomogłyby indeksy rzeczowe i terminologiczne.

Treść podręcznika opiera się w umiejętny sposób na stworzonej przez W. Okonia koncepcji nauczania wielostronnego. Stanowi ona niejako oś nośną zawartości książki.

Sądźmy, że Autorowi udało się w znacznym stopniu zaprzeczyć głoszonej niekiedy opinii, że dydaktyka ogólna jako dyscyplina naukowa formalizuje proces kształcenia, izoluje ucznia ze środowiska społecznego, w obrębie którego on funkcjonuje, niedostatecznie sięga w rozpatrywaniu kwestii kształcenia do dorobku innych nauk, przede wszystkim: psychologii, socjologii i fizjologii. Podręcznik opiera się też zarzutem tych przedstawicieli teorii wychowania, którzy uważają, że dydaktyka nie dość wyraźnie dostrzega problem oddziaływań wychowawczych. Osobiście uważamy, że jest on w polu widzenia dydaktyków od momentu narodzin u J. F. Herbartu koncepcji „nauczania wychowującego”.

W. Okoń w sposób trafny określa swoistość poznania naukowego dydaktyki na gruncie nauk społecznych. Polega ona na tym, że przyswojenie istoty rzeczywistości interesującej nas tu dyscypliny naukowej możliwe jest wtedy, gdy stanowi ono jedność sądów konstytuujących, wyjaśniających i wartościujących.

Pracę wzbogaca selektywny zestaw literatury przedmiotu, która charakteryzuje się względnie trwałymi wartościami poznawczymi. Bibliografia ułatwia Czytelnikowi

samodzielne pogłębienie interesujących go problemów, zagadnień i kwestii szczegółowych.

Podręcznik napisany jest komunikatywnym, ładnym, prostym językiem, z ogromną pasją i zaangażowaniem. Z każdej niemal jego strony przewija się nie tylko znakomita znajomość przez Autora poznawczo-wychowawczych i praktycznych aspektów dydaktyki, ale także głębokie umiłowanie tej sfery aktywności naukowej. Praca wzrusza, pobudza do refleksji, uczy samodzielnego myślenia i działań dydaktyczno-wychowawczych.

W sumie książka „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej” godna jest uważnej lektury. Każdy, kto to uczyni, skorzysta wiele, i to zarówno wtedy, kiedy przystępuje do zapoznania się z dydaktyką ogólną, jak i wówczas, gdy pragnie odświeżyć i pogłębić swoją z tego zakresu wiedzę. Sama znajomość dydaktyki nie gwarantuje jeszcze tego, aby być dobrym nauczycielem, tak jak opanowanie teorii szachów nie wystarcza, żeby stać się wytrawnym szachistą. Nie powinniśmy jednak przypominać drwali, którzy nie znajdują czasu na ostrzenie piły, gdyż nade wszystko przedkładają wycinanie drzew.

KAZIMIERZ DENEK
EUGENIUSZ PIOTROWSKI

Józef Kozielecki: KONCEPCJA TRANSGRESYJNA CZŁOWIEKA
Warszawa 1987, PWN

Refleksja dotycząca istoty człowieka towarzyszy gatunkowi *homo sapiens* od zarania cywilizacji. Można też powiedzieć bez przesady, że całe jej dzieje stanowią niezmierzony splot czynów transgresyjnych — zarówno wspaniałych i godnych podziwu, jak i tragicznych w skutkach. „W procesie historycznym i rozwoju ontogenetycznym, ludzie przekraczają granice swoich osiągnięć: poszerzają kontrolę nad naturą, tworzą nowe teorie naukowe, łamią konwencje literatury (...), podejmują próby autokreacji i autodestrukcji” (s. 10). Historia rozwoju transgresji to także historia wychowania — zjawiska „wieczystego i koniecznego”, obfitującego we wzloty i upadki związanych z nim idei i metod.

Pytanie o istotę człowieka podobnie jak o właściwą istotę wychowania pozostaje nadal problemem... otwartym i kontrowersyjnym. Nie przypadkiem więc dzieło Józefa Kozieleckiego zasługuje na szczególną uwagę humanistów. Przynosi ono bowiem oryginalne spojrzenie na człowieka „jako osobę ekspansywną i twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją homeostatyczną (zachowawczą) i heterostatyczną (wzrostową) i której działanie jest — w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe składniki osobowości — umysł (jako układ poznawczy) oraz wolę (jako układ kierowniczy)” (s. 6). Wielu z tych pojęć nadaje Autor zupełnie nowy wymiar.

Praca Józefa Kozieleckiego wykracza daleko poza klasyczny wykład psychologii. Zmusza Czytelnika do pogłębionej refleksji antropologicznej, filozoficznej i socjologicznej oraz — co należy szczególnie zaakcentować — wnosi szereg znaczących impulsów do myśli pedagogicznej i inspiracji dla praktyki wychowawczej szkoły.

Sygnalizowane pojęcie człowieka transgresyjnego (*homo transgressivus*) wychodzi naprzeciw najbardziej nowoczesnym tendencjom pedagogiki światowej, w której coraz większą wagę przykłada się do kształtowania ludzi ekspansywnych i twórczych, umiających sobie radzić w nowych, nieoczekiwanych sytuacjach, jakie niesie współczesna cywilizacja naukowo-techniczna. Ludzi zdolnych do formowania perspektywicznych programów działania w zmiennym świecie oraz antycypacji wyników na miarę własnych aspiracji i oczekiwań, przygotowanych do kreacji

prawdziwie humanistycznego oblicza życia na naszym globie. Zbieżność tych postulatów z wizją człowieka transgresyjnego sugeruje potrzebę poszukiwania formuły „wychowania transgresyjnego”, które powinno stać się *signum temporis* współczesnej edukacji. Treść pracy Józefa Kozieleckiego zdaje się potwierdzać istnienie takiej konieczności¹.

Na obszerną pracę Autora (440 stron), podbudowaną bogatym materiałem źródłowym, obejmującym 195 pozycji literatury obcojęzycznej i polskiej, składają się, oprócz „Przedmowy” i rozdziału pierwszego: „Homo transgressivus — wprowadzenie”, trzy zasadnicze części, zatytułowane:

1. Rodzaje działań transgresyjnych;
2. Mechanizm działań transgresyjnych;
3. Osobowość: umysł i wola.

Przedmowa i rozdział pierwszy książki poświęcone są wyjaśnieniom wstępnym, dotyczącym genezy i istoty koncepcji transgresyjnej człowieka. Opiera się ona na trzech zasadniczych filarach: teorii decyzji, psychologii poznawczej oraz na badaniach nad ludzką motywacją (głównie poglądach Adlera i Atkinsona). Filary te wspierają konstrukcję teoretyczną pracy, lecz nie służą jej ustaleniom jako prosta transpozycja czy też kompilacja. Stanowią bowiem specyficznie pojmowaną inspirację do twórczych i oryginalnych przemyśleń Autora — hipotez i spekulacji, z których wyłania się koncepcja transgresyjna człowieka.

Wprowadzając Czytelnika w istotę tej koncepcji Józef Kozielecki wyraża przekonanie, którego słuszność uzasadnia w I i II części dzieła, że dotychczas raczej nie doceniano faktu, iż człowiek jest układem transgresyjnym, i że podejmowanie przez niego czynów transgresyjnych (czynów typu „poza”), stanowi najbardziej charakterystyczną cechę gatunku *homo sapiens* (s. 10):

- człowiek wciąż „wychodzi intencjonalnie poza to, co posiada i czym jest”;
- podejmuje czynności inwencyjne, ekspansywne i twórcze, wykraczające poza obszar typowych działań, które gwarantują mu jedynie równowagę homeostatyczną;
- jednostkowo lub zbiorowo kształtuje nowe struktury lub niszczy stare, już ustabilizowane;
- tworzy wartości pozytywne lub negatywne;
- wreszcie — podejmuje decyzje transgresyjne, które w różnym stopniu może wieńczyć sukces, jak i klęską.

Pytając dlaczego to robi, można odpowiedzieć: bo taka jest jego natura. I Józef Kozielecki podejmuje próbę jej wyjaśniania.

W tym świetle — co ma znaczenie rekomendacyjne dla wychowawców — działania transgresyjne, będąc niejako „wpisane” w istotę człowieka, nie powinny być pozostawione ich własnym prawom. Nie tylko dlatego, że mają charakter ambiwalentny (od kreacji do destrukcji), lecz i dlatego, że — jak głosi sam Autor — „zanik motywacji transgresyjnej oznaczałby koniec ludzkiego świata” (s. 11). Przeto transgresja stanowi zarówno kategorię psychologiczną, jak i wychowawczą. Motywację tę trzeba rozwijać i utrzymywać w pożądanym pedagogicznie kierunku.

Józef Kozielecki wyraża nadzieję, że koncepcja transgresyjna przyczyni się do lepszego zrozumienia człowieka i świata ludzi oraz działań transgresyjnych stanowiących ich nieodłączną cechę gatunkową, a także mechanizmów i podstawowych uwarunkowań transgresji. Lektura książki zdaje się dowodzić, że Autor te cele osiągnął.

W części pierwszej książki „Rodzaje działań transgresyjnych”, składającej się z ośmiu rozdziałów, Autor charakteryzuje zachowanie ekspansywne i twórcze, a także mity, iluzje oraz struktury urojeniowe, którym także przyznaje miano czynności typu „poza”. Wyjaśnienie istoty mitów, iluzji i wspomnianych struktur urojeniowych rozszerza poglądy na człowieka jako istotę transgresyjną.

Tego rodzaju podejście stanowi pewne novum w psychologicznych rozważaniach o człowieku. Rodzi też konieczność nowego spojrzenia na pewne aspekty procesu wychowawczego, któremu jakże często towarzyszą zupełnie nietypowe zjawiska. Mogą to być zachowania transgresyjne uczniów, niekoniecznie konstruktywne, które powinny stać się przedmiotem analizy pedagogicznej i interwencji wychowawcy.

Jednym z podstawowych punktów wyjścia rozważań Autora jest teza określająca człowieka jako „układ teliczny”. Celowość działania, szczególnie istotna w procesie podejmowania czynów typu „poza” (transgresyjnych), ma znaczenie regulujące zachowania jednostki, współdecyduje o doborze ich strategii oraz wyznacza siłę motywacji. Wyniki działań celowych mają charakter poliwalentny i są oceniane wg kryterium ważności oraz wartości, które przedstawiają dla jednostki. Z reguły towarzyszy im badanie stopnia ryzyka przedsięwzięć i prawdopodobieństwa sukcesu. Efekty działania są zdeterminowane podmiotowo i środowiskowo. Zależą także m.in. od wiedzy jednostki, zdolności antycypacji oraz stosowanych heurystyk.

W tym świetle realizacja celów wychowawczych w rozumieniu tradycyjnym (osiągnięcie celu poprzez wykonanie określonych zadań) powinna być uzupełniana czynnościami rozwijania aspiracji i oczekiwań wzbogacających strukturę „układu telicznego”. Bowiem realizacja celów „nauczycielskich” ma w znacznej mierze znaczenie homeostatyczne. Natomiast kształtowanie aspiracji i oczekiwań to inspiracja służąca czynom transgresyjnym. Te dwie kategorie celów należy uwzględniać w procesie edukacji szkolnej i wiązać je ze sobą.

Biografia jednostki obfituje w wielkie bogactwo przejawów aktywności wewnętrznej i zewnętrznej. Dla zrozumienia człowieka istotne znaczenie ma przyjęcie podziału jego czynności na ochronne (przywracające homeostazę) i transgresyjne (typu „poza”). Te ostatnie określają go jako „ducha niespokojnego”, wciąż zmierzającego ku nowym celom, którego „homeostatyczna równowaga” nie daje już pełnej satysfakcji. Czynności transgresyjne są o wiele bardziej złożone i innowacyjne w stosunku do ochronnych. Nie rządzi nimi prawo „napięcie-ulga”, ponieważ osiągnięcie kolejnych celów transgresyjnych nie redukuje motywacji do ich podejmowania.

I tu nasuwa się następna refleksja pedagogiczna. — Szkoła skoncentrowana na książce, pracująca rutynowo, przywiązuje zbyt wiele uwagi do wypełniania przez ucznia zadań ochronnych (zamkniętych, algorytmicznych), co może prowadzić do upowszechniania tzw. „ideologii świętego spokoju”, zamiast do rozwoju tendencji do przekraczania własnych osiągnięć — rozwiązywania zadań otwartych, heurystycznych. A przecież w teorii wychowania już od dawna znana jest teza o zachowawczej i twórczej funkcji wychowania, które powinny pozostawać ze sobą w integralnym związku. Bez podejmowania przez uczniów zadań transgresyjnych integracja ta wydaje się niemożliwa.

Niezwykle ważnym dorobkiem koncepcji transgresyjnej człowieka, godnym szczególnej uwagi wychowawców, jest wyróżnienie przez Autora czterech podstawowych „światów” transgresji:

- skierowanej „ku rzeczom” (światu fizycznemu);
- „ku innym” (światu społecznemu);
- „ku symbolom” (światu intelektu — myśli ludzkiej, wiedzy, nauki);
- oraz skierowanej „ku sobie”, obejmującej czynności samorozwoju jednostki.

Stosunek człowieka do tych światów może być stereotypowy (z dominacją działań ochronnych) i /albo transgresyjny. Zależy on od wielu czynników — m.in. motywacyjnych oraz funkcjonowania takich układów osobowości, jak umysł i wola.

Rutyna szkolna skłania uczniów do przyjmowania strategii „trwania” i „prze-trwania” w owych światach. Podczas gdy celem wychowania powinno być wdrażanie wychowanków do „przekraczania” ich granic dzięki ekspansji i twórczości oraz mocą umysłu i woli. Godzi się pamiętać, że aby z korzyścią dla siebie i innych „trwać i „przetwrać” trzeba przekraczać granice trwania i szukać nowych form egzystencji.

Działania ochronne, jak podkreśla Józef Kozielecki, są genetycznie wcześniejsze niż działania transgresyjne, do których człowiek dorasta w toku uczenia się spo-

lecznego i wychowania. Wymagają one odpowiedniej dojrzałości motywacyjnej, poznawczej i wolicjonalnej. Jednakże dopiero transgresja stanowi pełną ekspresję osobowości — dojrzałej i o nastawieniu futurologicznym (s. 56).

Jeśli zatem uda się określić formułę „wychowania transgresyjnego”, należy pamiętać o zasadzie stopniowania trudności. Inaczej bowiem uczeń stojący wobec zadania transgresyjnego zamiast go podjąć, ucieknie się do strategii ochronnej. Transgresja ma być bowiem „tryumfem woli” ucznia, a nie nauczyciela.

Oprócz dwóch podstawowych rodzajów transgresji — ekspansji i twórczości, których nie należy w żadnym wypadku ze sobą utożsamiać, Autor wskazuje na niezwykle znaczące w życiu człowieka transgresje empancypacyjne (dążenie do poszerzania wolności) oraz temporalne (dążenie do przedłużenia życia: np. dzięki wierze w świat pozagrobowy). Formą transgresyjną mogą być przeto mity zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, stanowiące często składnik kultury. Interesujący jest również pogląd dotyczący tzw. transgresji paradoksalnych, które polegają na pozbywaniu się przez człowieka określonych dóbr (przykładem takiej transgresji może być czyn dawcy nerek).

Ekspansja leży w naturze człowieka. Wyraża ona tendencje do poszerzania wpływów na świat rzeczy, ludzi i symboli, zawiera w sobie także pierwiastki twórcze. Ponadto — tak jak każdy rodzaj transgresji może mieć znaczenie konstruktywne i destruktywne: służyć celom egoistycznym i altruistycznym. Jej pewną odmianą są formy tzw. kratyczne, związane z dążeniem do zwiększenia władzy. Powodzenie czynów typu „poza”, w tym oczywiście ekspansyjnych, zależy w znacznej mierze od zasięgu wolności działania — negatywnej „od” i pozytywnej „do”. Transgresja, pisze Autor, to zrealizowana wolność indywidualna, a wolność indywidualna, to potencjalna transgresja” (s. 247—248). Dostrzeganie opcji wolności w działaniu jest w dużym stopniu uwarunkowane zarówno motywacją, jak i sprawnością procesów poznawczych, przy czym jej konstatacja posiada także wymiar subiektywny, zależny od podmiotu.

W tym świetle, co należy podkreślić, wolność stanowi także kategorię wychowawczą. Wychowanie do wolności — to warunek wychowania do transgresji. Jednakże dominująca wciąż w szkołach pedagogika adaptacji ułatwiająca wychowankom funkcjonowanie w sytuacjach typowych, ustabilizowanych, daje małe szanse obu wyżej wspomnianym rodzajom wychowania. A przecież prawdziwe życie nierazko zmusza do czynów transgresyjnych, których unikanie uniemożliwia niekiedy... adaptację. Ten swoisty paradoks szkoła musi brać pod uwagę.

Działania ochronne i transgresyjne, które według Józefa Kozieleckiego mają fundamentalne znaczenie dla wszystkich wywodów prezentowanej koncepcji transgresyjnej, przebiegają w określonej przestrzeni czasowej. Czas człowieka ma dwa podstawowe wymiary: subiektywny (psychologiczny) i obiektywny (ekologiczny). Ponadto — ludzi charakteryzują różne orientacje temporalne: (a) retrospektywne, (b) prezentystyczne oraz (c) futurologiczne. Autor zwraca uwagę, iż ludzie o tendencji do działań transgresyjnych preferują orientację futurystyczną. Nie jest to fakt przypadkowy, jako że skutki czynów transgresyjnych są zazwyczaj odległe w czasie i charakteryzują się znacznym odroczeniem gratyfikacji, a także wymagają dużej zdolności przewidywania. Struktury temporalne zawierają ponadto elementy poznawcze i efektywne oraz behavioralne. Trzeba też podkreślić, iż jednostki o dominancie motywacji ochronnej przywiązują mniejsze znaczenie do orientacji futurologicznej.

Czas, jak można sądzić, również zasługuje na miano kategorii wychowawczej. Edukacja w duchu orientacji retrospektywnej („zapatrzenie w przeszłość”) lub prezentystycznej (najważniejsze jest to, co jest „tutaj i teraz”), kształtuje tendencje do „życia historią”, nierazko zmitologizowaną, oraz „dniami dzisiejszym” — bez klarownej wizji przyszłości, planów zawodowych i ukształtowanych w sposób dojrzały aspiracji oraz oczekiwań wobec życia. Postawy tego typu nie są bynajmniej

rzadkością wśród młodego pokolenia. Stąd też warto tu zacytować słowa Józefa Kozińskiego, iż „czas w psychologii jest podstawowym wymiarem osobowości” (s. 75—76). Dlatego też, jako dymensja świadomości, powinien być przedmiotem zainteresowania pedagogów.

Jak już wspomniano, drugim fundamentalnym rodzajem działań transgresyjnych są czynności twórcze i innowacyjne. Twórczość stanowi szczególny przypadek transgresji. Dzięki kompetencjom umysłu, jako medium reproduktywno-generatywnego, człowiek asymiluje informacje zewnętrzne, tworzy je, formułuje nowe struktury abstrakcyjne, konstrukcje techniczne czy też projekty autokreacyjne. W wyniku twórczości to, co potencjalne, może się stać tym, co realne. Twórczość jest pojęciem wieloznacznym, niedookreślonym, nieciągłym, często nieświadomym ze względu na towarzyszące jej zjawiska tzw. iluminacji i inkubacji (jako przykład może tu posłużyć archimedajska „eureka”). Józef Koziński uważa, że dominującą rolę w twórczości, choć nie jedyną, odgrywają czynniki podmiotowe. Ludzie tworzą z różnych przyczyn: po to, by zachować równowagę ducha (model konfliktowy) lub też kierując się dążeniami do samoaktualizacji (model spełnienia). Twórczość pobudza motywację heterostatyczną i poznawczą, wzbogaca formy „bycia w świecie” człowieka. Prawdziwa twórczość — to transgresja.

Twórczość dzieci, szczególnie młodszych, nie stanowi na ogół twórczości transgresyjnej lecz — co jest ważne — powinna do niej przygotowywać. Stąd też zadaniem szkoły musi być przede wszystkim wdrażanie do twórczego stylu życia (tworzenie dla niego przesłanek psychologicznych i środowiskowych), i to bez względu na to, jakie nadzieje wychowawek rokuje. Warto się więc pokusić o wprowadzenie do programów szkolnych zadań wymagających zdolności heurystycznych i badań naukowych. Niestety większość zadań szkolnych wymaga sprawności agorytmicznej.

Wiele form twórczości jest uwikłanych w struktury mityczne oraz psychopatologiczne (np. twórczość schizofreników). Budowanie mitów i iluzji oraz ich asymilacja pozwala przekraczać granice poznania jednostki — ma znaczenie nie tylko twórcze, ale i ekspansyjne, jak również kulturotwórcze. Swoistym rodzajem twórczości są struktury urojeniowe, które mają ponadto znaczenie przystosowawcze dla ludzi chorych (ochronne), stanowią próbę uporządkowania świata i dostarczają szeregu informacji na temat mechanizmów działań transgresyjnych.

Analizując związki między twórczością a działalnością innowacyjną Józef Koziński formułuje pogląd, iż o ile wybitne jednostki konstruują nowe formy, które rewolucjonizują naukę i łamią tradycje kulturowe, o tyle jednostki przeciętne ograniczają się raczej do wynalazków i innowacji (s. 93). Uważa ponadto, że twórczość jest czymś więcej niż ekspresją własnej osobowości. Wyrażając to przekonanie Autor odwołuje się m. in. do teorii zeitgeistu, która głosi, że wynalazki, odkrycia naukowe i artystyczne zależą także od fazy rozwoju społecznego i kulturowego danej epoki (tzw. „ducha czasu”). Mimo tego nie uważa jej za w pełni przekonującą. Skłonny jest raczej znacznie szerszą rolę przypisywać siłom podmiotowym, intelektualnym i charakterowi twórców (s. 96). Twórczość, podobnie jak ekspansja, są działaniami ryzykownymi, co stanowi zresztą nieodłączną cechę czynów transgresyjnych.

Wiele uwagi w swojej pracy — co już podkreślano — Autor poświęca mitom i iluzjom (walentnym i posybilnym) oraz strukturom urojeniowym, które mogą pełnić w życiu człowieka zarówno funkcje ochronne (tworzenie wizji świata na własny użytek jako forma ochrony przed niepowodzeniami), jak i transgresyjne. Pełnią one szereg funkcji w biografii jednostki — wzbogacają osobowość, ale także mają negatywny wpływ na jej rozwój, „dodają ducha” i deformują rzeczywistość wizję świata. Ich pełna ocena psychologiczna jest niezwykle trudna. Faktem jest jednak, że stanowią one nieodłączny składnik życia i działalności człowieka, jak również pozostają w ścisłym związku funkcjonalnym z istotą homo transgressivus.

Czyny transgresyjne, jako „wpisane” w istotę gatunkową homo sapiens, w róż-

nym stopniu towarzysząc biegowi życia ludzkiego. Stąd też Autor wyróżnia w biografii jednostki etapy — pewne składniki funkcjonalne, w których mogą dominować okresowo działania ochronne lub też transgresyjne. Bywają i takie przypadki, że czyny typu „poza” stanowią dominantę w większości etapów życia danej jednostki. I zawsze mogą to być transgresje zarówno konstruktywne, jak i destruktywne. Zjawisko to jest wielostronnie zdeterminowane wieloma czynnikami względnie zależnymi i niezależnymi od człowieka. Dlatego też za słuszną należy uznać tezę Józefa Kozielskiego, że transgresja nie zakłada automatycznie ciągłego rozwoju jednostki. Zawsze zawiera bowiem potencjalny pierwiastek regresywny.

Tak więc należy przypuszczać, że wypracowanie skutecznej formuły „wychowania transgresyjnego („do” transgresji i „przez” transgresję) mogłoby przyczynić się do kompensacji owych potencjalnych skutków regresywnych działalności typu „poza”. A jest to konieczne tym bardziej, że nie stanowi ona bynajmniej faktu wyłącznie zrodzonego przez teorię, lecz — może przede wszystkim — przez życie ludzkie, którego przecież nie da się „ominać”.

Człowiek — choć to brzmi banalnie — jest istotą niedoskonałą. Stąd też, w mniejszym lub większym stopniu, jego biografia wiąże się niezmiennie z sukcesami i porażkami, także w dziedzinie działań ochronnych i transgresyjnych; w dziedzinie ekspansji i twórczości, zachowań mitycznych oraz iluzji itp. Dlatego, m. in. aby zachować poczucie własnej wartości, stosuje różne strategie samoprezentacyjne, mające charakter: (a) taktyczny, (b) fasadowy (c) autentyczny. Pierwszy rodzaj strategii jest podporządkowany celom jednostki i zależy od ich treści. Drugi — wiąże się z tworzeniem wizji idealnego „ja”, nie zawsze zgodnej z charakterem jej twórcy. Trzeci zaś — odzwierciedla prawdę o człowieku i, niestety, należy do rzadkości w stosunkach interpersonalnych. W dzisiejszych skomplikowanych czasach, w których, używając słów Goffmana, świat stał się „teatrem życia codziennego”, coraz bardziej konieczne stają się maski taktyczne i fasadowe, stanowiące element „gry interesów”. Taki stan rzeczy niewątpliwie komplikuje jednoznaczną ocenę mechanizmów transgresji, a także działań ochronnych.

W tym świetle ważnym zadaniem szkoły staje się przeciwdziałanie wzrostowi postaw konformistycznych młodzieży, zjawiskom „podwójnej moralności”, a także swoistej „dulszczyźnie” schyłku XX wieku, które to zjawiska niweczą autentyczność więzi międzyludzkich, podnoszą do rangi cnoty grę pozorów, potęgują regresywne pierwiastki działań transgresyjnych, nasycając motywację ochronną i heterostatyczną duchem egoizmu i hedonizmu, zamiast altruizmu i wolności, którą aby sami być wolnymi (oczywiście pomijając tendencje libertynistyczne), musimy dawać także innym.

Charakterystyka rodzajów działań transgresyjnych, przedstawiona przez Autora w pierwszej części książki, ukazuje wielkie bogactwo zachowań istoty ludzkiej, ale i także jej „trud istnienia”. Nie jest to jednak wizja pesymistyczna, gdyż człowiek transgresyjny jawi się w niej jako w znacznej mierze „kował swojego losu”. Takiego człowieka można jednak wychować „przez aktywne działanie”, zarzucając pedagogikę adaptacyjną, która preferuje głównie motywację ochronną.

Druga część dzieła: „Mechanizmy działań transgresyjnych”, obejmuje dwanaście rozdziałów i jest uznana przez Autora jako najważniejsza dla całej koncepcji transgresyjnej.

Ograniczone możliwości prezentacji pełnego wykładu przemyśleń Józefa Kozielskiego w ramach niniejszej publikacji wymagają skoncentrowania się na choćby podstawowych problemach dotyczących treści rozdziału, szczególnie tych, które mogą stanowić inspirację pedagogiczną.

Do fundamentalnych mechanizmów działań transgresyjnych Autor zalicza dwa rodzaje motywacji: niespecyficzną i specyficzną. Choć pozostają one we wzajemnych związkach, to jednak ta ostatnia ma szczególne znaczenie dla czynów typu „poza”. Uszczegółowiając jej charakterystykę Józef Kozielski wskazuje na dwa względnie

należące składniki motywacji specyficznej: motywację hubrystyczną i poznawczą. Motywacja niespecyficzna odnosi się głównie do działań ochronnych.

Jednym z centralnych problemów drugiej części dzieła czyni Autor zagadnienie etapów działalności transgresyjnej i ich aspektów funkcjonalnych. Ponadto — wyjaśnia psychologiczne konsekwencje sukcesu i porażki czynności transgresyjnych. Twierdzenia związane z tymi problemami mają charakter „miękkich” — status hipotez, wymagających empirycznej weryfikacji. Mogą jednak stanowić bogaty materiał do inspiracji pedagogicznej.

Proces motywacji — to podstawowy, choć nie jedyny, motor czynności ochronnych i transgresyjnych, a więc także i wychowawczych. Pełni on trzy podstawowe funkcje:

- uruchamia działania;
- nadaje ogólny kierunek poszukiwanym wartościom;
- oraz podtrzymuje działania, co jest szczególnie istotne w przypadku czynów typu „poza”, charakteryzujących się m. in. dystalnością celów i odroczeniem gratyfikacji.

Ze względu na znaczenie motywacji specyficznej w omawianym zakresie (czyli wzrostowej, heterostatycznej) Autor przyznaje jej miano motywacji wyższego rzędu, w porównaniu do homeostatycznej, którą rządzi redukcja potrzeby (wyrównywania deficytu lub ochrona wartości).

Bywają jednak przypadki, gdy wyrównanie deficytu wartości wymaga podejmowania czynności transgresyjnych. Jest to fakt bardzo ważny. Bowiem bez motywacji homeostatycznej nie jest możliwe przystosowanie człowieka, zaś bez heterostatycznej nie byłby on człowiekiem w całym bogactwie swego człowieczeństwa (s. 155). Podejmując działania człowiek kieruje się kryterium optymalizacji (wybiera czynności najlepsze z możliwych) lub / i kryterium satysfakcji. W tym drugim przypadku najważniejszym motorem decyzyjno-działaniowym jest głównie oczekiwanie zadowolenia z samego działania (preferencja autoteliczna). Odwoływanie się do tego kryterium, typowe w zadaniach otwartych, niedookreślonych wiąże się przede wszystkim z transgresją.

Szkola powinna dążyć do tego, aby zadowolenie z ocen nie zdominowało zadowolenia ze zdobywania wiedzy, które może m. in. inspirować transgresję „ku symbolom”.

Pierwszy etap działań transgresyjnych Autor nazywa motywacyjnym: komparator („mechanizm porównywania”) wykrywa rozbieżności między stanem aktualnym a aspiracjami jednostki — formułuje cele działania. Muszą być one podtrzymywane głównie przez motywację specyficzną: hubrystyczną i poznawczą. Ta pierwsza stanowi dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności. Druga pozostaje poza tzw. zasadą egoizmu. W praktyce oba rodzaje motywacji wzajemnie się uzupełniają.

Etap drugi dotyczy oceny warunków działania: jego realności oraz przewidywania i szacowania prawdopodobieństwa powodzenia i ryzyka. Fundamentalne znaczenie mają tu procesy antycypacji, która jest procesem bardzo złożonym. Zależy od czynników podmiotowych, środowiskowych, a także nieprzewidywanych okoliczności. Od niej z kolei zależy poczucie skuteczności przyszłych działań, a więc i powodzenie transgresji.

Następny etap — trzeci, obejmuje wartościowanie. Jest procesem ewaluacyjnym, dzięki któremu jednostka konstatuje cenność projektowanych czynów ze względu na ich znaczenie dla jej dążeń aspiracyjnych. Dążenia te, jako heterostatyczne, nie podlegają prawom nasycenia: towarzyszące im działania stają się ważniejsze aniżeli przewidywany wynik. To m. in. pozwala zrozumieć nadzwyczajną trwałość motywacji hubrystycznej i poznawczej. A realizacja celów transgresyjnych jest znacznie odroczone w czasie.

Dalszy etap, czwarty, to etap wyboru: stanowi podstawowy proces wolicjonalny

l jeden z podstawowych procesów umysłowych. Jednostka przyjmuje lub odrzuca zamiar czynu transgresyjnego. Wybiera opcje odpowiadające jej aspiracjom, planuje heurystyki, waży sukces i ryzyko niepowodzenia. Ponadto — programuje działanie.

Etap piąty — wykonania działania, stanowi urzeczywistnianie transgresji. Towarzyszy mu nadzieja oraz aktualne i antycypowane emocje (mają one znaczenie także w etapach poprzednich). Z tym, że te ostatnie pełnią tutaj funkcję swoistych heurystyk: pobudzają motywację poznawczą, „informują” w przyszłych stanach afektywnych podmiotu. W działaniach typu „poza” wzmacniają nadzieję. Bez nich człowiek byłby „robotopodobny”.

Ostatni etap działań transgresyjnych nazywa Autor etapem „konsumpcji wartości”. Działania te, jak każde zresztą, kończą się sukcesem, niespodzianką lub niepowodzeniem. Sukces pomnaża wartości poszczególnych światów transgresji, potwierdza jego znaczenie. Niespodzianka wymaga często rekonstrukcji określonych poglądów. Niepowodzenie zaś — w szczególności — uruchamia szereg mechanizmów, przy pomocy których człowiek stara się je umniejszyć. Niekiedy są one bardzo złożone i bardziej wyrafinowane niż w przypadku reakcji na sukces. Jednak i niepowodzenie i sukces mogą prowadzić do skutków pozytywnych i negatywnych. Bywa tak, że człowiek doznający klęski z jeszcze większym uporem stara się podjąć działanie od nowa i liczy na sukces. A bywa i tak, że się załamuje.

Na uwagę pedagogów zasługuje fakt, iż omawiane etapy działalności transgresyjnej mogą być przydatne w opracowaniu struktury procesu „wychowania transgresyjnego”.

Najbardziej ogólną reakcją na niepowodzenia są tzw. mechanizmy obronne, których istotą jest nierazko hołdowanie złudzeniu, że „obraz świata jest tym samym, co świat” (s. 331). Sięgają przeto ludzie do tzw. mechanizmów paliatywnych — zastępujących, łagodzących (pozornie) skutki niepowodzenia. Do paliatywów zalicza się także mechanizmy inkrementalne, będące, jak się wyraża Autor, „na usługach motywacji heterostatycznej” (s. 322). Nie mogąc osiągnąć powodzenia w działaniach transgresyjnych, człowiek tworzy mity i iluzje dotyczące własnej osoby (dotyczy to także grup). Potrafi niekiedy dzięki temu prawdziwą klęskę zamienić w fałszywy sukces, co oczywiście wzmacnia jego hubris. Na ogół jednak życie budowane na fundamentach paliatywnych przynosi więcej niepowodzeń niż korzyści. To mechanizmy hubrystyczne m. in. popychają człowieka do przeceniania swoich czynów, przypisywania sobie nieistniejących cech (tzw. faworyzacja subiektywna), umniejszania sukcesów innych (deprecjacja interpersonalna) lub tworzenia mitycznych wizji własnego „ja” (idealizacja). Wszystkie te mechanizmy mają jednak nie tylko znaczenie negatywne, lecz także niejednokrotnie pozwalają jednostce utrzymać poczucie bezpieczeństwa, przekonanie o własnej ważności, a nawet pozwalają niekiedy osiągać cele obronne i... wzrostowe, a więc transgresyjne. Są jednak wyjątkowo ryzykowne i niebezpieczne (s. 340).

Analiza mechanizmów transgresji wskazuje, jak wyrafinowane i oryginalne metody stosuje człowiek w sytuacjach trudnych, jak również tych, w których stawia sobie za cel przekraczanie granic własnych osiągnięć. I może dlatego właśnie wizja homo transgressivus przemawia do wyobraźni Czytelnika. Autor odchodząc od „gładkich”, podręcznikowych opisów osobowości ukazuje człowieka w jego wymiarze autentycznie ludzkim, niedookreślonym i pełnym sprzeczności, a jednocześnie jako burzyciela i twórcę cywilizacji, istotę zdolną do samodestrukcji i samokreacji. To m.in. czyni dzieło Józefa Kozieleckiego godnym szczególnej uwagi pedagogów, nauczycieli i wychowawców. Trudno jest bowiem wychowywać nie wiedząc „kim jest człowiek”. Psychologia rozwojowa służąca nauczycielom nie zawsze naświetlała problemy tak, jak to zrobił Autor.

Trzecia, ostatnia część dzieła — „Osobowość: umysł i wola”, obejmuje cztery podstawowe rozdziały. Całość książki zamyka bibliografia oraz podsumowanie (sumary)

w języku angielskim. W ostatnim z wymienionych rozdziałów Józef Koziński dokonuje reasumpcji najważniejszych treści pracy oraz wysuwa wnioski autokrytyczne dotyczące dokonanej pracy.

W przekonaniu Autora transgresyjna koncepcja człowieka jest pojęciem szerszym aniżeli pojęcie osobowości. Składają się na nią bowiem trzy rodzaje twierdzeń dotyczących:

- działań człowieka i ich mechanizmów poznawczych oraz motywacyjnych;
- jego osobowości i jej funkcji w regulowaniu zachowań;
- oraz twierdzenie o środowisku człowieka, stanowiącym układ czynników kształtujących osobowość i symulujących wspomniane zachowania.

O ile w I i II części książki Autor zajmował się działaniami celowymi i ich mechanizmami, o tyle w III (ostatniej) analizuje względnie stałe struktury warunkujące te działania. Wiedza o nich wydaje się niezbędna dla wszystkich wychowawców, a także rodziców.

Wstępne rozważania na temat osobowości Autor rozpoczyna od przedstawienia tzw. modelu interakcyjnego zachowań ludzkich, w którym eksponuje relacje między osobowością, działaniem i środowiskiem. Wiąże z nim dwie klasy twierdzeń: (a) o wzajemnym oddziaływaniu czynników podmiotowych i środowiskowych oraz (b) o sile tych oddziaływań. Model ów, jako układ sprzężeń zachodzących między jego składnikami, nie implikuje jednak tezy, że „wszystko zależy od wszystkiego”. Takie stanowisko udaremniałoby skuteczność badań nad problemem. Stąd też bardziej racjonalny staje się wybór drugiej klasy twierdzeń oraz badanie wybranych relacji między składnikami modelu (co oczywiście wymaga operacjonalizacji tych składników jako zmiennych). Ich wybór zależy od potrzeb i celu badań.

Mimo że Autor nawiązuje do wspomnianego modelu interakcyjnego, to jednak uważa, że upraszcza on rzeczywiste zależności między trzema jego komponentami. Ignoruje bowiem fakt, że zachowanie jednostki nie jest w pełni zdeterminowane ani przez środowisko, ani przez informacje zwrotne wynikające z kontaktu, jaki ma z nim człowiek działający. To co człowiek robi — podkreśla z naciskiem Autor — i czego unika, może zależeć od tzw. zmiennych incydentalnych, być bardziej sprawą przypadku niż regularności psychologicznych i wychodzić poza klasyczny schemat: „przyczyna-skutek”. Trudno zrozumieć człowieka — konkluduje Józef Koziński — ignorując te fakty (s. 351).

Powyższy pogląd zdaje się stanowić ostrzeżenie, iż w projektowaniu wszelkich planów i celów wychowawczych niezwykle zawodne może się okazać konstruowanie „wygodnych” modeli dyspozycji osobowościowych, które mają stanowić układ odniesienia dla pracy pedagogicznej. Nakazuje ostrożne podchodzenie do tzw. taksonomii tych celów, jak również zbyt jednoznacznego wypowiadania się na temat czynników warunkujących ich realizację.

Zgodnie z najnowszymi tendencjami psychologii Józef Koziński traktuje osobowość jako układ otwarty, a także — zgodnie ze stanowiskiem innych reprezentantów tej orientacji — rezygnuje z prób jej pełnego opisu na rzecz wybranych układów, którym przypisuje dominujące znaczenie (szczególnie w koncepcji transgresyjnej).

Dokonany przez Autora wybór dwóch układów — umysłu, jako układu poznawczego, i woli, jako układu kierowniczego, nie był przypadkowy, ani też pomyślany wyłącznie „dla” koncepcji transgresyjnej. Ich analiza bowiem ma istotne znaczenie w poznaniu człowieka w ogóle i wyjaśnieniu, dlaczego się on rozwija.

Poznanie umożliwia rozumienie świata, kodowanie informacji o nim oraz porozumiewanie się z otoczeniem. Wola zaś umożliwia formułowanie celów i wybór działania oraz jego wykonanie. Oba układy „zanurzone” w środowisku, ściśle zintegrowane z mechanizmami motywacyjnymi, współdecydują o obliczu i jakości działania

homo transgressivus. Wola — to jakby kierowniczy system osobowości. Nie można przeto twierdzić, iż osobowość, jak głoszą niektórzy psychologowie, pełni funkcję głównego systemu regulacyjnego. Jej rola — podkreśla Autor — zależy od rodzaju działań człowieka. Jest znaczniejsza w działaniach transgresyjnych, w obliczu których jednostka „konsultuje się” ze swoją osobowością (s. 358). Natomiast czynności ochronne w myśl ustaleń koncepcji transgresyjnej są w znacznej mierze — jako na ogół rutynowe — współzależne od zmiennych środowiskowych.

Analizując istotę umysłu Józef Kozielecki wykorzystuje trzy kategorie pojęciowe: medium, kod i treść.

Umysł jako medium posiada pewne stałe kompetencje — niezmienniki: inteligencję, system pamięci trwałej i świeżej, zdolności specjalne, językowe, przetwórcze i inne. Myśli oraz porozumiewa się. Jego właściwości kodowe — analogowe (wykonywanie języka przypominającego rzeczywiste przedmioty, tworzenie wyobrażeń, obrazów umysłowych) oraz analityczne (arbitralne tworzenie nazw umownych, języków informatycznych, czy np. notacji muzycznych) służą nie tylko porozumiewaniu się, lecz także same pełnią funkcje informacyjne, pozwalają tworzyć nowe konstrukty myślowe i są ważnymi determinantami rozwoju zdolności działania transgresyjnego oraz człowieka w ogóle. Umysł różnicuje także rodzaje zakodowanych treści tworząc struktury wiedzy deklaratywnej (erudycyjnej) i operacyjnej (procesuralnej), która opiera się na algorytmach i przepisach technologicznych, a także umożliwia posługiwanie się heurazą oraz myślenie twórcze i innowacyjne. Ponadto — formułuje programy działania, tzw. metaprogramy: ogólne reguły postępowania w sytuacjach zadaniowych. Gdyby człowiek chciał dla każdej czynności opracowywać „mikroprogramy”, nie starczyłoby mu życia na wykonanie wielu nawet prostych zadań. Dlatego też w nauczaniu szkolnym tak wielkie znaczenie ma kształtowanie u uczniów umiejętności uogólniania. Taki stan rzeczy przyczynił się do sformułowania tezy o tzw. ograniczonej racjonalności działania, która zawsze wymaga „uproszczonej reprezentacji zadania” (s. 365).

Współczesna szkoła mocno obciążona grzechem werbalizmu zbyt małą uwagę, jak się wydaje, przywiązuje do przyswajania uczniom umiejętności posługiwania się kodami analitycznymi i wiedzą operacyjną, co znacznie ogranicza rozwój u wychowanków orientacji transgresyjnej. Sprzyja natomiast postrzeganiu świata niczym „gotowego” obrazu telewizyjnego i utrwalaniu „magnetofonowej wiedzy”, która bez treningu operacyjnego nie może być przydatna w życiu.

W procesie funkcjonowania umysłu mamy do czynienia z czynnościami świadomymi — kontrolowanymi przez uwagę, oraz nieświadomymi — automatycznymi. Ten pierwszy rodzaj procesów pełni fundamentalną rolę w transgresji. „Świadomość i transgresja — powiada Józef Kozielecki — to dwa wzajemnie uzależnione aspekty życia. Świadomość to potencjalna transgresja, transgresja zaś to forma rozwoju świadomości” (s. 369). Pierwiałek świadomościowy jest nieodzowny w procesach antycypacji, bez których — jak wiadomo — działania typu „poza” nie mają większego sensu (w działaniach ochronnych wystarcza na ogół prosta ekstrapolacja, w rodzaju: „co było, to będzie”). Konkludując — zdolność przewidywania stanowi ostatecznie wypadkową możliwości umysłu i stanu środowiska, a także zdolność nadania przez jednostkę wartości heurystycznej i informacyjnej emocjom aktualnym i przewidywanym. Cała koncepcja transgresji — to koncepcja perspektywiczna, nawiązująca do orientacji temporalnej o charakterze futurologicznym.

Dotychczasowe ustalenia Autora zdają się sugerować — oczywiście nie bezpośrednio — konieczność nowego spojrzenia na klasyczne już dziś formuły „wychowania dla przyszłości”, a także „wychowania dla rozwoju”. Być może należałoby mówić raczej o „wychowaniu antycypacyjnym” oraz „transgresyjnym”. Bowiemy m. in. antycypacja i transgresja — to drogi przyszłości i jednocześnie rozwoju człowieka.

Umysł jako układ poznawczy nie tylko antycypuje, lecz także waży informacje, a co za tym idzie, tworzy hierarchię zadań czy zjawisk. Hierarchie owe są podstawą

procesów orientacyjnych i kierowania własnym działaniem, w którym z kolei fundamentalną funkcję pełnią procesy wolicjonalne. U podstaw ich kształtowania się pozostają pewne wrodzone kompetencje człowieka do podejmowania działań dowolnych (choć nie wolnych w sensie absolutnym) i autodeterministycznych zachowań. „Rehabilitacja” pojęcia woli — wyraża przekonanie Autor — zwraca jednostce to, co leży u podstaw jej człowieczeństwa: swoboda wyboru i odpowiedzialność za nią. A to oznacza powrót psychologii do nauk humanistycznych, czyli m. in. odejście od prymatu analogii anatomicznej.

Umysł i wola — to dwa współdeterminujące się układy, mające zarówno znaczenie dla działań ochronnych, jak i transgresyjnych.

Podstawowe składniki woli to:

— komparator („aktywizacja woli”) — wykrywa różnice między stanem aktualnym a aspiracjami, uruchamia motywację homeostatyczną i heterostatyczną, pobudza dążenia hubrystyczne i motywację poznawczą oraz krytyczną (oczywiście w stopniu zależnym od celów działania);

— selektor („wolność woli”) — dokonuje wyboru najlepszych opcji, przy czym jego rola wzrasta w działaniach transgresyjnych (transgresja to próba woli), zobowiązuje do podjęcia działań i przyjmuje ciężar odpowiedzialności za nie;

— realizator („siła woli”) — kontroluje realizację najważniejszych funkcji woli, szczególnie w działaniach transgresyjnych, jako że transgresja to tryumf woli, podtrzymuje procesy motywacyjne.

W procesach wolicjonalnych może dojść do zakłóceń w zakresie funkcjonowania jej w/w składników. Wówczas człowiek — podobnie jak w przypadku działań transgresyjnych, ucieka się do mechanizmów zastępczych (np. paliatywnych). Powodzenie aktów woli zależy od czynników podmiotowych i środowiskowych, a także wspomnianych wcześniej zmiennych incydentalnych, archaicznych, które ograniczają determinacyjne znaczenie woli, podobnie jak i innych omawianych układów. Psychologia transgresyjna — pisze Józef Koziński — traktuje człowieka jako indywidualność, której zachowanie jest tylko częściowo zdeterminowane i który ma układ kierowniczy — wolę. Wola łączy się z odpowiedzialnością za akt wyboru działania, a także akceptacją antycypowanych kosztów i korzyści związanych z własną decyzją. W koncepcji transgresyjnej szczególnie wzrasta ranga badań nad odpowiedzialnością. Odpowiedzialność jest bowiem gwarantem umiejętnego wykorzystania wolności działania, ta zaś z kolei umożliwia transgresję, a co za tym idzie ekspansywność i twórcze urzeczywistnienia telicznej natury człowieka.

Koncepcja transgresyjna człowieka, jak ją ocenia Autor kończąc dzieło, jest bogatsza w fakty o człowieku niż inne koncepcje tego typu. Ujawnia wielość działań telicznych, pokazuje różnorodność i złożoność działań typu „poza”, przybliża problematykę nowych typów transgresji, a także eksponuje istotę dwóch fundamentalnych rodzajów motywacji — homeostatycznej i heterostatycznej. Podnosi też stosunkowo mało znane zagadnienia motywacji hubrystycznej i poznawczej, uzasadnia różnice między transgresją ekspansywną i twórczą. Ponadto — tworzy nowy obraz emocji jako swoistych heurystyk, modyfikuje poglądy na osobowość. Wreszcie m.in. odkrywa mechanizmy, przy pomocy których człowiek usiłuje kompensować swoje niepowodzenie w działaniach ochronnych i transgresyjnych. Z tej mozaiki poglądów i hipotez wyłania się człowiek transgresyjny.

Autor dostrzega braki prezentowanej wizji owego człowieka. W konkluzji stwierdza, iż koncepcja transgresyjna nie przekroczyła jeszcze wstępnej fazy rozwoju, co jednak powinno stanowić motywację do jej dalszego doskonalenia i weryfikacji empirycznej. „Niezależnie jednak od tego, jakie będą losy koncepcji transgresyjnej, niezależnie od tego, jak przyszłe pokolenie zmienia wyobrażenia o człowieku, człowiek — kończy swoje rozważania Józef Koziński — pozostanie tym, czym był dotychczas: czynicielem, przekraczającym granice swoich osiągnięć, twórcą i burzy-

cielem wartości. Będzie to zawsze człowiek transgresyjny... albo nie będzie go wcale" (s. 411). Jeśli zaakceptujemy takiego człowieka, trudno będzie znaleźć alternatywę dla wychowania transgresyjnego.

Przedstawiona charakterystyka książki ma przede wszystkim formę sprawozdawczą i nie aspiruje do miana recenzji, choć nie jest pozbawiona osobistych refleksji piszącego te słowa. Moim głównym celem była rekomendacja dzieła pedagogom — nauczycielom i wychowawcom, którym powinno ono dostarczyć wielu nowych przemyśleń służących ich pracy zawodowej. Stąd też m. in. zdecydowałem się na włączenie do tekstu pewnych ważnych według mnie refleksji pedagogicznych, które — mam nadzieję — mogą skłaniać do częściowej choćby rewizji poglądów na niektóre problemy teorii i praktyki procesu wychowania, w szczególności zaś jego zadań i celów. Przedstawione refleksje stanowią zaledwie część tych, do których skłania lektura dzieła. Być może jednak zainspirują one do przemyśleń nad celowością i szansami urzeczywistnienia w praktyce formuły „wychowania transgresyjnego”. Do konieczności podjęcia tego typu przemyśleń skłania całe dzieło. Autora, które stanowi autentyczny wykład psychologii humanistycznej — ukazuje istotę człowieka, mechanizmy jego funkcjonowania w świecie i jednocześnie „trud istnienia”. Tworzy szansę rewizji dotychczasowych koncepcji wychowawczych. W tym celu powinno być jednak „przełożone” na język potrzeb pedagogicznych, szczególnie tzw. pedagogiki stosowanej i teleologii. Spełnienie tego postulatu wymaga oczywiście badań empirycznych. A ponadto... przekonania nauczycieli do kształtowania homo transgressivus.

Przypisy

¹ Pewne sugestie dotyczące wychowania transgresyjnego zawiera esej Autora w miesięczniku „Odra”: J. Kozielecki. Edukacja: poza nudą i lękiem. Odra 1987/10, oraz: Człowiek oświecony czy innowacyjny? Kwartalnik Pedagogiczny 1967/1.

WITOLD KOMAR

Kazimierz Denek: KRAJOZNAWSTWO I TURYSTYKA W WYCHOWANIU DZIECI I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ. Warszawa 1988, ss. 265

Krajoznawstwo i turystyka należą do tych sfer oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież szkolną, o których można powiedzieć, że są najbardziej naturalne, autentyczne i efektywne. Niestety, są to stosunkowo najbardziej zaniedbane dziedziny wychowania. Powstaje pytanie, jakie są przeszkody pełniejszego wykorzystania walorów krajoznawstwa i turystyki w pracy dydaktyczno-wychowawczej? Wśród hamulców lepszego wykorzystania w pracy szkolnej możliwości, jakie tkwią immanentnie w krajoznawstwie i turystyce, zwraca uwagę brak zwartego opracowania obejmującego w sposób całościowy problematykę istoty, celów, zadań, treści, form, metod i środków działalności krajoznawczo-turystycznej z dziećmi i młodzieżą szkolną. Brakuje też upowszechnienia dobrych przykładów działalności wychowawczej w formie aktywności krajoznawczo-turystycznej dzieci i młodzieży szkolnej.

Lukę tę — szczególnie odczuwaną przez opiekunów Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych, Szkolnych Klubów Krajoznawczo-Turystycznych PTTK, Szkolnych Kół PTSM i PTTK, nauczycieli sprawujących opiekę nad drużynami ZHP o profilu turystycznym, młodzieżowego aktywu SKKT, wizytatorów metodyków d/s krajoznawstwa i turystyki — wypełnia z powodzeniem praca wyszczególniona w tytule tej recenzji. Ukazała się ona w ramach serii międzywydawniczej „Wychowanie” powstałej z inicjatywy Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

K. Denek, wybitny znawca szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego w naszym kraju, podjął w pracy ambitną próbę uogólnienia aktualnego stanu wiedzy o różnych aspektach krajoznawstwa i turystyki w szkole. Książka została oparta na ponad 30-letniej czynnej i powszechnie uznawanej działalności jej Autora w różnych ogniach szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego PTSM i PTTK.

Autor słusznie podkreśla, że zasadniczym celem szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego jest poznanie przez dzieci i młodzież szkolną kraju ojczystego. Krajoznawstwo i turystyka stanowi środek do osiągnięcia tego celu. Autor dostrzega w tym ruchu konieczność symbiozy krajoznawstwa i turystyki jako dziedzin aktywności wzajemnie się uzupełniających i nierozzerwalnie ze sobą związanych. Trafnie zostały one podporządkowane funkcji wychowawczej krajoznawstwa i turystyki.

Praca zawiera olbrzymi zasób dobrze uzasadnionej wiedzy krajoznawczo-turystycznej, który szeroko zarysowany jest w 11-stu rozdziałach ułożonych w logiczny ciąg. Zakres tematyczny opracowania nie przekracza jednak norm nakreślonych jej tytułem. Całość opatrzona została wstępem wprowadzającym w problematykę książki.

Autor w przekonujący sposób wskazuje, że krajoznawstwo i turystyka w różnorodnych formach organizacyjnych służą kształtowaniu wśród dzieci i młodzieży dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych. Ponadto zapewniają one kształtowanie wartościowych, wychowawczo postaw. Słusznie podkreśla się w niej, że dobrze przygotowane, właściwie przeprowadzone i wykorzystane w procesie nauczania i uczenia się różne formy zajęć krajoznawczo-turystycznych przyczyniają się do wzbogacania wiadomości, umiejętności, kształtowania naukowego poglądu na świat, kształcenia politechnicznego, wychowania patriotycznego, ideowego, społeczno-moralnego, estetycznego i zdrowotnego. Dowodzi to, że w krajoznawstwie i turystyce istnieje wiele sposobności do przeprowadzenia skutecznego wychowania umysłowego, ideowego, społeczno-moralnego, estetycznego, zdrowotnego. Krajoznawstwo i turystyka z pedagogicznego punktu widzenia są tym bardziej wartościowe, im w większym stopniu na terenie sobie właściwym realizują zadania wszechstronnego wychowania dzieci i młodzieży.

Praca ta wyróżnia się korzystnie na tle wydanych pod koniec 1985 r. przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne książek: T. Łobożewicz (red.): Krajoznawstwo i turystyka w szkole, E. Świtalski: Szkolne koła geograficzne i turystyczne-krajoznawcze. W pracy uwzględniono najnowsze osiągnięcia nauk o wychowaniu. (W. Okoń (red.): O sytuacji w naukach pedagogicznych, Ossolineum, Wrocław 1985) w kompleksowym naświetleniu działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole działającej w środowisku wiejskim i miejskim. Dzięki temu wyznacza ona nie tylko miejsce i rolę krajoznawstwa i turystyki w doskonaleniu procesu wychowania dzieci i młodzieży szkolnej, lecz stanowi udaną próbę przechodzenia od rozproszonych poczyną krajoznawczo-turystycznych w szkole do działań systemowych w tym zakresie. Całość opracowania koresponduje ściśle z obowiązującymi przepisami prawnymi, zwłaszcza z Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego (Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30). Idee pracy „Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej” w pełni odpowiadają wymogom współcześnie pojmowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ukazano je na tle prawie 70-letniej tradycji szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego wydobywając z niego treści wciąż aktualne dla współczesnego krajoznawstwa i turystyki w szkole. Postawienie w ten sposób tego problemu jest niezwykle trafne. Bez refleksji nad tym, co było w szkolnym ruchu krajoznawczo-turystycznym, nie możemy mówić o tym, co i jak być w nim powinno.

Lektura pozycji wyszczególnionej w tytule tej recenzji skłania do postawienia pytania: czym ona jest? Całościowe, zwięzłe, systematyczne ujęcie w niej złożonej i bogatej problematyki z pozycji nauk pedagogicznych kwalifikuje ją do roli pod-

ręcznika krajoznawstwa i turystyki w szkole. Równocześnie jest ona poradnikiem z zakresu metodyki pracy krajoznawczo-turystycznej z młodzieżą szkolną.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że Autor nie ogranicza się do ukazania możliwości wychowania dzieci i młodzieży tylko poprzez podstawowe formy działalności, jakimi są wycieczki i obozy wędrowne. Sięga do wielorakich form aktywności krajoznawczo-turystycznej, jak: kącik krajoznawczy, gazetka SKKT, audycje radiowo-telewizyjne, bank informacji, opisy tras, wieczornica, konkurs, turniej, wystawa, kronika, spotkania z interesującymi ludźmi, sesja popularnonaukowa, prace społecznie użyteczne i zarobkowe, zdobywanie odznak turystycznych i krajoznawczych. Ponadto przedstawia inne bardzo istotne formy, m.in. imprezy krajoznawczo-turystyczne (biwaki, rajdy, zloty, złazy), formy bazujące na umiejętnym operowaniu słowem mówionym, aktywności twórczej w postaci zabawy, ognisk, piosenek, zajęć technicznych.

Do pozytywów książki należy autentyczna jej przydatność w pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w formie zajęć krajoznawczo-turystycznych. Waleria takich posiadają zwłaszcza rozważania dotyczące planowania szkolnej działalności krajoznawczo-turystycznej, przygotowania, przeprowadzenia, bilansowania rezultatów wycieczek organizowanych do zakładów pracy, bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w czasie zajęć krajoznawczo-turystycznych. To samo można powiedzieć o sekwencji pracy, w której ukazano rolę Polskiego Towarzystwa Schronisk Młodzieżowych w rozwoju krajoznawstwa i turystyki wśród dzieci i młodzieży szkolnej, zwłaszcza w wychowaniu młodego pokolenia w duchu pokoju i współpracy międzynarodowej.

Niezwykle cenną wartość dla praktyki szkolnej przedstawiają doświadczenia Autora z zakresu metodyki organizacji obozów wędrownych. Niektóre kwestie z tego zakresu zawierają elementy oryginalne, o charakterze norm w metodyce krajoznawstwa i turystyki w szkole.

Trafna i wnikliwa jest podjęta przez K. Denka w rozdziale „Główne kierunki usprawnienia działań krajoznawczo-turystycznych w szkole” próba odpowiedzi na pytanie: co trzeba zrobić, aby krajoznawstwo i turystyka bardziej przenikały działalność dydaktyczno-wychowawczą w szkole? Rozdział ten jest kłamrą spinającą całość rozważań wypełniających pracę. Jest on interesującą formą zakończenia pracy i ukazania perspektyw rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole.

Pracę wzbogaca selektywny zestaw literatury przedmiotu, która charakteryzuje się względnie trwałymi wartościami poznawczymi. Bibliografia ułatwia czytelnikowi samodzielne pogłębianie interesujących go problemów, zagadnień i kwestii szczegółowych.

Praca napisana jest komunikatywnym, ładnym, prostym językiem, z ogromną pasją i zaangażowaniem. Z każdej niemal strony widać nie tylko znakomitą znajomość Autora poznawczych i praktycznych aspektów krajoznawstwa i turystyki, ale także głębokie zamiłowanie do wielu sfer aktywności dzieci i młodzieży. Książka zawiera liczne dowody na to, że krajoznawstwo i turystyka są dziedzinami niezwykle atrakcyjnymi w sensie dydaktyczno-wychowawczym, intelektualnym, emocjonalnym, kulturowym i społecznym. Wiele fragmentów pracy wzrusza, pobudza do refleksji, uczy samodzielnego myślenia i działań krajoznawczo-turystycznych.

Ponadto praca K. Denka spełnia warunki współczesnych poszukiwań badawczych. Charakteryzują ją: aktualność społeczna podejmowanej problematyki, innowacyjność, znaczenie teoretyczne i praktyczne, obiektywizm naukowy i wiarygodność, a także łatwość korzystania z przeprowadzonej analizy i przejrzysty charakter rekomendacji, ukazanie środków, granic i warunków efektywnego stosowania proponowanych rozwiązań. W trakcie analizy tekstu wyczuwa się, że Autor świadomie dąży do jak największej prostoty i komunikatywności treści. W tym samym stop-

niu stara się o precyzję zawartych w pracy faktów, zjawisk, wydarzeń i procesów.

Szczególną zaletą pracy są poznawczo-użyteczne i metodologiczne walory, które przemawiają w pełni za szerokim jej przeznaczeniem i wykorzystaniem. Mogą z niej z powodzeniem korzystać opiekunowie SKKT i SKKT-PTTK, organizatorzy i uczestnicy wycieczek i obozów wędrownych, organizatorzy turystyki w środowisku szkolnym. Będzie ona pomocna dla nauczycieli i wychowawców w realizacji zadań wychowawczych zawartych w dokumencie Ministerstwa Oświaty i Wychowania pt. „Główne kierunki i zadania pracy wychowawczej szkół”, WSiP, Warszawa 1983, działacze ZHP, PTTK i PTSM oraz animatorów działalności krajoznawczo-turystycznej, którzy koncentrują swą działalność na przygotowaniu młodego pokolenia i dorosłych do organizacji i racjonalnego wykorzystania wolnego czasu.

JAN MARCINIAK

Witold Komar: **WYCHOWANIE PRZECZ PRACĄ W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ**

Warszawa 1986, WSiP, ss. 240

Bogdan Suchodolski w artykule „Edukacja — gospodarka — praca” (Nauka Polska 3—4/87) zwraca uwagę, iż z wniosków kierunkowych „Raportu o realizacji reformy gospodarczej” z roku 1984 ani jedna ze 100 dyrektyw nie dotyczy jakości i rozwoju ludzi i że ta obojętność na rolę czynnika ludzkiego, a zwłaszcza pracy człowieka, manifestuje się niepokojąco także i w ostatnim Raporcio — przyjętym w maju 1986 roku przez Komisję Planowania, a w czerwcu przez Radę Ministrów. Ciężar zatem przygotowania ludzi do podjęcia społecznej roli człowieka pracy nadal spoczywa na szkole, ale czy aktualna praktyka edukacyjna zadowalająco realizuje postulat wychowania przez pracę i do pracy? Profesor daje odpowiedź negatywną, a to dlatego, że wychowanie przez pracę i do pracy nie może być realizowane w szkole metodą werbalnego **moralizowania** i okolicznościowych imprez, chodzi bowiem o „wychowanie przez rzeczywistość wszystkich powszednich dni szkolnych (...) kto się nie nauczył poważnej, odpowiedzialnej, solidnej pracy, niełatwo osiągnie taką umiejętność w czasach późniejszych. Aby jednak taki styl życia zapanował w szkole, niezbędne są głębokie reformy wychowawcze, które stworzą warunki dla aktywnego udziału młodzieży zarówno w procesie kształcenia intelektualnego, jak i w organizacji społecznego działania”.

Słowa B. Suchodolskiego potwierdzają aktualność opinii wyrażonej przed 15 laty, przez W. Torbusa (W. Torbus „Prace społecznie użyteczne” Warszawa 1972, s. 23)), iż „wychowanie przez pracę musimy w naszym szkolnictwie ogólnokształcącym stawiać niemal od początku”. Opinię tę z całą pewnością potwierdza lektura książki „Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej”, wydanej bardzo starannie przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, niestety, w małym nakładzie 5 tys. egzemplarzy. Ta znakomicie napisana książka, będąca opracowaniem poradnikowo-metodycznym — opartym na analizie wyników badań empirycznych Autora nad skutecznością wychowania przez pracę oraz jej uwarunkowaniami — ukazuje, jaka jest rzeczywistość i jakie są perspektywy wychowania przez pracę w polskich szkołach ogólnokształcących. Ukazuje, ile jest jeszcze do zrobienia, aby uczenie dobrej pracy było codziennością, a nie akcją „od — do”.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza rozpatruje wychowanie przez pracę jako postulat i formę edukacji szkolnej. Na początku Autor w sposób zwięzły informuje o genezie i tendencjach rozwojowych tego wychowania we współczesnej pedagogice i w odniesieniu do różnych krajów, by dojść do wniosku, że postulat łączenia nauki z pracą i wychowaniem przez pracę stanowi powinność i jednocześnie

nie szansę szkoły dzisiejszej oraz dnia jutrzejszego (s. 21). Następnie podejmuje kwestię celów wychowania przez pracę w szkole ogólnokształcącej. Zatem po uwagach ogólnych typu filozoficznego i psychologicznego na temat pracy jako czynnika kształtującego człowieka, próbuje odpowiedzieć na pytanie, „w jakim kierunku powinno zmierzać kształtowanie osobowości dzisiejszego ucznia, aby w przyszłości stał się wartościowym obywatelem — pracownikiem?” (s. 29).

Odpowiedzi udziela posługując się „językiem postaw”, a mianowicie, w nawiązaniu do dzieła H. Muszyńskiego „Ideal i cele wychowania” (Warszawa 1972, PZWS), sporządza otwartą zresztą, co podkreśla — listę postaw, które jednostka powinna przede wszystkim przejawiać w uspołecznionym procesie pracy, a to: szacunek dla pracy, zaangażowanie wobec pracy, użyteczność w pracy, gospodarność, dyscyplina, odpowiedzialność, opiekuńczość, samokontrola, samodzielność, odwaga. Każdą z tych dziesięciu postaw Witold Komar rozpatruje w aspekcie trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i działaniowego zwracając uwagę na zadania stojące przed nauczycielem, który pragnie owe postawy u wychowanków kształtować, a także na warunki niezbędne, aby te zamierzenia nie pozostały jedynie pedagogicznymi hasłami. Jednym z podstawowych warunków jest operacjonalizacja celów, a to dlatego, że nauczyciel „na poziomie operacyjnym (praktyczno-wychowawczym) nadaje celom związek z konkretnymi potrzebami wychowawczymi i wykonawczymi procesu pracy, ustala względnie jednoznacznie, jakie formy aktywności powinien przejawiać uczeń, aby w danych warunkach było możliwe kształtowanie postawy szacunku do pracy, zaangażowania, społecznej dyscypliny i in. Ponadto ocenia wykonalność zadań związanych z tą aktywnością, a co za tym idzie realność osiągnięcia celu. Przyjmuje także określone kryteria, dzięki którym staje się możliwe stwierdzenie, czy cel został osiągnięty” (s. 39—40). Część I książki Autor zamyka prezentacją form wychowania przez pracę. W nawiązaniu do teoretycznych propozycji H. Muszyńskiego („Zarys teorii wychowania”, 1976. PWN) mówiących o formach wychowania w aspekcie tego „co” uczniowie robią (aspekt przedmiotowy) oraz ze względu na relacje, w jakich pozostają oni z innymi poprzez swoje działanie (czyli w aspekcie organizacyjnym) — Witold Komar dokonuje klasyfikacji, a następnie charakterystyki form wychowania przez pracę. Zakładając, iż organizacja zwykle bywa podporządkowana typom pracy, jako punkt wyjścia omawianych form przyjmuje ich charakter przedmiotowy i wyróżnia sześć najbardziej ogólnych typów prac (s. 41).

Szczegółowa charakterystyka tych typów uzmysławia czytelnikowi bogactwo form wychowania przez pracę możliwych do wykorzystania czy to w wielkim mieście czy niewielkiej miejscowości, czy to w toku nauczania przedmiotów humanistyczno-społecznych czy technicznych lub matematyczno-przyrodniczych, a także na zajęciach pozalekcyjnych.

Część druga książki: „Poznanie skuteczności i warunków wychowania przez pracę — podstawy naukowe oraz wyniki badań w szkole”, zgodnie z tytułem ukazuje teoretyczne przesłanki i sposoby analizy osiągnięć szkół na przykładzie poczynąń badawczych Autora, prezentuje według pomiaru dokonanego przez Niego — osiągnięcia szkół w zakresie wychowania przez pracę oraz niektóre warunkujące je czynniki. W. Komar swoje dociekania związane z oceną skuteczności wychowania sprowadził głównie do uzyskania odpowiedzi na następujące dwa pytania ogólne: 1) Czy i w jakim stopniu badani uczniowie przejawiają gotowość do aktywnego działania w procesie pracy, są z niej zadowoleni, przypisują satysfakcjonujące znaczenie poszczególnym składnikom pracy (tzn. jej określonym warunkom zewnętrznym i wewnętrznym — tkwiącym w świadomości ucznia), cenią uzyskanie uznania społecznego (dla siebie jako pracowników i dla zadań, które wykonują) oraz są świadomi środków i warunków gwarantujących pomyślną realizację procesu pracy? 2) Czy i w jakim stopniu stosunek uczniów do pracy, analizowany przez

pryzmat w/w kryteriów, jest determinowany przez czynniki bezpośrednio związane z osobą ucznia — jego cechami osobowościowymi oraz społeczno-demograficznymi, wychowaniem rodzinnym i oddziaływaniem pedagogicznym szkoły? Jako główną metodę badań przyjęto sondaż diagnostyczny obejmujący obserwację, wywiad, analizę dokumentów i technikę ankiety. Ponadto zastosowano metody statystyczne. Do badań wybrano szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i średniego. Badania przebiegały w dwóch etapach obejmujących lata 1976—1978 i 1980—1982. Autor dokładnie opisuje ich przebieg i organizację — a wcześniej prezentuje listę zmiennych niezależnych (hipotetycznych czynników skuteczności wychowania przez pracę) oraz zależnych (proponowanych wykładników tej skuteczności) i przyporządkowane im wskaźniki. Osiągnięcia szkół w zakresie wychowania przez pracę W. Komar prezentuje w kilku podrozdziałach. W wielu podrozdziałach ukazał też niektóre czynniki warunkujące te osiągnięcia. Nie wnikając w szczegóły można stwierdzić, iż w świetle ustaleń Autora skuteczność wychowania przez pracę jest wyższa w badanych szkołach podstawowych niż w średnich, aczkolwiek i stosunek do pracy uczniów szkół podstawowych trudno uznać za zadowalający. Np. w obu grupach zbyt nisko oceniono takie wartości pracy, jak samodzielne działanie, twórcze realizowanie zadań, czy też np. współzawodnictwo grupowe; u większości uczniów nie została we właściwy sposób ukształtowana potrzeba uznania społecznego za pracę, a także wiążące się z nią oczekiwania sukcesu. Nie będę tu cytować wyników badań odsyłając do nich zainteresowanych, tym bardziej że z przeprowadzonych analiz wynika, które czynniki mogą mieć różnicujące znaczenie dla określonych przejawów stosunku ucznia do pracy, a co za tym idzie także i skuteczności poczynąń nauczyciela, a „znajomość tych uwarunkowań oraz dążenie do uzyskania wpływu na nie (wzmacniającego lub kompensującego ich działania) stanowi ważną powinność wychowawcy i stwarza perspektywę podnoszenia efektywności oddziaływań pedagogicznych” (s. 125).

Część trzecia książki poświęcona jest problemom podnoszenia skuteczności wychowania przez pracę w praktyce szkolnej. W. Komar z dużym znanstwem nakreśla tu kierunki i formuluje zasady doskonalenia skuteczności wychowania przez pracę oraz formuluje wnioski do dalszych badań nad problemem. Punktem wyjścia propozycji w tym zakresie są rezultaty analiz teoretyczno-badawczych prezentowanych w pierwszej części opracowania oraz refleksja płynąca z danych uzyskanych z badań praktyki wychowawczej szkół a przedstawionych w drugiej części książki. Ukazując podstawowe etapy i kierunki postępowania pedagogicznego Autor omawia m. in. (a) działania przygotowawcze do pracy o charakterze pośrednim i bezpośrednim (związane zarówno z procesem lekcyjnym, jak i działalnością pozalekcyjną), (b) realizację zadań wychowawczych pracy (zwraca tu uwagę na takie kierunki działania, jak: motywowanie uczniów do pracy, komunikowanie się i wzajemne oddziaływanie w pracy; kierowanie pracą — wybór stylu oddziaływania kierowniczego), (c) kontrolę i ocenę w procesie wychowania przez pracę, (d) wychowawcze wykorzystanie rezultatów pracy i doświadczeń uczniów. W dalszej części opracowania możemy zapoznać się z 27 regułami działalności pedagogicznej, a więc normami postępowania, których przestrzeganie jest konieczne do właściwego wykorzystania roli pracy w procesie wychowawczym (np. „Psychologiczne uatrakcyjnianie procesu wychowania przez pracę”, „Uświadamianie uczniom społecznej wartości posiadania przymiotów moralnych cennych u człowieka pracy”, „Tworzenie zespołów specjalistycznych złożonych z uczniów tych samych lub różnych grup wiekowych” itp). Każda z nich jest pokrótce omówiona na takim stopniu ogólności, który pozwala ją odnosić do wcześniej omawianych etapów i kierunków tej działalności w procesie wychowania przez pracę, a także inspiruje tworzenie reguł bardziej szczegółowych, które logicznie z niej wypływają. Po regułach mamy do czynienia z 14 przykładami praktyki wychowania przez pracę zaczerpniętymi bez-

pośrednio ze szkół podstawowych i średnich. Część III kończy się podrozdziałem „Nauczyciel jako badacz wychowania przez pracę”, w którym Autor nie tylko zachęca wychowawców (poprzez stawianie pytań) do pogłębionej refleksji nad własnym warsztatem pracy, ale i do dokonywania prostych pomiarów i zjawisk wychowawczych na użytek codziennej praktyki pedagogicznej. W tym celu przykładowo proponuje narzędzia oceny skuteczności (wychowania przez pracę) z kluczami wskaźnikowymi. Fragmenty te należy ocenić bardzo wysoko, stanowią znakomity przykład warsztatu badawczego i swoisty ewenement na tle wielu prac pedagogicznych, które zaskakują prymitywizmem metodologicznym.

Na uwagę zasługuje język wypowiedzi. Zwięzły, rzeczowy, dostarczający zarazem przeżyty estetycznych swoją surową prostotą.

Ograniczone rozmiary tej recenzji pozwoliły jedynie na pobieżny przegląd treści „Wychowania przez pracę w szkole ogólnokształcącej”, ale już z niego wylania się obraz niezmiernie cennej książki. Autor zarysowuje teorię wychowania przez pracę i z zadziwiającą łatwością uczy, jak ją wykorzystywać w działalności pedagogicznej. Jeśli chodzi o teorię wychowania przez pracę, to korzysta tu z powodzeniem z już istniejącego dorobku teorii wychowania i dlatego jako motyw przewodni przejawia się implícite lub explicit sformułowane pytanie, które powinno być także pytaniem nauczyciela-praktyka: „jakie rodzaje aktywności należy wywołać u wychowanków, jakich dostarczyć im doświadczeń, aby mieć pewność, że owe dyspozycje będą rzeczywiście kształtowane w określonym układzie zaplanowanych sytuacji wychowawczych? (Podkreślenia moje, M.D.) (s. 22). I dlatego, powiada przykładowo W. Komar, jeśli założymy, że będziemy rozwijać inicjatywę ucznia w pracy, to musimy go postawić wobec zadań i warunków, które wymagają jej przejawiania, pobudzać go do niej oraz podejmować próby oceniania poziomu tego rozwoju. Autor wskazuje też, że wychowanie przez pracę powinno tworzyć podsystem w systemie pedagogicznym danej szkoły: „stanowią strukturę sprzężonych ze sobą treści i form działania pedagogicznego ukierunkowanego w sposób celowy, systematyczny i planowy na wszechstronne kształtowanie gotowości uczniów do pracy” (s. 174).

Czy realizacja tego postulatu jest możliwa w dzisiejszej szkole? Odpowiem na to pytanie przewrotnie.

Otóż, możliwa w takim samym stopniu, jak możliwa jest realizacja innej zasady wychowania „przez pracę do pracy”, a mianowicie postulat wprowadzania uczniów „w sytuację, w których będą mieli okazję obserwować rzetelną pracę i jej wytwory, przekonywać się o jej znaczeniu, a także włączać się czynnie w społeczny proces pracy (...) Uczniowie muszą mieć także okazję do przyjrzenia się pracy prawdziwych społeczników, ludzi kierujących się bezinteresownością i dbających o dobro innych, a także do współdziałania z nimi” (s. 231). Postulat, głoszony w kraju, w którym, jak wykazują badania, co drugi badany młody człowiek wyjechałby za granicę ze względów ekonomicznych (i to raczej na dłużej niż krócej), a postawa „zaradności życiowej” niejedno ma imię.

Ale od czegoż trzeba zacząć! Profesor B. Suchodolski zatytułował cytowany na wstępie artykuł tyleż lapidarnie, co wymownie: „Edukacja — gospodarka — praca”. W kontekście też tego artykułu znakomicie brzmi jedna z owych 27 reguł działalności pedagogicznej, sformułowanych przez Witolda Komara, a mianowicie norma Osobistego zaangażowania nauczyciela w stosunku do idei i zadań wychowania przez pracę w szkole. Wychowawca wobec uczniów powinien być pierwszym rzecznikiem tego wychowania. Wszelka obojętność w tym względzie, powiada Autor, czy też niechęć, nawet jeśli są ukrywane, dość szybko zostaną dostrzeżone przez wychowanków. W takiej sytuacji wychowanie to staje się bardzo szybko zaprzeczeniem samego siebie. (s. 179).

MARIA DUDZIKOWA

W ostatnich latach obserwuje się reorientację poglądów dotyczących szkolnictwa. Zmieniają się programy nauczania i metody, ale elementem kluczowym w procesie edukacyjnym nadal pozostaje nauczyciel. Coraz powszechniejsze jest przekonanie, że od stopnia zrozumienia istoty zawodowej działalności nauczyciela, a młodemu nauczycielowi w szczególności, zależy poszukiwanie nowoczesnych, optymalnych rozwiązań, intensyfikujących proces kształcenia w uczelniach wyższych. Prezentowana książka, wydana w Moskwie w serii „Pedagogika”, należy właśnie do takiego szerokiego nurtu poszukiwań badawczych, których celem jest zapoznanie czytelnika z problemami pracy młodego nauczyciela, jego motywacją, adaptacją zawodową, orientacją jako czynnikiem stabilizacji pozycji zawodowej.

Omawiana książka składa się ze wstępu i 6. rozdziałów noszących następujące tytuły:

- I. Nauczyciel i społeczeństwo (s. 10—28),
- II. „Portret” społeczny młodego nauczyciela (s. 29—34),
- III. Odnoszenie się młodego nauczyciela do swojej zawodowej działalności (s. 35—78),
- IV. Społeczno-zawodowa adaptacja młodego nauczyciela (s. 79—116),
- V. Młody nauczyciel w wiejskiej szkole (s. 117—125),
- VI. Problemy doskonalenia zawodowego młodego nauczyciela (s. 126—140).

Całość rozważań kończą ciekawe wnioski, stymulujące refleksję nad startem zawodowym nauczycieli w Polsce.

Z części teoretycznej chciałabym zwrócić uwagę na niektóre ustalenia dotyczące istoty pracy nauczyciela. Praca ta jest specyficzną działalnością, której rezultaty wyrażają się w osobowości wychowanka, jego pozycji, poziomie, gotowości do pracy i życia. Specyfiką jej jest również to, że nie ma wyraźnej wymierzalności. Nauczyciel jest swobodny w wyborze środków i metod działalności. Jest on głównym integratorem wszystkich informujących i wychowawczych oddziaływań na uczniów, co stawia w stosunku do niego ogromne wymagania w zakresie naukowo-metodycznych poglądów, techniki pedagogicznej i kultury osobistej.

Praca nauczyciela to złożony proces. W jej strukturze autorzy książki wydzielają kilka głównych elementów:

- pierwszy związany jest z pedagogiczną interpretacją społecznych zjawisk, swobodnym tłumaczeniem celów i zadań (dotyczy to pedagogicznego przewidywania i programowania przyszłej działalności),
- drugi element zawiera metodyczną świadomość, instrumentację dydaktyczno-wychowawczych oddziaływań,
- trzeci dotyczy bezpośredniej organizacji tych oddziaływań, wykorzystania ich w charakterze dydaktyczno-wychowawczych wpływów makro i mikrosocjalnego środowiska,
- czwarty element związany jest z analizą osiągniętego rezultatu, z odniesieniem go do postawionych celów i zadań.

Powyższe elementy wskazują na potrzebę wielokierunkowego przygotowania zawodowego nauczyciela. Głębokie zmiany w świecie, rozwój techniki powodują, iż rośnie potrzeba intensyfikacji humanistycznego ukierunkowania zawodowej działalności nauczyciela. Powstaje zapotrzebowanie na człowieka posiadającego zdolności do

samodzielnego myślenia i precyzji zawodowej — łączy się to również ze wzrostem odpowiedzialności za swoje czyny w warunkach rozszerzających się możliwości moralnego wyboru. W niedalekiej przeszłości, zdaniem autorów, kiedy lawina informacji nie miała obecnej mocy, nauczyciel dłużej utrzymywał swoją intelektualną i moralną władzę nad świadomością ucznia. Obecnie powstała sytuacja, w której wychowawczo-kształcący wpływ szkoły i nauczyciela staje się efektywny tylko w takiej mierze, w jakiej różnorodna pozaszkolna informacja jest nie tylko brana pod uwagę, ale i świadomie wykorzystywana w procesie nauczania. Nauczyciel to nie tylko nosiciel wartości intelektualnych, to przede wszystkim człowiek, którego osobowe cechy są głównym czynnikiem jego wpływów wychowawczych, przejawiających się najpełniej w indywidualnym stylu pracy. „Na wychowanka ma wpływ indywidualność wychowawcy. Wiedza o świecie, pojęcia o ludzkich radościach i cierpieniach stają się własnością dziecka, młodzieńca, człowieka dorosłego (...) Od umiejętności przekazania ogólnoludzkiego doświadczenia swoimi niepowtarzalnymi metodami w dużym stopniu zależy efektywność oddziaływań wychowawczych.” (s. 28).

Jacy są zatem młodzi nauczyciele, jaki jest ich społeczny „portret”, jakie mają trudności w początkowym okresie pracy? Odpowiedź na to pytanie uzyskujemy w części empirycznej książki, opartej na badaniach empirycznych przeprowadzonych wśród 1500 młodych nauczycieli. Odpowiadali oni na ankietę przeprowadzoną wśród nauczycieli, których staż nie przekroczył 5 lat, pracujących w małych miejscowościach i dużych miastach, jak: Ryga, Pietrozawodsk, Smoleńsk. Chodziło bowiem o to, aby uchwycić cechy nauczycieli wykształcone w uczelniach wyższych.

Na wstępie należy podkreślić, iż — podobnie jak w Polsce — młodzi nauczyciele to w przeważającej większości kobiety (84%). Pochodzą oni głównie ze środowiska robotniczego i wiejskiego. Jak oceniają oni ogólnie swoje przygotowanie zawodowe? Prawie połowa ankietowanych jest zdania, iż przy wysokiej informacyjności procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni, niedostatecznie przygotowani są do działalności wychowawczej, zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Natomiast większość osób daje pozytywną ocenę swojego przygotowania jako nauczyciela przedmiotu.

W działalności pedagogicznej ma miejsce proces łączenia wiedzy z praktyką. Młodemu nauczycielom wydaje się, iż trudności są wynikiem braku praktycznych umiejętności, tymczasem — jak twierdzą autorzy książki — główne trudności związane są przede wszystkim z brakiem adekwatnych metod wpływania na uczniów i brakiem potrzebnej wiedzy do rozwiązywania konkretnych sytuacji. Jak twierdzą autorzy, dla właściwego rozwiązywania praktycznych sytuacji wychowawczych nauczyciel winien posiadać wysoki poziom wiedzy teoretycznej, twórczego myślenia i podstawowy багаż ogólnej kultury. Istotne jest zatem, aby wyższe uczelnie w ramach praktyk dawały możliwość modelowania i rozwiązywania zadań pedagogicznych, formułowania wiedzy w zakresie pedagogicznego postępowania, wyposażały też w metody i umiejętności kierowania własną działalnością i zaszczepiały potrzebę refleksji nad jej wynikami.

O powodzeniu młodego nauczyciela w pracy nie przesądza li tylko, zdaniem autorów książki, przygotowanie wyniesione z uczelni. „Jego sukces zawodowy zależy od tego, na ile przygotowanie łączy się ze sprzyjającymi warunkami jego działalności w szkole, zależy od czynnego przygotowania w zakresie umiejętności orientowania się w złożonych sytuacjach, od dojrzałego światopoglądu młodego specjalisty, od jego emocjonalnej gotowości do przyjęcia odpowiedzialności zawodowej. Jednym słowem, przygotowanie zdobyte na uczelni odgrywa rolę przesłanki działalności zawodowej, a szkolne otoczenie, kolektyw pedagogiczny — mają zadanie jej realiza-

cji." (s. 137). Młodemu nauczycielowi potrzebna jest pomoc metodyczna, szczególnie podczas pierwszych kroków w szkole. Konkretna działalność zawodowa przebiega często w specyficznych warunkach, do których student nie był w pełnej mierze przygotowany. Konieczna jest więc szczególna pomoc starszych kolegów: nauczycieli, dyrektora szkoły, jego zastępcy, wykładowców z uczelni, nauczycieli metodyków.

W celu podniesienia efektywności wchodzenia młodych nauczycieli do zawodu autorzy książki zwracają uwagę na potrzebę stosowania różnych form kierowania początkowym etapem pracy młodego nauczyciela. Ważne jest, aby podtrzymywał on kontakt z uczelnią; obcowanie z wykładowcą uczelnianym wywołuje optymizm i wiarę w siebie. W tym celu zakłada się w ZSRR fakultety dla młodych nauczycieli, których prowadzenie powierza się doświadczonym metodykom, pedagogom i psychologom. Młodzi nauczyciele mają możliwość wysłuchania szeregu wykładów o aktualnych problemach nauczania i wychowania. Łączy się to z indywidualnymi konsultacjami, których zadaniem jest pomoc w trudnościach zawodowych. Organizuje się również wyjazdy pracowników instytutów do szkół zatrudniających młodych nauczycieli, gdzie nierzadko pomaga się nie tylko nauczycielowi, ale i dyrektorowi szkoły w organizacji i kierownictwie rozwojem zawodowym początkujących nauczycieli. Mają miejsce wówczas nie tylko spotkania z nauczycielami, dyrektorami szkół, ale i nawet z rodzicami uczniów. Jest to więc pomoc o charakterze kompleksowym.

Zdaniem autorów książki, dużą rolę w pomocy młodym nauczycielom odgrywają rejonowe gabinety metodyczne, organizujące seminaria, na których jest możliwość zapoznania się z doświadczeniami innych nauczycieli, przyswojenia różnych metod i poznania ciekawych form organizacji pracy z uczniem. Młodzi nauczyciele uczestniczą tam w dyskusji nad rozwiązaniem wielu trudnych problemów w pracy zawodowej, przygotowują referaty w oparciu o nowoczesną literaturę psychologiczno-pedagogiczną.

Szczególne miejsce zajmuje analiza realnych sytuacji, konfliktowych zdarzeń pojawiających się w praktyce szkolnej. Oceniając postępy własne i uczniów, nauczyciel uczy się myśleć pedagogicznie. Młody nauczyciel najczęściej oczekuje pomocy w formie konkretnej rady, wskazówki, nie uwzględniając tego, że „w pedagogice nie ma gotowych recept.” (s. 140)

Oprócz pomocy ze strony kolektywu szkoły, zdaniem autorów książki, istotne jest również samowychowanie, czyli systematyczna praca młodego nauczyciela nad sobą i swoimi zawodowymi cechami. „Oblicze nauczyciela-wychowawcy oraz styl jego działalności układa się w zależności od własnego wysiłku, od mnóstwa społecznych, społeczno-psychologicznych i indywidualno-psychologicznych właściwości młodego nauczyciela.” (s. 143). Dobra praca nauczyciela wymaga zawsze połączenia rozumu, uczuć i woli. Jest to praca trudna, bowiem w zawodowym formowaniu nie ma „przetartych dróg”, są tylko określone tendencje i zasady dzisiaj aktualne, jutro ustępujące miejsca innym.

Należy stwierdzić, iż przedstawiono tu tylko zarys ważnych problemów związanych z formowaniem zawodowej działalności młodych nauczycieli. Książka zawiera bardzo wiele interesujących informacji i danych z badań z zakresu rozwoju zawodowego młodego nauczyciela. Mogą być one przydatne zarówno z punktu widzenia optymalizacji kształcenia uczelnianego, jak i z punktu widzenia właściwej organizacji startu zawodowego młodych nauczycieli. Lektura recenzowanej książki jest interesująca i może być przydatna w refleksji nad problemami kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli w Polsce.

BOGUSŁAWA JODŁOWSKA

**Tadeusz Mróz: GRAFICZNE UJĘCIE STRUKTUR TREŚCI
W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU DYDAKTYKI OGÓLNEJ
Bydgoszcz 1987, WSP, ss. 218**

Recenzowana praca mieści się w nurcie problematyki określonej w literaturze dydaktycznej mianem efektywności kształcenia. Główny cel, który postawił sobie Autor omawianej pracy, sprowadza się do systematycznego wdrażania tych, którzy studiują pedagogikę — do operatywnego wykorzystywania zdobytej wiedzy w procesie rozwiązywania problemów i zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Treść pracy składa się z 18 jednostek tematycznych i koresponduje z podręcznikiem Cz. Kupisiewicza „Podstawy dydaktyki ogólnej”. Każda jednostka składa się z następujących elementów: celów dydaktycznych, wychowawczych, pytań, ujęć graficznych, literatury, problemów i zadań praktycznych oraz wskazówek do ich wykonania. Całość dobrze pomyślana i przystępnie opracowana. Szkoda tylko, że Autor formułując cele dydaktyczne nie spróbował przedstawić ich w odniesieniu do poszczególnych jednostek tematycznych, w formie zoperacjonalizowanej. Zamieszczone pytania wyznaczają dokładnie zakres i treść poszczególnych jednostek. Dodać trzeba, że pytania są bardzo starannie dobrane i dobrze ukierunkowują uwagę tych, którzy korzystają zarówno z podręcznika Cz. Kupisiewicza, jak również z omawianej pracy. Nadają one, wraz z zamieszczonymi ujęciami graficznymi, przyswajaniem treściom logiczną i zwartą strukturę. Na szczególną uwagę zasługuje to, że Autor zamieszcza podstawowe pozycje, które wiążą się z treścią poszczególnych jednostek tematycznych. Literatura jest dobrze wyselekcjonowana i można ją uznać za reprezentatywną dla danych jednostek. Są to na ogół pozycje dostępne, co nie pozostaje bez znaczenia dla studentów korzystających z tej pracy.

Najistotniejszym elementem tej pracy są konkretne problemy i zadania. Do prawidłowego ich rozwiązania potrzebne jest nie tylko opanowanie struktur wiedzy zawartych w ujęciach graficznych, lecz również ich pogłębienie (pomóc w tym mają zamieszczone tytuły pozycji przeznaczonych do samodzielnego studiowania). Ujęcia graficzne są tak pomyślane, by spełniały następujące funkcje: sprawnościową, praktyczną, weryfikacyjną, syntetyzująco-utrwalającą i ilustrującą. Powstaje pytanie, czy wymienione funkcje są względem siebie adekwatne i rozłączone. Są one traktowane przez Autora nie jako cele ani też efekty procesu kształcenia, a jedynie jako środki ułatwiające efektywne studiowanie wiedzy dydaktycznej. Praca zawiera 54 rysunki i 58 tabel, które czynią treści w niej zawarte przystępnymi, co ułatwia ich przyswajanie. Zarówno rysunki jak i tabele ukierunkowują w sposób syntetyczny czynności poznawcze studiujących. Integralnym elementem tej pracy są aneksy. Zawierają one: prosto skonstruowany arkusz obserwacyjny lekcji wraz z instrukcją jego stosowania, przykład tworzenia struktur wiedzy na lekcji biologii, strukturę konspektu lekcji oraz propozycję lekcji problemowej.

Praca ta ze względu na walory, które zasygnalizowano w recenzji, może okazać się szczególnie przydatna w procesie kształcenia nauczycieli.

EUGENIUSZ PIOTROWSKI

**Henryk Gasiul: FORMALNE CECHY SYSTEMU WARTOŚCI JAKO WSKAŹNIKI
ROZWOJU OSOBOWOŚCI. Studium empiryczne.**

Toruń 1987, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (stron 248).

Celem, jaki przed sobą postawił H. Gasiul, jest próba oceny możliwości poznania rozwoju osobowości na podstawie analizy systemu wartości.

Öcenę rozwoju osobowości Autor pragnie oprzeć na ocenie właściwości systemu „ja”. Przyjmuje więc w swej pracy rozumienie rozwoju osobowości jako „doświadczalny stan rozwoju osobowości”, dalej wyjaśniając, iż „doświadczalny oznacza aktualnie doznawany, przeżywany, percypowany lub spostrzegany” (s. 8). Podobnie — badanie wartości polegać ma na analizie sposobu ich doświadczania. Sposób ich doświadczania określony został (za J. Hermanusem 1976) przez analizę ustosunkowań emocjonalnych. Uzyskane dane umożliwiły autorowi ocenę cech formalnych systemu wartości.

Analiza zależności pomiędzy cechami formalnymi systemu wartości a rozwojem osobowości — to według autora — związki między wartościami a osobowością czy dokładniej wartościami a systemem „ja”.

Książka składa się z trzech części. W pierwszej — „Podstawy teoretyczne” mieszczą się trzy rozdziały, omawiające kolejno:

— problem definicji, metod badania oraz założenia dotyczące sposobów analizy wartości. Autor przyjmuje definicję J. Szczepańskiego, uznając za wartość „...dowolny przedmiot materialny lub idealny, idee lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus” (w: Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1972 s. 97 i 98). Formalnymi cechami systemu wartości są: zróżnicowanie, elastyczność, integracja;

— modele rozwoju człowieka, wersje pojmowania osobowości. Przyjęcie systemu „ja” jako wskaźnika rozwoju osobowości. Podstawowe cechy rozwoju (tu przyjęte) to: kierunek, poziom (stan lub stopień realizacji) oraz dynamika. W systemie „ja” umieszczono: „ja realne”, ideał osobisty, ideał społeczny oraz ideał dojrzałej osobowości;

— relacje zachodzące między tak rozumianymi wartościami a osobowością.

Część druga obejmuje zagadnienia technik i procedury badawczej oraz analizy i kryteria oceny systemu wartości i systemu „ja”.

Analizę formalnych cech systemu wartości ujmując autor w kryteria oceny: zróżnicowanie, elastyczność, integracja systemu wartości oraz oceny stopnia zgodności centralnych wartości. Jako kryteria oceny cech rozwoju osobowości przyjęto: kierunek, poziom, dysharmonię. Jest to etap analizy indywidualnej zakończony oceną właściwości formalnych poszczególnych systemów wartości oraz systemu „ja”.

Część trzecia — to analiza wyników w oparciu o wcześniej opracowane dane statystyczne.

Recenzowana książka wyróżnia się oryginalnością podejmowanej problematyki. Kategorie tytułowe — wartości i osobowość są osobnymi problemami badań. Tu mamy dość unikalną próbę badania relacji, wzajemnych związków. Celowość tego typu działania jest bezsporna.

Obszerna charakterystyka każdej jednostki (respondenta) — około 80 cech — uwypukla pracochłonność i uciążliwość badań. Stosując jednakże zaproponowane techniki i narzędzia badawcze powodują, że całość ma charakter eksploracyjny. Podkreśla to zresztą autor, przyjmując tę perspektywę. Przyjęta teza — wartości i system „ja” są ze sobą ściśle związane — a na podstawie właściwości systemu wartości można wnioskować o właściwościach systemu „ja”. Uzasadnienie tej tezy jest jednocześnie uzasadnieniem możliwości poszukiwania takich właściwości systemu wartości, które mogłyby być wskaźnikami rozwoju osobowości (system „ja” jako kryterium rozwoju osobowości) (s. 42) nie prowadzi do wyraźnie sformułowanego problemu badawczego. Mętne osadzenie w szerszym kontekście teoretycznym, dużo wyrywkowych rekonstrukcji i odwołań nie tworzy jednak spójnej całości.

Warsztatowo — badanie H. Gasiuła to replika badań J. Hermansa (sposób badania: przez analizę ustosunkowań emocjonalnych (s. 8); narzędzie: „test konfrontacji” (s. 60), nazwy i kolejność uczuć (s. 63), struktura pytań (s. 61), zasada interpretacji ilościowej (s. 74)).

W całym tym nadmiernym przywiązaniu do jednego autora stosowane są znaczne skróty w użyciu technik, co stwarzać może obawę pomniejszenia ich wartości poznawczej.

Autor sam rozstrzyga, co jest wartością, ludzie mogą wybierać — i to mechanicznie — z tej oferty.

Uczestnikami badania byli w ponad 90% studenci (między innymi zasada dostępności przyświecała autorowi). Brak jest jakiegokolwiek wzmianki o warunkach (swobody?) towarzyszących relacji respondent — badacz.

Problematyka wartości ujęta jest wielodyscyplinowo, H. Gasiul przekracza granice psychologii, ale pożytek z tego niewielki (trochę erudycji, ale i chaosu). Nadmiernym psychologizmem jest fakt umieszczenia (przyjętej na użytek badań) definicji teoretycznej wartości J. Szczepańskiego w rozdziale „Wartości w aspekcie psychologicznym”. Natomiast sam autor definicji traktuje zjawisko wartości jako należące do świata kultury. Definicja ta wydaje mi się nośna w cechy charakterystyczne dla naszego społeczeństwa. Nie mamy z kolei odnośnika do definicji wartości w ujęciu J. Hermansa, który (o czym pisze H. Gasiul s. 54) „...odchodzi od tradycyjnego pojmowania pojęcia »wartości«. Według niego wartość nie może być pojmowana jako coś abstrakcyjnego, istniejącego niezależnie od doświadczającej jednostki... wartość to po prostu skupienie asocjacji wytworzonych w specyficznym kierunku”. Tymczasem u J. Szczepańskiego wartość to „...dowolny przedmiot idealny, ... idea, ... przedmiot wyimaginowany...”

Przyjmują więc wyżej wymienieni autorzy różne punkty widzenia. H. Gasiul — Autor recenzowanej książki, formalnie opowiada się za teoretycznym rozumieniem wartości w ujęciu J. Szczepańskiego — natomiast operacjonalizuje to samo pojęcie za J. Hermansem.

Ambicją Autora „Formalne cechy...” jest zbadanie systemu wartości — czy jednak analiza ustosunkowań emocjonalnych do tego wystarczy? Brak tutaj przejścia do osobowościowych teorii socjologicznych. Osobowość — jej rozwój (tu przyjęta jako system „ja”) ma znaczący — również w Polsce — dorobek. Próba ukazania przesłanek teoretycznych i odnośnik w badaniach zdają się nie ukazywać jakiegokolwiek koncepcji rozwoju. Bardzo mało wyraźne, mgliste jest przejście od części teoretycznej do praktycznej.

Abym zweryfikować hipotezę, że osobowość kształtowana jest przez system wartości — H. Gasiul sprawdza empirycznie, na jakim poziomie istotności występuje współzależność pomiędzy nimi. I na tym ustaleniu istotności kończy analizę. Ukazanie faktycznych relacji i związków pozostaje nadal otwartym problemem badawczym.

Ustalenia, podstawowy wynik (pomijając kwestię techniczną, graficzną prezentacji) to dużo surowych, niepotrzebnych w sensie interpretacyjnym informacji, które zdaniem autora „mogą stanowić jedynie źródło hipotez” (s. 9) czy „mają jedynie wartość heurystyczną” (s. 81).

Związek między częścią empiryczną (sporo zbyt szczegółowych informacji) a wnioskiem — wnioskiem jest bardzo mało widoczny.

Autor jest daleki od odpowiedzi na sformułowane przez siebie pytania. Trudno więc mówić o postępie w badaniu systemu wartości i systemu „ja”. Być może badanie byłoby ciekawe, gdyby autor zastosował dwie teorie: rozwoju osobowości i systemu „ja” do badania ludzi, a właściwie poziomu ich rozwoju.

Lektura książki byłaby przyjemniejsza w czytaniu, gdyby nie (być może?) mankamenty korekcyjne, np. zmiana wyrazu „przedmiot” umieszczonego w defini-

cji G. Kłoski (1982, s. 53) na „podmiot” H. Gasiuła (s. 13), oraz mało precyzyjne posługiwanie się cytataми literatury (np. przytoczona definicja relacjonistyczna (s. 13) znajduje się w książce G. Kłoski na s. 31, tak więc podana przez H. Gasiuła (s. 12) rozpiętość stron 43—58 będzie inna. Wspomniana definicja jest cytowana przez G. Kłoskę za C. Kluckhohnem, autorami jej są J. H. Whiting, E. Hollenberg i W. Lambert).

Nie mając dostatecznego wsparcia (w literaturze teoretycznej czy danych empirycznych) na temat relacji wartości — system „ja” (pisze o tym H. Gasiuła s. 126 i 127), a także zdając sobie sprawę z bądź co bądź wysokich wymagań, jakie problematyka ta stawia przed badaczami, sędzę, iż ta prekursorska praca stanie się inspiracją do dalszych przemyśleń i poszukiwań oraz będzie stanowić przyczynek do dalszych — bardziej dojrzałych — badań.

BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA

STRATEGIA OBRONY I ROZWOJU CYWILIZACJI HUMANISTYCZNEJ (konferencja naukowa w Jabłonie)

W dniach 24—26 listopada 1987 roku obradowała w Jabłonie k/Warszawy kolejna konferencja organizowana przez Zespół Problemowy „Człowiek i jego edukacja” Komitetu Prognoz Rozwoju Kraju „Polska 2000” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.¹

Tradycyjne już spotkanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i tym razem podjęło problematykę o znaczeniu szczególnie doniosłym i strategicznym. Przedmiot obrad stanowił problem, jak w perspektywie XXI wieku godzić naukowo-techniczną orientację rozwoju cywilizacyjnego z orientacją humanistyczną jako warunkiem przetrwania gatunku.

Zamierzenia i intencje organizatorów odzwierciedlone zostały w tytule konferencji. Sugerują one konieczność przyjęcia określonej strategii obrony cywilizacji humanistycznej wobec niebezpiecznych konsekwencji jednostronnego rozwoju naukowo-technicznego. Program konferencji obejmował trzy grupy zagadnień:

- charakterystykę współczesnej cywilizacji, podstawowych mechanizmów jej funkcjonowania, konfliktów i szans rozwoju;
- analizę działań i propozycji alternatywnych jako próby przeciwstawiania się niekorzystnym tendencjom;
- poszukiwanie odpowiedzi na pytanie jak chronić człowieka i jego swoiście ludzkie wartości wobec cywilizacyjnej ekspansji, jak zachować indywidualną tożsamość, jak kształcić dla lepszego, wyobrażonego świata.

Nurt rozważań podejmujących charakterystykę współczesnej cywilizacji znalazł swoje odzwierciedlenie głównie w referatach Prof. Bogdana Suchodolskiego, Kazimierza Secomskiego, Józefa Pajestki. Programom i działaniom alternatywnym poświęcone były referaty Prof. Ireny Wojnarowej, Kazimierza Murawskiego, Zygmunta Dąbrowskiego, a także Kazimierza Secomskiego. Problem człowieka, jego tożsamości i edukacji rozważany był w referatach Prof. Jana Szczepańskiego, Kazimierza Obuchowskiego i Ryszarda Łukaszewicza.

Przedstawiona charakterystyka stanowisk zawartych w referatach oraz głównych wątków dyskusji powinna umożliwić czytelnikowi orientację w podstawowych tendencjach i sposobach myślenia formułowanych w toku obrad konferencji.

Profesor Bogdan Suchodolski w referacie pt. „Dwie cywilizacje uniwersalne” zwrócił uwagę na rozwój globalnej cywilizacji światowej jako znamiennej właściwości czasu, w którym żyjemy. Nauka jest jedna — stwierdził Profesor. W różnych krajach rozwija się ona z różną intensywnością, ale wszędzie i zawsze jest tą samą nauką. Podobnie technika. Jej twory mogą mieć różną doskonałość, ale świat techniczny zbudowany przez człowieka jest wszędzie taki sam. W gospodarce światowej manifestują się sprzeczne interesy, ale gospodarka sama rozwija się lub upada według tych samych ekonomicznych zasad. Podobnie produkcja i konsumpcja”.

W referacie poddano krytyce kosmopolityczną ideę tej cywilizacji kierującą aktywność ludzi ku nowoczesnym standardom materialnym i konsumpcyjnym. Cywilizację obiecującą wygodne, komfortowe życie, ale równocześnie zamkniętą w granicach

utilitaryzmu i powierzchownej kultury masowej. Trzeba — zdaniem Profesora — dopełnić humanistyczną wizję cywilizacji życia pogłębionego, odwołującego się do pozakonsumpcyjnych potrzeb ludzi. Drogę urzeczywistnienia tej wizji dostrzega Profesor w integracyjnych wartościach kultury europejskiej, a także siłach twórczych tradycyjnie manifestowanych w nauce. Analizując możliwości wielkich systemów religijnych, Profesor postawił pytanie: czy możliwa jest odbudowa takiej religijności, która byłaby rzeczywistą siłą sprawczą kształtującą życie powszednie jednostek i społeczeństwa? Niepowodzenia papieskich wysiłków pojednania wyznań chrześcijańskich i dialogu z wyznaniem niechrześcijańskimi, utrata kontaktu z tradycyjną filozofią chińską i metafizyką starożytnych Indii, a także intensyfikacja islamu rodzącego fanatyzm i nietolerancję — wszystko to nie upoważnia, zdaniem Profesora, do optymistycznej odpowiedzi.

Coraz wyraźniej — sądzi Profesor — zarysowuje się potrzeba humanistycznej eksploracji historii świata, jako wielkiego dialogu między historycznymi i współczesnymi kulturami, jako kreacji ludzi wyrażającej dawniej i dzisiaj podobne lub te same wartości. Skupienie poznawczych i edukacyjnych wysiłków wokół humanistycznej eksploracji dziejów mogłoby otworzyć nowy rozdział w samowiedzy człowieka. Konkretyzacja tej wizji wydaje się jednak zadaniem niezwykle trudnym. Profesor wskazał na fakt, iż jest to w istocie konstrukcja teoretyczna powstała dzięki badaniom i odkryciom historycznym. Składnikiem świadomości ogółu mogłaby się stać, dzięki szeroko ujmowanej edukacji. Realizacja tej wizji domaga się podważenia powszechnie uznanych ekonomicznych i technicznych wskaźników rozwoju i zastąpienia tych kategorii nowym miernikiem postępu, tj. „jakością życia”.

Charakterystyka wyróżnionych przez Profesora dwóch cywilizacji uniwersalnych prowadzi do wniosku, iż cywilizacji zrodzonej w procesach rozwoju naukowo-technicznego, ujednoliconej i pragmatycznej, należy przeciwstawić wizję cywilizacji wartości powszechnych, jawiących się w zróżnicowaniu kultur historycznych i współczesnych, łączących ludzi głębiej i silniej, niż jakakolwiek organizacja.

W dyskusji głos zabrali (w kolejności): Prof. Józef Kubin, Doc. Maria Dudzikowa, Prof. Jan Legowicz, Prof. Zbigniew Kwiecieński, Prof. Irena Wojnarowa. W poszukiwaniu wspólnej podstawy dla spotkania dwóch nurtów cywilizacyjnych odwoływano się zarówno do kultury, jak i wartości ludzkiego humanum. Zwrócono uwagę na potrzebę przyznania naukom humanistycznym statusu podstawy budowanej wizji. Sformułowano pytania, czy mamy prawo wychowywać i co czynić, by młode pokolenie chciało budować nowy świat. Zrodziła się refleksja, iż każda dyscyplina naukowa może być uprawiana w humanistyczny sposób. Jest swoistym paradoksem, iż także pedagogika, jako teoria i jako praktyka działania edukacyjnego może być uprawiana w sposób niehumanistyczny.

Referat Prof. Kazimierza Secomskiego nt. „Czynnik ludzki w pracach Klubu Rzymskiego jako główny element współczesnej cywilizacji” stanowił analizę koncepcji rozwoju i roli czynnika ludzkiego w wybranych raportach dla Klubu Rzymskiego. W świetle tych studiów, sprawy człowieka i jego pracy — zdaniem Prof. Kazimierza Secomskiego — wymagają analiz w kontekście globalnych problemów rozwojowych i ich uwarunkowań. Człowiek i jego praca stanowi podstawowy element kształtowania procesów rozwojowych, jest zarazem czynnikiem sprawczym i podmiotem polityki społeczno-gospodarczej rozwoju. Naturalne dążenie społeczeństw do wyższego standardu życia i zaspokojenia wzrastających potrzeb stymuluje wzrost wydajności pracy i bardziej efektywne wykorzystanie czynnika ludzkiego. Z tych względów problem jakości pracy, kształtowanie właściwych struktur kwalifikacyjnych i zatrudnieniowych uzyskuje obecnie coraz większe znaczenie.

Odwołując się do treści pierwszego raportu z 1972 roku, Prof. Kazimierz Secomski ustosunkował się do granic rozwoju przewidywanych przez D. H. Meadowsa i jego zespół. Prognoza ostrzegawcza zawarta w tym raporcie odnosiła się do pięciu głów-

nych obszarów społeczno-ekonomicznego rozwoju: ekspansji demograficznej, bariery żywnościowej, procesów indywidualizacji i urbanizacji, bariery surowcowo-energetycznej oraz problemów środowiska naturalnego.² Nie wszystkie z wymienionych ostrzeżeń znalazły potwierdzenie. W opinii Prof. K. Secomskiego przewidywania demograficzne zostały zasadniczo podważone. W niektórych rejonach świata obserwuje się znaczne osłabienie stopy wzrostu demograficznego. Według obecnych prognoz w połowie XXI wieku ludność świata osiągnie liczbę 10,5 mld (przewidywano 16 mld). Postęp w rolnictwie oceniany jest także daleko bardziej optymistycznie. Osiągnięto dobre rezultaty w przyroście żywności, zwłaszcza nowych odmian zbóż. Agrotechnika w istotny sposób odsunęła termin niewystarczalności produkcji rolnej. Obserwuje się wydatne obniżenie energo i materiałochłonności produkcji przemysłowej. Dzięki postępom nauki i techniki następują radykalne zmiany w metodach produkcji przemysłowej. Coraz częściej uruchamiane są dodatkowe źródła paliw zastępczych. Przemysł chemiczny udostępnia nowe materiały zastępujące surowce naturalne. Upowszechnia się praktyka wielokrotnego użycia surowców i właściwego gospodarowania odpadami. Można sądzić, iż w wielu obszarach działania człowieka granice wzrostu zostały znacznie odsunięte. Nie odnosi się to jednak — zdaniem Prof. K. Secomskiego — do bariery, jaką stwarza ochrona środowiska naturalnego. W tym obszarze działania współczesnego człowieka nie widać postępu, przeciwnie, stopień zagrożenia równowagi ekologicznej nadal niepokojąco wzrasta.

Raport „Granice wzrostu” spełnił swoją ostrzegawczą i mobilizującą funkcję. Generalne wskazania tego stadium nie straciły na aktualności.

W dalszej części referatu Autor zwrócił uwagę na fakt uwikłania czynnika ludzkiego w różnorodne zależności ilościowe i jakościowe. Kraje o niższym poziomie rozwoju zdominowane są przewagą zadań ilościowych (zapewnienie odpowiedniej liczby miejsc w szkołach oraz kwalifikowanych nauczycieli). W krajach przemysłowych i poprzemysłowych, o przewadze zatrudnienia w usługach, powstaje problem wzrostu jakości wykształcenia, coraz mniejsza bowiem liczba pracowników o wysokim poziomie kwalifikacji zastępuje coraz większą liczbę pracowników niewykwalifikowanych. Problem „czynnika ludzkiego” to także zaspokojenie elementarnych potrzeb żywienia, opieki zdrowotnej, mieszkania, kształcenia, dostępu do kultury, zapewnienie bezpieczeństwa i pokoju, realizacja twórczych aspiracji jednostek.

W opracowaniach Klubu Rzymskiego wiele uwagi poświęcono problematyce postępu naukowo-technicznego i organizacyjnego. Nowe osiągnięcia niosąc postęp gospodarczy ujawniają jednocześnie niebezpieczeństwo negatywnych skutków. Powstaje konieczność badania ich skali w najbliższej, a także dalszej przyszłości.

Relacje między czynnikiem pracy ludzkiej a postępem naukowo-technicznym mają charakter wielorakich powiązań i zależności. Każdy krok naprzód łączy się z rosnącymi wymaganiami w dziedzinie doskonalenia kwalifikacji i pozyskiwania nowych umiejętności, łączy się więc z podnoszeniem jakości człowieka.

Przedmiotem analizy dokonanej w referacie był także program „nowego ładu społeczno-gospodarczego” postulowany w III-cim raporcie dla Klubu Rzymskiego pod redakcją J. Tinbergena.³ Kompleksowe ujęcie problematyki społecznej i gospodarczej miało w założeniach Autorów zmierzać do przekształcenia społeczeństwa przemysłowego i poprzemysłowego w strukturę społeczną o bogatym zakresie, jakości i dostępności świadczeń socjalnych. Był to więc obraz społeczeństwa dobrobytu w rozumieniu ekonomicznym i socjalnym. Podstawę tego modelu stanowiła idea cywilizacji humanistycznej. W raporcie zwrócono uwagę na cztery podstawowe kierunki rozwoju:

— modernizowanie systemu oświatowego (doskonalenie kwalifikacji nauczycielskich, unowocześnienie programów kształcenia, upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim, rozbudowa form edukacji permanentnej);

- podnoszenie poziomu i stopnia dostępności opieki zdrowotnej jako ważnego czynnika podnoszenia sprawności i wydajności pracy;
- upowszechnienie kultury poprzez przechodzenie od biernego odbioru świadczeń do aktywnego udziału w różnicowanych formach ruchu kulturalnego;
- radykalne wzbogacenie opiekuńczych funkcji państwa. W ocenie Prof. K. Secomskiego, raport J. Tinbergena wniósł istotny wkład w kompleksową koncepcję rozwoju.

Kontynuując analizę „czynnika ludzkiego”, Autor referatu odwołał się do kolejnego raportu dla Klubu Rzymskiego pt. „Uczyć się bez granic”.⁴ Raport postuluje tworzenie systemowych postaw kształcenia innowacyjnego i alternatywnego, dokonanie gruntownej zmiany w dotychczasowych sposobach uczenia się ludzi. Współczesne wychowanie powinno zapewnić zdaniem Profesora, zdobycie umiejętności liczenia się z różnymi wariantami procesów rozwojowych, uczyć metod rozumowania ułatwiających samodzielne analizowanie możliwości wynikających z alternatywnych modeli rozwoju. Kształcenie innowacyjne jest niezbędnym elementem wychowania dla przyszłości.

Kończąc ten wątek rozważań Profesor K. Secomski zwrócił uwagę na konieczność wprowadzenia młodego pokolenia w doniosłą problematykę globalną współczesności.

Ostatni z analizowanych raportów pt. „Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?”⁵ ukazuje z całą ostrością konieczność wyprzedzającej polityki zapobiegawczej. Autorzy raportu postulują skupienie uwagi zwłaszcza na społecznych następstwach zapowiadanych przemian. Faza mikroelektroniki stanie się źródłem wielu nowych dziedzin nauki i techniki. Wnikając w gospodarkę przyczyni się do tworzenia nowych jej obszarów. Już dzisiaj wywiera ona znaczący wpływ na rozwój informatyki, cybernetyki, nowych technologii i robotyzacji, procesu komputeryzacji różnych dziedzin życia. Korzyści elektronicznej fazy rozwoju trzeba jednak zestawzić z wielkością społecznego kosztu, zarówno w nakładach bezpośrednich i pośrednich, jak i negatywnych konsekwencjach gospodarczych i społecznych. Koszty te wymagają wczesnego przewidywania oraz podjęcie działań zapobiegawczych. Niezbędne wydają się także nowe formy kształcenia, wzbogacanie listy zawodów oraz tworzenie nowych specjalności. Wymiary konsekwencji fazy mikroelektronicznej dla systemów oświatowych będą jednak o wiele głębsze. Powstaje bowiem problem nie tylko rozwoju umiejętności posługiwania się nowymi jej zdobyczami, lecz także umiejętność panowania nad postępem naukowo-technicznym, sterowanie procesami innowacyjnymi oraz ich zastosowaniem dla celów pokojowych. Mikroelektronika wkracza już do biur, zakładów pracy, domów i szkół, a wraz z nią nowe, niekorzystne zjawiska: presja elektronicznego kontrolera toku i przerw w pracy, niebezpieczeństwo wzrostu poczucia alienacji, osłabienie więzi między ludźmi.

Końcowa część referatu odniesiona została do głównych tez książki „The Human Quality” autorstwa Aurelio Pecoei, założyciela i pierwszego prezydenta Klubu Rzymskiego.⁶ Koncepcja A. Pecoei skierowana jest na dokonanie zasadniczego zwrotu w sposobie myślenia ludzi i wyborze rozwoju. Studium to podważa forsowanie wzrostu gospodarczego przy równoczesnym ignorowaniu istotnych potrzeb społecznych i kulturowych człowieka. Jednostronny rozwój prowadzi do załamania. Autor postuluje podjęcie studiów odnoszących się do sześciu najważniejszych dziedzin życia:

- badania nad zewnętrznymi ograniczeniami rozwoju społeczno-gospodarczego;
- studia odnoszące się do wewnętrznych barier rozwoju człowieka w kontekście biologicznych uwarunkowań życia oraz związków i zależności między zdrowiem, wyżywieniem i edukacją;
- studia nad dziedzictwem kulturalnym poszczególnych krajów i regionów;

— badania nad stworzeniem i funkcjonowaniem światowej wspólnoty. Utrzymując istniejące systemy autonomiczne należy organizować światowy system koordynacji zapewniający koegzystencję wszystkich krajów i ludzi;

— studia nad rozwiązaniem problemu mieszkaniowego. Podwojenie liczby ludności świata w ciągu ostatnich 50 lat stawia problem poprawy warunków mieszkaniowych i przeciwdziałania na tym tle rozwojowi patologii społecznej;

— studia odnoszące się do ulepszania systemu ekonomicznego i jego skutków dla rozwiązywania problemów światowego rozwoju, industrializacji, rolnictwa, ochrony środowiska oraz problemów społecznych.

W zakończeniu Prof. K. Secomski stwierdził, iż problem doskonalenia czynnika ludzkiego posiada wymiar globalny, społeczny i indywidualny. Żaden z tych wymiarów nie może zostać pominięty w dokonywanych analizach. Obecnie niezbędne są międzynarodowe działania podejmowane w interesie całego świata. Trzeba odnowić program międzynarodowego ładu ekonomicznego znajdując bardziej racjonalne przesłanki dla uzyskania powodzenia.

Prof. Jan Szczepański przedstawił referat pt. „Indywidualna tożsamość człowieka”. Główną tezę referatu było twierdzenie, iż indywidualność osoby ludzkiej jest wartością niezmienną i autonomiczną. W indywidualnym sposobie istnienia uwewnętrznia się własny, wewnętrzny świat, niezależny od wpływów przyrody, rzeczy i ludzi.

W swojej wypowiedzi Prof. J. Szczepański zastanawiał się, co stanowi o tożsamości osoby poprzez wszystkie zmiany, jakim ona podlega; w jaki sposób osoba może się przeciwstawić ujednolicającym wpływom socjalizacji, wychowania, środowiska technicznego i masowej kultury; do czego może się osoba odwołać, by zachować własną tożsamość; a także dlaczego indywidualna tożsamość jest tak ważna dla jednostronnego i społecznego życia ludzi.

Podejmując odpowiedź na tak sformułowane pytania, Profesor stwierdził, iż przejawy tożsamości gatunkowej i społecznej, chociaż niezwykle istotne, nie wyczerpują jednak pełni ludzkiego istnienia. Człowiek istnieje bowiem także jako indywidualność posiadająca cechy i właściwości tylko jej przysługujące. Jako indywidualność autonomiczna, osoba może się przeciwstawić zarówno impulsom i popędom wewnętrznym, jak i warunkom i naciskom zewnętrznym. Indywidualna autonomia stanowi warunek zachowania tożsamości. Tożsamość indywidualna osoby ma w ujęciu Profesora niezwykle znaczenie także dla rozwoju społecznego. Dzięki dialektycznej jedności między stałością i ciągłością a procesem zmiany, możliwy jest rozwój społeczny. Zdaniem Prof. J. Szczepańskiego, człowiek jako istota społeczna respektuje głównie to, co wspólne i podobne, ale jako indywidualność przyczynia się do wzmocnienia czynnika rozwoju. Ten aspekt indywidualności przejawia się najpełniej w twórczości artystycznej, naukowej, a także w sposobie rozwiązywania problemów codziennego życia.

W dalszej części referatu, zastanawiając się nad wpływem masowej cywilizacji technicznej na życie człowieka, Autor zwrócił uwagę na fakt, iż cywilizacja techniczna jest emanacją indywidualnych, twórczych zdolności człowieka. Każdy wynalazek jest wytworem indywidualnej wizji. Nie wszystko, co czyni człowiek, obraca się przeciwko niemu.

Pełnione błędy są wynikiem nieuzasadnionego entuzjazmu, posługiwania się nie sprawdzoną wiedzą, postawą arogancji. Czy możliwy jest jednak postęp techniczny bez ubocznych, szkodliwych skutków?

W opinii Profesora intensyfikacja uspołecznienia prowadzi zwykle do rezultatów odwrotnych, ponieważ identyfikacja pociąga zawsze za sobą podporządkowanie się istniejącej w grupie hierarchii ważności, ról i funkcji. Odwoływanie się do tożsamości grup (np. kulturowych) prowadzi do rozwoju cywilizacji i form organizacyjnych zniewalających jednostkę, czyniąc z niej obywatela i konsumenta. Każda

grupa wywiera określony nacisk na jednostkę. Możliwość jej działania jako samodzielnego podmiotu regulowana jest przepisami prawa, obyczaju, tradycji itp. W świecie społecznym zakres podmiotowości jest równy zakresowi możliwej autonomii. Ale wewnętrzna autonomia indywidualności jest innym zjawiskiem niż społeczna, relatywna niezależność w ramach społeczeństwa.

Kończąc swoją wypowiedź Prof. J. Szczepański stwierdził, iż opanowanie istniejącego stanu rzeczy, wyzwolenie się z nacisku bezosobowych mechanizmów cywilizacyjnych, wymaga odwołania się do immanentnych sił indywidualności, do wewnętrznego świata ludzi.

Po referatach rozpoczęto dyskusję, głos zabrali: Prof. Krzysztof Przecławski, Doc. Trawińska, Prof. Jan Szczepański, Prof. Zbigniew Kwieciński, Prof. Irena Wojnarowa, Prof. Kazimierz Obuchowski, Prof. Józef Kubin, Prof. Kazimierz Secomski, Prof. Bogdan Suchodolski.

Rozważając problematykę obu referatów sformułowano wiele pytań: czy ludzkość dąży do jedności, czy tworzy dalsze podziały? Czy rewolucja mikroprocesorowa może ludzi łączyć? Czy każdy człowiek może być indywidualnością? Co niszczy indywidualność, a co stymuluje jej rozwój? Stwierdzono, iż socjalizacja jest obosieczna, ale indywidualizacja zbyt daleko posunięta prowadzi do świata bez ludzi. Sformalizowana edukacja szkolną poddano ostrej krytyce uzasadniając, iż wobec jednostki pełni ona funkcje destrukcyjne, niszcząc indywidualność i jej tożsamość. Przyznano, iż jednostronna akceptacja kolektywizmu okazała się błędem, zgubiono bowiem człowieka w jego indywidualności i tożsamości. W dyskusji podważono zbyt silne poczucie sprawstwa towarzyszące oddziaływaniom edukacyjnym. W istocie bowiem jest tak, iż człowiek musi sam dojść do wszystkiego, stale określając się dla utrzymania własnej tożsamości.

W odniesieniu do problematyki ogólnej, zawartej w referacie Prof. K. Secomskiego, sformułowano wniosek, iż obecnie harmonizowanie ładu ekonomicznego z ła-dem społecznym oraz indywidualnym obszarem potrzeb ludzkich uzyskuje status dominującej tendencji rozwoju.

Ochrona człowieka — stwierdził w podsumowaniu Prof. B. Suchodolski, to ochrona czynnika ludzkiego przed katastrofą ekologiczną, przed niesprawnością jako źródłem awarii jądrowych, przed nieobecnością tam, gdzie on być powinien.

Problemy człowieka i jego wewnętrznego życia podjął w swoim referacie Prof. Kazimierz Obuchowski. Tytuł referatu — „Mikro- i makroświat człowieka” odwołuje się do dwóch wymiarów istnienia; mikroświat — to wewnętrzna rzeczywistość ludzka, własna i bliska, makroświat — to zewnętrzność obca i cudza, obojętna. Dla różnych ludzi w zależności od ich sposobu rozumienia świata — samookreślenia, zdolności do nawiązywania więzi emocjonalnych, obszar makro- i mikroświata będzie czymś zupełnie innym.

Ujęcie to, zdaniem Prof. K. Obuchowskiego, jest korzystne także i z tego względu, iż pozostaje w związku z koncepcją podmiotowości człowieka jako stawiania się sobą w procesie upodmiotowienia stanów przedmiotowych. W procesie wymiany komunikatów może niekiedy wystąpić zjawisko desensytywizacji sematycznej przekreślające szanse dialogu i ograniczające wartość komunikatu do szumu. Zjawisko to staje się powodem zawężenia mikroświata wielu ludzi niekiedy tak dalece, iż dialog z innymi i ze sobą staje się niemożliwy. Jednostka traci wtedy poczucie sensu i uprzedmiotawia się. Zdaniem Prof. K. Obuchowskiego komunikacja interpersonalna tylko wtedy ma znaczenie dla osoby, gdy może ona nie tylko zaaprobować formułę wypowiedzi (jako warunek wstępny), ale też sama uzupełnia jej sens własnymi znaczeniami. To uzupełnienie określa Prof. K. Obuchowski terminem „nadznaczenie”. Jednostka, której język przestaje wyrażać nadznaczenia, nie upodmiotowia otaczającego świata i sama staje się przedmiotem. Aby zdarzenia świata

mogły mieć dla jednostki sens, muszą one mieć sens bogatszy niż go zawierają w sobie, niż jest on dany intersubiektywnie.

Profesor zwrócił uwagę na możliwość przesunięcia proporcji między mikro i makroświatem. Gdy coraz więcej zdarzeń w świecie nie wywołuje naszego osobistego stosunku, oznacza to, że jako podmiot zanikamy. Jeżeli jednak nadznaczenia zaczynają rozrastać się i „wszystko znaczy”, proces upodmiotowienia sięga poza „granice” prowadząc i w tym przypadku do upodmiotowienia jednostki.

Swoboda rozciągania mikroświata na dowolne obszary makroświata możliwa jest dzięki panowaniu nad swoją podmiotowością. Ale owo niewychłanianie świata, lecz swobodne rozciąganie swojego „ja” na otaczający świat ludzi i przedmiotów możliwe jest tylko wtedy, gdy nie obawiamy się ani o własne „ja”, ani nie odczuwamy wobec świata lęku lub żalu. Przeżywając osobiście świat nie musimy eliminować makroświata. W dłuższym dystansie czasowym warunkiem zachowania podmiotowości staje się zdolność przenikania naszego mikroświata w makroświat. Ostre granice uznaje Profesor za równie patogenne, jak i ich brak.

W dalszej części referatu podjęty został problem mechanizmów psychologicznych, ważnych dla formułowania się osobowości dojrzalej, zdolnej do przekraczania granic makroświata bez utraty własnej tożsamości. Zwrócono uwagę na mechanizm popędu, standardowy i podmiotowy. Na poziomie standardowym akt intencjonalny wynika z przypisanej roli społecznej, a nie ze struktury „ja”. Ponieważ standardy zostają „włożone” z zewnątrz, ograniczają one swobodę podmiotu i usztywniają „ja”, niekiedy tak dalece, iż „ja” staje się odporne na nabywanie doświadczeń. Nie ma już wtedy miejsca na nabywanie nowych standardów i zauważenie odmienności zdarzeń od tego, co było oczekiwane. Prof. K. Obuchowski sądzi, iż pycha i wrogość to jedyne produkty doświadczeń ludzi, którzy świat sprowadzili do pola walki o siebie, o zachowanie danych im w posiadanie raz ustalonych standardów. Dopiero na poziomie podmiotowym osoba realizuje zadania własne wynikające z własnej koncepcji świata, refleksji nad sobą w świecie.

W ujęciu Prof. K. Obuchowskiego, obecny system kształcenia nastawiony jest całkowicie na poziom standardów i sprawne nimi operowanie. Wszelkie działania usprawniające kształcenie prowadzą do coraz bardziej doskonałego nauczania standardów. Jest to edukacja uprzedmiotowiająca, oporna wobec zachodzącej w świecie „rewolucji podmiotów”. Refleksja humanistyczna ponosi klęskę, właśnie ze względu na blokadę poznawczą wynikającą z naturalnego prymatu stereotypu nad poznaniem podmiotowym. Obecnie — zdaniem Profesora, pełne i skuteczne zaangażowanie jednostki w sprawy makroświata jest możliwe tylko z pozycji mikroświata, jako akt spontaniczny, oparty na regulacji podmiotowej.

Można przewidywać, że brak odpowiedniej liczby jednostek zaangażowanych podmiotowo w sprawy makroświata, doprowadzi do wzrostu zagrożeń ze strony spontanicznego działania techniki. Powstanie spirala przyczyn dających w efekcie coraz bardziej szkodliwą technikę i coraz bardziej wyalienowanych ludzi.

Cywilizacja humanistyczna i związana z nią orientacja podmiotowa, staje się więc alternatywą istnienia. Jej realizacja wymaga zmian w świadomości, przewartościowania koncepcji człowieka i jego wychowania.

W dyskusji udział wzięli: Prof. Jan Szczepański, Prof. Kazimierz Obuchowski, Doc. Maria Dudzikowa, Dr Stilka. Sformułowano wnioski, iż najprawdopodobniej jesteśmy świadkami dokonującej się zmiany paradygmatu wychowawczego: z orientacji kolektywistycznej na paradygmat podmiotowości. Stwierdzono, iż przedmiotowe funkcjonowanie nie jest tylko właściwością szkolnej edukacji, jest to cecha właściwa sposobowi funkcjonowania całego społeczeństwa.

Kolejny referat w opracowaniu Prof. Ireny Wojnarowej pt. „Kulturowy wymiar rozwoju” stanowił obszerne omówienie programu Dekady Kultury proklamowanej na lata 1988—1997 przez ONZ i UNESCO. Program jest alternatywą wobec załamania

się ekonomicznej filozofii i praktyki rozwoju. Proklamuje nową koncepcję kulturowego wymiaru rozwoju i dialogu kultur, umacnianie i wzbogacanie odrębności kulturowych, rozszerzanie uczestnictwa w kulturze, rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury. Podstawę proponowanej koncepcji stanowi odmiennie i znacznie szersze ujęcie zarówno kategorii „kultura”, jak i kategorii „postęp”. W nowym rozumieniu kultura staje się jakościowym wskaźnikiem rozwoju ekonomicznego i społecznego, ale przede wszystkim jego prawdziwym i najważniejszym celem. Obejmuje ona sposoby życia i wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, wierzeń i poglądów.

Charakteryzując historię Dekady Kultury Prof. Irena Wojnarowa podkreśla nowatorskość tej idei. Działalność UNESCO charakteryzowała zawsze — zdaniem Pani Profesor — pewną dwoistość; w dziedzinie oświaty były to działania zmierzające do wyrównywania dysproporcji w wykształceniu i upowszechniania określonych modeli edukacyjnych (ujednolicanie). Natomiast w dziedzinie kultury program UNESCO ujawniał zawsze dążenie do różnicowania, uznania i poszanowania odrębności.

Następnie Prof. I. Wojnarowa przedstawiła problematykę kolejnych konferencji organizowanych pod auspicjami UNESCO. Konferencja w Helsinkach (1972) poświęcona była polityce kulturalnej w Europie. Przyjęto ideę kultury otwartej dla wszystkich, podkreślając rolę środków masowego przekazu oraz wychowania estetycznego w kształceniu ogólnym. Zalecono intensyfikację działań na rzecz ogólnego wzrostu poziomu kulturowego młodzieży.

Konferencja w Jodżakarcie (1973) podejmowała problem rozwoju kultury jako czynnika pogłębiania narodowej tożsamości. Wskazano także na rolę edukacji permanentnej stanowiącej synonim zmiany.

Konferencja w Akrze (1975) odniosła się do problemu polityki kulturalnej w Afryce. W jej wyniku zalecono reorientację praktyki edukacyjnej, by mogła ona integrować wartości kultury i cywilizacji afrykańskiej.

Konferencja w Bogocie (1978) eksponowała także zasadę tożsamości kulturowej. Proponowano szersze włączenie wartości kultury do procesów edukacyjnych (kulturowy wymiar wykształcenia).

Następnie Prof. I. Wojnarowa odwołała się do badań nad kulturą prowadzonych pod patronatem UNESCO: opracowania obszernej bibliografii pt. „Kulturowy wymiar rozwoju” oraz licznych studiów analizujących różne przejawy światowego kryzysu. Autorzy tych prac formułują negatywną ocenę obecnej rzeczywistości, wskazując zwłaszcza na skostnienie kultury i polityki kulturalnej, jej banalizację spowodowaną dominacją kultury masowej niszczącej przejawy autentycznych postaw twórczych. Krytyka obejmuje nie tylko proces degradacji kultury w jej egzystencjalnym i humanistycznym kształcie. Odnosi się ona do obowiązujących i dominujących idei rozwoju i modernizacji świata uwzględniających jedynie kontekst stosunków ekonomicznych. Formułowane są spostrzeżenia, iż myślenie i działanie wyłącznie instrumentalne, poza kategorią wartości, prowadzi do kryzysu racjonalizmu społecznego. W świetle przedstawionych publikacji zarysowuje się — zdaniem Prof. I. Wojnarowej — nowa idea kultury wyznaczona zasadą dynamiki, stymulacją ludzkich potrzeb i aspiracji, poszanowaniem potrzeb ekspresyjnych. Jest to wymiar kultury pojmowanej jako cel, a nie skutek rozwoju.

Przyszłościowa koncepcja kultury akcentując komponenty ekspresyjne i twórcze obejmuje także naukę i technikę zorientowaną na słuźenie człowiekowi.

Program Dekady sytuuje kulturę w centrum rozwoju eksponując jednocześnie niektóre obszary edukacyjne, jak np. edukację permanentną, kształcenie dorosłych, samokształcenie, nieformalne uczenie się jednostek, kształcenie innowacyjne. Zespołenie kulturowej wizji rozwoju z programem oświatowym tworzy koncepcję „nowego etapu edukacyjnego w świecie” ukazującą perspektywę humanizacji życia ludzkiego.

Dekada Kultury ma — w opinii Pani Profesor — znaczenie symboliczne. Odwołuje

się do perspektywy globalnej, jest apelem do zbiorowej wyobraźni wspólnego działania jednoczącego wszystkie zbiorowości ludzkie.

Po referacie rozpoczęto dyskusję, w której udział wzięli: Prof. Jan Kordaszewski, Prof. Aleksander Geysztor, Prof. Krzysztof Przecławski, Prof. Zbigniew Kwieciński, Prof. Józef Kubin. W dyskusji zwrócono uwagę na odmienne od założonych w programie funkcje kultury, jej agresywność i dążenie do różnicowania. Uzewnietrznia się to zwłaszcza w silnej presji kultur pozaeuropejskich. W kontekście tych dążeń należy określić, czym jest dzisiaj Europa, jakie typy kultur i modele życia są udziałem jej mieszkańców. Powstaje pytanie, jakie zamierzenia Dekady Kultury należy realizować w narodowych wymiarach? Powstała także inna kwestia: czy alfabetyzacja III-go świata nie jest naruszaniem tożsamości narodowej. Inny wątek dyskusji, to krytyka diagnozy zawartej w Programie Polska „2000” pomijającej analizę tożsamości narodowej Polaków. Zwrócono uwagę na potrzebę odpowiedzi na pytanie, gdzie jesteśmy kulturowo, jakie są perspektywy naszej tożsamości wobec przeżywanego zamętu i dwoistości bytowania. Stwierdzono, iż większość jednostek nie może się w pełni rozwijać wobec hamujących mechanizmów społecznych. Obecnie „baza” znalazła się w kulturze i to odwrócenie stanowi szansę zmiany w naszym myśleniu.

Problemy ruchu ekumenicznego przedstawił redaktor A. Bielecki w zastępstwie Prof. Kazimierza Morawskiego. Na wstępie stwierdzono, iż ruch ekumeniczny skierowany jest ku całej społeczności ludzkiej stanowiąc jednocześnie wyraz jedności chrześcijaństwa. W warstwie społecznej jest to ruch pozadoktrynalny skierowany na problemy świata wymagające wspólnego rozwiązania. Ruch przeciwstawia się uproszczonemu rozumieniu pojęcia „pokój” jako brak wojny. W istocie pojęcie to obejmuje problemy szersze, jak np. zagadnienie godności ludzkiej, sprawiedliwości, agresywności kultur, nauki i indywidualnego życia jednostki. Sensem idei ekumenicznej jest tworzenie i osiąganie wspólnego systemu wartości. Ruch wzywa Kościoły do jedności i dialogu. W obradach Międzynarodowego Forum w sprawie broni nuklearnych w Amsterdamie (1981) potępiono koncepcję ograniczonej wojny nuklearnej. Ruch ekumeniczny wypracował Deklarację w sprawie pokoju i sprawiedliwości, w której zarówno produkcję, jak i stacjonowanie i ewentualne użycie broni jądrowej uznano za zbrodnię przeciw ludzkości.

Dyskusję m.in. podjęli: Dr Szczepan Kurtowski, Prof. Zbigniew Kwieciński, redaktor A. Bielecki, Prof. Józef Kubin, Prof. Krzysztof Przecławski, Prof. Bogdan Suchodolski, Prof. Irena Wojnarowa. W podjętych rozważaniach wyłoniła się wątpliwość, czy istnieje szansa na dialog doktryn, skoro funkcją doktryny jest zapewnienie jedności, a dialogu — zgoda na inność podważającą jedność. Odnosi się to zarówno do doktryn religijnych, jak i politycznych. Wyrażono pogląd, iż rozważając problematykę europejskiej kultury, należy uwzględnić możliwość osi północ—południe (kraje skandynawskie — Grecja) i miejsce Polski w wiązaniu tych kultur.

Prof. Ryszard Łukaszewicz przedstawił referat na temat „Nowe wyzwanie edukacji: od inteligencji do wyobraźni”. Autor podjął polemikę z ekonomiczną filozofią rozwoju jako dominującym prądem umysłowym XX wieku. Filozofia ta zniewoliła kategorią „ekonomiczności” wszystkie dziedziny życia społecznego. Szczególnym przypadkiem tego zniewolenia stały się systemy edukacyjne. Przełom wieków wymusza — zdaniem Autora — reorientację w dotychczasowych sposobach myślenia. Jej podstawę stanowią znaczące tendencje dokonywujących się zmian. Analiza tych tendencji prowadzi Autora do koncepcji edukacji zwielokrotnionej bardziej wyobraźnią niż inteligencją. Dotąd produkcja „tworzyła” innowacje, obecnie innowacje stają się podstawą produkcji. W pierwszym przypadku wystarczała inteligencja jako zdolność przystosowania się do nowych wymagań, w drugim, konieczne są wynalazki wyobraźni. Trudności systemu edukacyjnego wynikają z faktu, iż pozostają one nadal uwikłane w „produkcję potokową”, standaryzację celów, treści kształcenia, me-

toż, a także unifikację modeli absolwentów. Idea, „to samo i tak samo” wyrosła na gruncie upowszechniania się i demokratyzacji oświaty. Kwestionując ten model edukacji i jego uciążliwe ograniczenia Prof. R. Łukaszewicz stawia pytanie: czy może być inaczej? W opinii Autora przełom wieków wymusza odwoływanie się nie tyle do kumulowanej wiedzy, co raczej do jej transformacji na innowacyjne rozwiązania, a to właśnie wymaga wyobraźni. Każda innowacja ma swój początek w wyobraźni. Edukacyjne szanse człowieka wiążą się właśnie z rozwijaniem zdolności wyobraźniowego przekształcania wiedzy w opisy i wizje stanów możliwych i pożądanych.

W dalszej części referatu Autor podjął analizę problematyki edukacyjnej z punktu widzenia perspektyw kultury, problemu ekologii, a także najważniejszych kwestii globalnych. Edukacja okazuje się współodpowiedzialna za gospodarczy egoizm, dominację, ideologiczną izolację. Naukę, technikę oraz systemy kształcenia włączono do wyścigu, technologicznej i handlowej rywalizacji. W przekazach kulturowych i informacyjnych zbyt często „my” pozostaje w opozycji do „oni”. Różnorodność zamienia się na różnice. Jeżeli zdolność przetrwania świata i rozwoju humanistycznej cywilizacji została zachwiana przez walkę i bogactwa materialne, to należy — zdaniem Prof. R. Łukaszewicza — nie tylko temu przeciwdziałać, ale także szukać innego bogactwa, wolnego od konfliktów i drapieżnej rywalizacji. Kształcenie jest właśnie jednym z najważniejszych niematerialnych czynników, które umożliwiają tworzenie tego bogactwa.

W końcowej części referatu została przedstawiona koncepcja edukacji dialektycznej. Odwołuje się ona do głównych tendencji zmian cywilizacyjnych. Dotychczas, twierdzi Autor, próbowano adaptować edukację do treści zmian narastających lawinowo, w mniejszym stopniu traktowano przeobrażenia jako wyznaczniki antycypacji kształcenia. Charakteryzując główne tendencje zmian cywilizacyjnych zwrócono uwagę na:

- zmiany w obszarze oddziaływań społecznych wywołane rozwojem telekomunikacji i wzrostem znaczenia informacji jako nośnika innowacji, płaszczyzny komunikacji i dialogu;

- wzrost wielowymiarowości i problemów „wiązanym” jako właściwości cywilizacyjnej rzeczywistości (wzrost ujęć systemowych);

- dysonans ludzkiej tożsamości wobec obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej (rozwoju spontanicznych zreszeń ludzkich).

Podstawowym założeniem edukacji dialektycznej jest harmonijny związek wartości uniwersalnych, wspólnych w perspektywie globalnej z ideałami i wizją humanistycznego świata. Autor odwołał się do antropologii filozoficznej K. Marksa jako podstawy o interpretacji triady: człowiek-edukacja-swiat. Z perspektywy ontologicznej edukacja ma być aktywnym i konstruktywnym czynnikiem dialektycznego rozwoju. Jest ona źródłem powstania i zarazem znoszenia sprzeczności w układaniu się człowieka ze światem. Stwarza to szanse samorealizacyjne, a proces edukacyjny czyni z natury rzeczy nieskończonym sposobem konstruktywnego ingerowania w bieg wydarzeń. Analizując podstawowe mechanizmy dialektycznej edukacji, R. Łukaszewicz zwrócił uwagę na uczenie się z wyobraźni, wyzwalanie prospołecznych i spontanicznych kooperacji, odkrywanie sensów twórczego życia, odmienianie świata zastanego oraz tworzenie wymiarów nieznanego.

W końcowej refleksji Autor stwierdził: „Zbyt długo edukacja była czymś zupełnie innym niż egzystencja ludzi, by mogło być tak dalej”.

Główne kierunki działalności ruchu ekologicznego okręgu mazowieckiego przedstawił Doc. Zygmunt Dąbrowski. Prace obejmują m.in. badania nad stopniem zasilania Wisły, zatruciem tlenkiem ołowiu okolic Rzeszowa, emisją tlenku siarki i ich wpływem na lasy, składowaniem radioaktywnych odpadów itp. Ruch podejmuje niezwykle szeroką problematykę — od ochrony terenów przyległych do stolicy (Stara

Miłosna, Międzyziesie) po rozwój gospodarczy kraju do 2000 roku. Doc. Z. Dąbrowski stwierdził, iż kraj ulega systematycznemu niszczeniu. Względę ekologiczne nie stanowią dostatecznej podstawy dla wielu ważnych decyzji. Każdy z nas — stwierdził Autor — przyczynia się w jakiś sposób do ogólnej dewastacji środowiska naturalnego. Co jednak może i powinna czynić edukacja szkolna? Niezbędna jest świadomość ekologiczna i upowszechnianie idei ekorozwoju obejmującej zarówno jakość produkcji, jak i jakość życia ludzkiego. Idea ta powinna przenikać całość szkolnego programu. Niezbędny jest także program zachowań indywidualnych i społecznych jako podstawa realizacji tej idei.

Prof. Józef Pajestka przedstawił referat pt. „Zwrot ku cywilizacji humanistycznej”. Jedną z głównych tez referatu było twierdzenie, iż kontynuację egzystencji człowieka, jej podtrzymywanie, trzeba uznać za podstawową koncepcję rozwoju. Dla spreycyzowania tej koncepcji Profesor zaproponował termin „racjonalność egzystencjalna”. Gatunek ludzki ma zawsze przed sobą alternatywę: rozwijać się lub ginać, ponieważ nie istnieje czysta egzystencja, lecz egzystencja posiadająca określone cechy jakościowe. Racjonalność egzystencjalna w rozumieniu Profesora winna wyznaczać zarówno rozważania naukowe, jak i orientacje polityczne, a także winna istnieć w świadomości ogółu ludzi. Obecnie jednak daje się stwierdzić w myśli naukowej i wielu politycznych decyzjach obsesyjną krótkowzroczność jako symptom gubienia racjonalności ludzi. Racjonalność egzystencjalna pozostaje w ścisłym związku z systemem wartości. W przeszłości spójność między racjonalnością egzystencjonalną a układem wartości ludzkich zachowywano dzięki wielkim systemom religijnym. Tego doświadczenia — zdaniem Prof. J. Pajestki — nie da się powtórzyć. Problem jednak pozostaje i musi być rozwiązany.

W swoim rozwoju człowiek wykazywał zawsze niezwykle wysokie zdolności adaptacyjne. Lecz adaptacja ta odnosiła się głównie do środowiska zewnętrznego, nie zaś samego człowieka i jego wewnętrznych mechanizmów samorozwoju. Człowiek przyjął postawę „pana natury”, a wraz z postępem nowej cywilizacji konstrukcja ta uległa dalszej modyfikacji i przekształciła się w ideę „mistrza natury” nie tylko panującego, lecz aktywnie i twórczo przekształcającego naturę zgodnie z własnymi potrzebami i pragnieniami. Ta koncepcja stała się wiodącym paradygmatem wyznaczającym współczesną myśl o sprawach ludzkich. Ideologia „mistrza natury” akcentowała twórcze możliwości człowieka, stała się uzasadnieniem pojęcia postępu, określiła nowy system wartości ludzkich wskazując tendencję do zastępowania religii nauką.

Wielkie wynalazki — język, pismo, nowe środki komunikacji i akumulacji doświadczenia, niezwykle spotęgowały intelektualny potencjał człowieka. Uzyskując dostęp do doświadczeń i osiągnięć poznawczych wielu generacji i milionów jednostek, człowiek współczesny uzyskał znaczną wyższość intelektualną nad swoimi przodkami. Osiągnięcia kolektywnego umysłu spotęgowały możliwości człowieka w dostosowaniu świata natury do swoich potrzeb. Zrodziły się jednocześnie dysproporcje i nierówności cywilizacyjne, spowodowały istotną zmianę właściwości przyrodniczych planety. Nie jest to już proces wykorzystywania przyrody, lecz stwarzania całkiem nowej, nie znanej nam natury planety.

Analizując kondycję rodzaju ludzkiego i przemiany jakim ona ulega, Prof. J. Pajestka sformułował główne niebezpieczeństwa zagrażające dalszemu rozwojowi:

- pogłębiająca się groźba wielkiej nierówności między człowiekiem a ekologią, spowodowana m.in. rosnącą liczbą ludności;
- gwałtowne zmiany technologiczne utrudniające poznanie ich konsekwencji dla psycho-fizycznych możliwości ludzi oraz wypracowania metod przeciwdziałających niepożądanym następstwom;
- wytworzenie broni i technologii mogących zniszczyć całą ekosferę. Jest to zja-

wisko groźne nie tylko samo w sobie, ale przede wszystkim dlatego, iż demonstruje niezdolność człowieka do zachowań racjonalnych;

— pogłębiające się nierówności rozwojowe między różnymi regionami i krajami. Olbrzymia część mieszkańców Ziemi pozostaje poza zasięgiem dobroczynnych następstw cywilizacji. Prowadzą one do konfliktów i napięć, podważają jedność rodzaju ludzkiego.

Na zakończenie referatu Prof. J. Pajestka sformułował następującą refleksję: analiza zachodzących przemian wskazuje, iż niezbędna jest głęboka mutacja zachowań ludzkich, zwrot ku cywilizacji humanistycznej jako niezbędnego aspektu racjonalności egzystencjalnej. Mutacja ta nie powinna polegać na odrzuceniu zasadniczej linii rozwoju, lecz rozszerzeniu zakresu skutecznego stosowania rozumu poza krótki horyzont czasowy.

W ostatnim dniu obrad wysłuchano wypowiedzi ks. Benedyktowicza na temat prób ekumenicznych w Europie i na świecie oraz głosów w dyskusji Prof. Ireny Wojnarowej i Prof. Zbigniewa Kwiecińskiego.

Zamykając obrady konferencji Prof. Bogdan Suchodolski stwierdził, iż podsumowanie jej rezultatów nie jest w pełni możliwe. Wynika to z faktu pewnej dysproporcji między zamierzeniem a możliwością realizacji. Prace nad podjętą problematyką — powiedział Profesor — zostały zaledwie rozpoczęte. Jesteśmy na początku tej drogi.

Przypisy

¹ Zespół kierowany przez Profesora Bogdana Suchodolskiego organizuje od 1978 roku w Jabłonie coroczne, interdyscyplinarne konferencje naukowe: „Model wykształconego Polaka” — 1978, „Strategia życia” — 1978, „Społeczeństwo wychowujące, rzeczywistość i perspektywy” — 1979, „Nauczyciel i młodzież” — 1980, „Tradycje — sytuacja — perspektywy” — 1981, „Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka” — 1982, „Pedagogika humanistyczna” — 1983, „Alternatywna pedagogika humanistyczna” — 1984, „Edukacja przez pracę i dla pracy” — 1986.

² D. H. Meadows (i inni): *The Limits to Growth*. New York 1972, tłum. polskie: *Granice wzrostu*. Warszawa 1973.

³ J. Tinbergen: *O nowy ład międzynarodowy. Raport dla Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1978.

⁴ J. Botnik i inni: *No Limits to Learning*. Oxford 1979, tłum. polskie: *Uczyć się bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”*. Warszawa 1982.

⁵ G. Fridrich, A. Schaff (red.): *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?* Warszawa 1987.

⁶ A. Pecoei: *The Human Quality*, Pergamon Press, Oxford 1977.

ALICJA KOTUSIEWICZ

SEMINARIUM DOSKONALI KADRY DLA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Seminarium Pedagogów Pracy doskonali wysoko kwalifikowane kadry dla potrzeb szkolnictwa zawodowego. W latach 1958—1983, a więc od Szczytna do Poznania, poprzez Seminarium, kierowane przez Prof. Tadeusza W. Nowackiego, przewinęło się około 2000 uczestników. Kilkudziesięciu uzyskało stopnie naukowe poprzez Seminarium. Artykuł niniejszy prezentuje wyniki z działalności naukowej, ściślej — z dojrzewania naukowego.

1. Uwagi wstępne

Doskonalenie warsztatu badawczego nauczycieli pracujących dla potrzeb szkolnictwa zawodowego jest ważnym składnikiem systemu kształcenia, polegającego głów-

nie na aktualizowaniu i poszerzaniu wiedzy i umiejętności specjalistycznych, nade wszystko poprzez Seminarium, które przyczyniło się do ukształtowania umiejętności potrzebnych w samodzielnej pracy badawczej.

Wśród wielu funkcji doskonalenia zawodowego, funkcja rekonstrukcyjna związana jest z procesem tworzącym pracowników, zaś optymalną formą doskonalenia było funkcjonujące w latach 1958—1983 Seminarium Pedagogów Pracy.

Seminarium stało się swoistą kuźnią kadr dla potrzeb szkolnictwa zawodowego w całym kraju. Są pewne fakty i wydarzenia, które nadały Seminarium rangę swoistej szkoły naukowej, stworzonej od zarania przez Prof. Tadeusza W. Nowackiego oraz szeroki aktyw badawczy, głównie nauczycieli pracujących w różnych typach szkół, uczelniach i instytucjach oświatowych. Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy wyrosło ze spotkań naukowych, organizowanych rokrocznie od 1958 roku (Szczecino) do 1983 roku (Poznań) przez kierownika naukowego, prof. dr T. W. Nowackiego.

W swych założeniach programowych Seminarium służyło w procesie samokształcenia pomocą różnorodną, głównie jednak merytoryczną i metodologiczną, nauczycielom eksperymentującym szkolnictwa zawodowego. Takie były zamierzenia Seminarium w początkowym okresie swej działalności, a więc w latach 1958—1968. Szczupłość kadry naukowej mogła zaspokoić potrzeby jedynie niewielkiej liczbie uczestników (nie więcej niż 50), zaś cała działalność ogniskowała się wokół podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nowatorstwa pedagogicznego i eksperymentowania.¹

W drugim etapie pracy (1969—1972) — a więc od zgrupowań naukowych, w których nieprzerwanie uczestniczyłem — zaczęto tworzyć załączki autentycznych zespołów badawczych z określonym programem badań. W następstwie takiej organizacji pracy, zaczęto stosować różnorodne formy i metody pracy. Z ciekawszych form pracy wymienić należy: zajęcia plenarne, konsultacje w zespołach problemowych, dyskusje panelowe. Z metod pracy wymienić należy: prowadzenie eksperymentu pedagogicznego we własnym środowisku szkolnym, prezentowanie wyników na łamach czasopism pedagogicznych i konferencjach. Pojawiają się inne formy aktywności, głównie zajęcia nasycone treściami szeroko pojętej rekreacji kulturowej i sportu. Między innymi, w Kartuzach zorganizowano autentyczną olimpiadę sportową, na której zdobywano medale.

W trzecim etapie (1973—1983), obejmującym zgrupowania: w Złotowie, Kaliszu, Raciborzu i Nowym Sączu, liczba uczestników wynosiła 100 osób. W okresie tym, głównie w latach 1973—1979, notujemy wzmogłą aktywność tworzenia podstaw teoretycznych pedagogiki pracy. Zajmowano się badaniami zawodoznawczymi, orientacją zawodową, nade wszystko pracowano nad słownikiem pedagogiki pracy. Stwarzano zatem korzystne warunki, głównie poprzez zadania badawcze, które przyczyniały się do podwyższania kwalifikacji badawczych pracowników naukowo-dydaktycznych i nauczycieli szkolnictwa zawodowego.

O dojrzewanu naukowym poprzez Seminarium mowa będzie w niniejszym artykule.²

2. Dojrzewanie naukowe poprzez Seminarium Pedagogów Pracy

Znaczący wpływ w procesie dojrzewanu naukowego, (głównie metodologicznego) wywarli wybitni reprezentanci nauk humanistycznych. Na zgrupowaniach letnich oraz w spotkaniach śródrocznych brali udział wybitni reprezentanci nauk humanistycznych z kraju i z zagranicy. Wymienić tutaj należy przede wszystkim prof. prof.: Jana Konopnickiego, Wincentego Okonia, Leona Leja, Kazimierza Denka, Stanisława Kaczora, Stanisława Szajka, Wandę Rachalską i inni. Nadto prezentowali swój dorobek teoretyczny przedstawiciele z bratnich instytucji kształcenia zawodowego,

głównie ze Związku Radzieckiego, Węgier, NRD, Czechosłowacji, Bułgarii i Jugosławii.

Pełniejszą i bardziej wyczerpującą informację z działalności naukowej Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy odnotowali między innymi: Stanisław Kaczor, Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Tytus, Feliks Polaszek, Mirosława Kołakowska i Erwin Gondzik w czasopismach przedmiotowych („Szkoła Zawodowej”, „Nowej Szkole”), „Głosie Nauczycielskim” oraz w „Pedagogice Pracy”.

3. Zasada dobrowolności i spontanicznej aktywności

Seminarium funkcjonowało od zarania na zasadzie pełnej dobrowolności i spontanicznej aktywności. Zasady te stały się motorem rozwoju zawodowego badaczy pedagogów pracy. Najaktywniejszym stworzone zostały możliwości publikowania swoich osiągnięć w specjalnych wydawnictwach IKZ, głównie w „Pedagogice Pracy” i w „Szkoła — Zawód — Praca”, periodyku wychodzącym rokrocznie od 1972 roku. Mając na uwadze ową spontaniczność i dobrowolne uczestnictwo w tej formie doskonalenia, mam na uwadze aktywność badawczą, która u wielu członków zaznaczyła się wieloma publikacjami i rozprawami. Szczególną aktywność wydawniczą zaznaczyli członkowie kierownictwa i nauczyciele nowatorzy. Z ciekawszych pozycji wydawniczych wymienić tutaj należy prace: Kazimierzy Korabiowskiej-Nowackiej (Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych, 1974; Metodyka i warunki badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych, 1986); Zygmunta Wiatrowskiego (Pedagogika pracy w zarysie, 1985); Kazimierza Czarnieckiego (Rozwój zawodowy człowieka, 1985); Karola Hercmana (Teoria informacji na użytek szkoły, 1977); Erwina Gondzika (Kariery szkolne uczniów zdolnych, 1976); Stanisława Tytusa (Wychowanie poznawcze w szkole zawodowej, 1987); Wiesława Karpińskiego (Struktury poznawcze uczniów a wyniki nauczania, 1933); Edwarda Witkowskiego (Kształtowanie samodzielności uczenia się młodzieży, 1977) i innych.

Reaktywowany aktyw pedagogów pracy tych najaktywniejszych (w liczbie ponad 20 osób) odbył pierwsze spotkanie w Tarnowie w sierpniu 1987 roku, służy swoim doświadczeniem nauczycielom nowatorom, którzy od pięciu lat doskonalą swój warsztat badawczy pod kierunkiem prof. dra hab. Stanisława Kaczora i dra Stanisława Tytusa.

4. Doskonalenie poprzez Seminarium

Doskonalenie poprzez Seminarium jest wydarzeniem w systemie kształcenia zawodowego. Dobrowolność i systematyczność w pracy były udziałem badanych respondentów. W przekroju społecznym badanych³, jedenastu wywodzi się ze środowiska chłopskiego, ośmiu ze środowiska robotniczego i tylko cztery osoby z inteligencji pracującej. W przekroju zawodowym, najliczniejszą grupę stanowili inżynierowie (11 osób), zaś przedział wiekowy — to lata 38—43 — a więc nauczyciele pracujący, wyróżniający się odpowiednim doświadczeniem pedagogicznym i zaangażowaniem w nieprofesjonalnym ruchu naukowym. Przeciętą wieku z odpowiednimi kwalifikacjami oraz pracowitością, tak charakterystyczną dla grupy wywodzącej się ze środowiska robotniczo-chłopskiego, pozwoliła w ciągu ośmiu lat uzyskać stopień naukowy doktora nauk humanistycznych. W skrajnych przypadkach — okres dochodzenia do doktoratu trwał dwa lata i w jednym przypadku — 20 lat. Zarysowała się zatem prawidłowość między ukończeniem studiów a aktywnością badawczą. Wcześniej dochodzili do doktoratu ci respondenci, którzy po studiach związali się z ruchem nowatorstwa pedagogicznego.

Trzy czwarte badanych związało się z Seminarium z odpowiednim dorobkiem

publikacyjnym. W dorobku tym znalazły się pozycje książkowe (23 pozycje), głównie metodyczne, 377 artykułów popularno-naukowych, 109 recenzji oraz 178 artykułów popularyzujących własne przemyślenia metodyczne.

Głównym motywem przystąpienia do Seminarium były zainteresowania naukowo-badawcze, doskonalenie warsztatu nauczycielskiego oraz chęć zdobycia stopnia naukowego (na trzecim miejscu). Jest to typowy przykład dojrzewania naukowego nauczycieli wyróżniających się dojrzałością życiową, umiejących godzić obowiązki wynikające z pracy zawodowej z awansem naukowym.

Ciekawie prezentuje się problematyka badawcza, którą upowszechniono po doktoracie w różnych formach: siedemnastu respondentów opublikowało swoje dysertacje w pozycjach książkowych, dwunastu w rozprawach naukowych, zaś dziewięciu prezentowało swoje przemyślenia na konferencjach i sympozjach (w tym 8 na konferencjach zagranicznych).

W problematyce badawczej dominowały zagadnienia związane z doskonaleniem nauczycieli szkół zawodowych, skutecznością pracy nauczycieli, kształtowaniem umiejętności zawodowych, kwalifikacji zawodowych, działalnością wychowawczą w zakładach pracy, orientacją zawodową, wychowaniem przez pracę, kształceniem zdolnych uczniów, rozwojem zawodowym, strukturyzacją treści, kształtowaniem samodzielności w uczeniu się młodzieży i inne.

Owocem działalności naukowej badanych respondentów są między innymi: rozprawy (w większości) zamieszczone w 43 tomie „Studiów Pedagogicznych”, w pracach monograficznych oraz w „Słowniku pedagogiki pracy”, wydanym przez Ossolineum 1986 roku. Wielu respondentów posiada zaawansowane prace habilitacyjne, wiążące własny rozwój naukowy z pracami i badaniami wykonywanymi przez Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie oraz w uczelniach wyższych.

Przypisy

¹ I. Huber: Eksperyment na Nowolipiu. (W:) Próby politechniczne. Warszawa 1960, s. 72.

² W oparciu o „Kwestionariusz zagadnieniowy” zebrano interesujące dane od 23 uczestników, którzy w tym czasie — godząc pracę z innymi obowiązkami — uzyskali stopień doktora nauk humanistycznych w latach 1971—1981.

³ W oparciu o Kwestionariusz zagadnieniowy, zbadano 23 respondentów (z liczbą 37). Pełniejszą informację zawiera praca Haliny Koryckiej: Działalność Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogów Pracy. Katowice 1986 (maszynopis pracy magisterskiej).

ERWIN GONDZIK