



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**3 - 4**

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

---

ROK XXX (LVII) MAJ - SIERPIEŃ 1988

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

ALEKSANDER HULEK: Stan i problemy przebudowy systemu kształcenia specjalnego w Polsce	3
ALEKSANDRA MACIARZ: Przemiany w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej	15
IRENA STAWOWY-WOJNAROWSKA: Projekt organizacji kształcenia niepełnosprawnych	23

## SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ANDRZEJ GIRYŃSKI: Doświadczenia i aktywność jako wyznaczniki zachowań oczekiwanych społecznie osób niepełnosprawnych umysłowo	38
JOZEF SOWA: Motywy wyboru zawodu i szkoły przez niepełnosprawnych uczniów klasy ósmej	48
MARYLA SOWISŁO: Zainteresowanie rodziców wyborem szkoły ponadpodstawowej i zawodu przez dzieci — uczniów klasy VII i VIII szkoły podstawowej	52
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Uwarunkowania pracy nauczycieli	58

## PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MARIA LEWANDOWSKA: Logiczne podstawy formułowania problemów w teorii pedagogicznej	71
PIOTR WILIŃSKI: O przydatności pojęcia „styl życia” w badaniach pedagogicznych	86

## MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

LEON NIEBRZYDOWSKI: Rozwój wolności i kompetencji młodzieży w procesie nauczania i wychowania	99
WITOLD KOMAR: „Szkoła transgresyjna” — szansa czy utopia? Problemy do dyskusji	109
ELŻBIETA AUGUSTYNIAK-BRĄGIEL: Psychoterapia i jej metody jako alternatywa tradycyjnego ujęcia wychowania	127
JÓZEF SZOCKI: Modelowanie biblioteki szkolnej jako systemu wychowania przez książkę i informację	135
MARIAN BYBLUK: Kompleksowe i systemowe podejście do wychowania w pedagogice radzieckiej jako rozwinięcie niektórych idei Antoniego Makarenki	149

## RECENZJE KSIĄŻEK, PRZEGLĄD CZASOPISM

SŁAWOMIR STOCZYŃSKI: Bliskie i dalekie cele wychowania	161
WOJCIECH PASTERNAK: S. Frycie, J. Koblewska: Tendencje rozwojowe oświaty na świecie	168
WITOLD KOMAR: Przeciwność dominacji pedagogiki adaptacyjnej	171
MIECZYSLAW GAŁAŚ: Między przystosowaniem a kreowaniem ról społecznych w wychowaniu	178
JÓZEF SZOCKI: R. Saciuk: Amerykańska psychoanaliza kulturowa	187
HANNA DOBROMIŁSKA: S. Guz: Rozwój i kształtowanie osobowości w okresie wczesnoszkolnym	190
JERZY STOCHMIOLEK: K. Wałigórski: Organizacja zespołu nauczycielskiego a kierowanie szkołą	193
JAN A. MALINOWSKI: K. Lubański: Turystyka młodzieży jako problem społeczno-wychowawczy	194
MARIA SZYBISZ: „Instructional science” 1987, nr 1	197

ALEKSANDER HULEK  
*Uniwersytet Warszawski*

## STAN I PROBLEMY PRZEBUDOWY SYSTEMU KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W POLSCE

### I. WSPÓŁCZESNE TEORIE I PRAKTYKA KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

Zmiany dokonujące się w teorii i praktyce kształcenia specjalnego są powodowane z jednej strony przeobrażeniami w stosunku społeczeństwa do ludzi niepełnosprawnych w ogóle, doświadczeniami postępowych pedagogów szkolnictwa specjalnego, rodziców dzieci niepełnosprawnych i organizacji społecznych, a z drugiej zmianami zachodzącymi w szkolnictwie ogólnym. To ostatnie w coraz większym stopniu uwzględnia indywidualne różnice uczniów i przystosowuje do ich możliwości programy, proces nauczania i warunki kształcenia.

Dokonujące się zmiany można podsumować następująco: od izolacji do integracji, od bierności do aktywności, od nienormalności do normalności. Najistotniejszą jednak zmianą, która zaszła w ostatnich czasach, jest „dekategoryzacja” kształcenia specjalnego i wiązanie go ze szkolnictwem zwykłym. Zamiast przyjmować za dominujące takie czynniki, jak rodzaj i stopień upośledzenia, na plan pierwszy wysuwa się następujące cechy uczniów: intelektualne, emocjonalne, charakterologiczne i inne, oraz jakość środowiska ich życia i kształcenia.

U dzieci niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj i stopień upośledzenia, istnieje więcej problematyki wspólnej niż swoistej. Jednocześnie przyjmuje się, że każde upośledzenie powoduje na określonych odcinkach trudności. To, co wspólne łączy dzieci niepełnosprawne z pełnosprawnymi i jest podstawą ich integracji do zwykłych placówek oświatowych, a na to, co odrębne, winna być ukierunkowana specjalistyczna pomoc, m.in. metodyki nauczania. Z tych też względów następuje wrastanie szkolnictwa specjalnego do zwykłego, a jego upowszechnianie i objęcie nim dzieci i młodzieży najciężej upośledzonej dokonuje się przy wsparciu służb socjalnych, w tym rehabilitacji i współczesnej techniki. Wzrastające potrzeby w zakresie kształcenia specjalnego naruszyły dotychczasowe podziały dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i oparły je na szerszych przesłankach. Wyszukiwano konieczność wszechstronnej diagnozy, orientacji

i poradnictwa oraz zmiany struktury szkolnictwa specjalnego. Dziś kształcenie specjalne obejmuje osoby niepełnosprawne we wszystkich przedziałach wieku.

Zróżnicowaniu ulegają formy kształcenia. Prócz ośrodków szkolno-wychowawczych i szkół specjalnych, spory postęp zaznacza się w organizacji klas specjalnych przy zwykłych szkołach, zespołach w grupach terapeutycznych, integracji do zwykłych klas i nauczaniu domowym.

Rodzice dzieci niepełnosprawnych, ich organizacje, oraz różne związki i towarzystwa społeczne stają się siłą napędową nowych kierunków i form kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej (szkół życia, klas dla dzieci autystycznych, afatycznych i innych). Zarówno administracja szkolna, jak i wyższe uczelnie nie mogą nadażyć za ich inicjatywami.

Znacznemu zróżnicowaniu ulega kadra zaangażowana w kształceniu specjalnym. Nauczyciele i wychowawcy w codziennej pracy wspierani są lekarzami różnych specjalności, psychologami, reedukatorami, pracownikami socjalnymi, specjalistami w zakresie terapii indywidualnej i grupowej. Aby wyjść naprzeciw zarysowanym tendencjom rozwojowym szkolnictwa specjalnego, jego kadra jest do tego celu odpowiednio przygotowywana. Istnieje tendencja do kształcenia pedagogów (nauczycieli i wychowawców) w szerokim profilu edukacyjnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych (w przeciwieństwie do wąkospecjalistycznego np. do szkół głuchych czy umysłowo upośledzonych) i na dobrej podbudowie pedagogiki ogólnej. Kadra dla szkolnictwa specjalnego przygotowywana jest na studiach stacjonarnych, zaocznych i podyplomowych. Doskonalenie kadry pracującej staje się integralną częścią kształcenia kadry w szkołach wyższych.

## II. STAN OBECNY SZKOLNICTWA SPECJALNEGO

Przy znacznym opóźnieniu na wielu odcinkach, a niekiedy błędnych decyzjach władz oświatowych, nasz system szkolnictwa specjalnego ewoluje we właściwym kierunku. Osiągnięcia lat 60-tych i 70-tych dokonały się w znacznym stopniu pod wpływem rodziców i organizacji społecznych (TPD, ZNP, PZN, PZG, TWK i innych). Niepokojący jest jednak zakres planowej polityki oświaty specjalnej. Wynika to z następujących faktów:

1. Według dobrze udokumentowanych ocen europejskich i naszych, liczba dzieci i młodzieży niepełnosprawnej wymagającej interwencji służb rehabilitacyjnych oraz pedagogiki specjalnej, wynosi od 10 do 12% populacji w wieku od 0 do 19 roku życia. U nas wyraża się to w liczbach 1 200 000 — 1 400 000.

2. Nasza służba zdrowia i organizacje społeczne zarejestrowały w 1986 r. około 640 000 dzieci i młodzieży ze znacznym odchyleniem od normy, które wymagają leczenia, rehabilitacji i kształcenia.



3. Według statystyki b. Resortu Oświaty i Wychowania, do placówek specjalnych uczęszczało zaledwie 137 702 uczniów. Wynika z tego, że aktualnie formami szkolnictwa specjalnego objętych jest zaledwie około 20% (z liczby podanej w pkt. 2), a ok. 90% (w pkt. 1). Były Resort Oświaty i Wychowania twierdzi, że nie zaspokojone są potrzeby tylko 39 000 dzieci szkół podstawowych i 6 000 zawodowych.

Nie byłoby jednak słuszne wyciąganie wniosków, że dzieci nie objęte formalnie kształceniem specjalnym są całkowicie pozbawione opieki pedagogicznej. Z różnym powodzeniem uczęszczają do zwykłych szkół dzięki inicjatywie rodziców, opiekunów, organizacji społecznych i władz lokalnych (nieplanowy system integracyjny).

W największym stopniu dotyczy to dzieci i młodzieży, które dotąd nazywamy „przewlekle chorymi”, oraz pensjonariuszy niektórych instytucji pomocy społecznej. Ich liczba sięga ogółem około 290 000 osób.

Z doświadczeń pedagogów zwykłych szkół wynika, że wśród tzw. „od-siewu szkolnego” i „drugoroczności” wysoki procent stanowią dzieci niepełnosprawne. Dopiero od paru lat planowo stwarza się warunki ułatwiające dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej korzystanie ze zwykłych szkół. Planowa polityka oświatowa dla wszystkich dzieci niepełnospra-wnych to podstawowe zadanie władz oświatowych na najbliższe lata.

Nad tym wielkim problemem edukacji dzieci, zwłaszcza przewlekle chorych, władze oświatowe i wyższe uczelnie w zasadzie nie panują. Nie posiadają odpowiednich programów w zakresie kształcenia kadry, jak również stosownych do potrzeb dzieci i młodzieży programów re-walidacyjnych.

Istnieje zbyt duża proporcja między formami opieki i kształceniem dzieci z odchyleniami od normy o charakterze ustabilizowanym, a dziećmi z przewlekłymi schorzeniami.

Wprawdzie w kształceniu dzieci „przewlekle chorych” występuje wiele wspólnych elementów (także między nimi jak i pełnosprawnymi), nie-mniej w nauczaniu i opiece nad dziećmi z zaburzeniami emocjonalnymi, a chorymi na cukrzycę czy padaczkę, względnie porażenie mózgowie istnieje znaczna różnica.

Problem różnicowania potrzeb tych uczniów i obejmowania ich pla-nową polityką oświatową uchodzi w znacznym stopniu uwadze władz oświatowych i pedagogów. Podam przykłady: w roku szk. 1986/87 kształceniem specjalnym objęto 64 823 umysłowo upośledzonych w 536 szkołach, a z grupy „przewlekle chorzy” 11 953 uczniów w 127 szkołach. Odpowiedni stosunek wynosi 2,30% do 80% ogólnej liczby dzieci.

Na 96 pedagogów specjalnych w WSPS 60 osób to specjaliści zaangażowani w oligofrenopedagogice, a tylko 5-ciu w dziale „przewlekle cho-rzy”.

Bardzo duże niedomogi istnieją w zakresie oświaty umysłowo upośle-dzonych. Opieką pedagogiczną objęte są w zasadzie dzieci upośledzone

w stopniu lekkim. Spośród upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym do szkoły życia uczęszcza tylko 30% (spośród tych, którzy do tego typu placówek mogliby uczęszczać), a głęboko upośledzone są objęte wyłącznie opieką Kół Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski TPD. Resort Oświaty nie obejmuje ich zorganizowaną opieką pedagogiczną, usprawiedliwiając się adnotacją „...zwolnieni od realizowania obowiązku szkolnego”.

Nadal istnieje nie rozwiązany (choć istnieją dobre początki) problem nauczania dzieci i młodzieży z upośledzeniem sprzężonym. Prócz ośrodków szkolno-wychowawczych naprzeciw tym potrzebom może wyjść nauczanie indywidualne (domowe) z silną podbudową służb rehabilitacyjnych. Praktycznie poza planowym oddziaływaniem pozostaje także wczesna interwencja u dzieci z wrodzonymi lub nabytymi odchyleniami w pierwszych miesiącach i latach ich życia. Chodzi o wczesne wielokierunkowe usprawnianie dziecka. Wczesna interwencja, rehabilitacja i edukacja oraz rozwój przedszkoli znacznie ułatwiają późniejsze kształcenie ogólne i zawodowe oraz integrację dzieci do zwykłych form życia.

Dane statystyczne dotyczące przedszkoli nie różnicują ich w dostateczny sposób i sprowadzają je do 5-ciu kategorii dla dzieci niewidomych, głuchych, kalekich, upośledzonych umysłowo i przewlekłe chorych. W praktyce istnieją przedszkola dla dzieci z wadami wzroku (zezem), uszkodzeniem twarzy (rozszczepem podniebienia) i inne. Według oficjalnych danych dla pełnego zaspokojenia potrzeb należy zabezpieczyć 39 tys. miejsc w szkołach specjalnych. Sądzić należy, że jest to liczba wielce zaniżona.

Aktualnie w szkolnictwie specjalnym pracuje ponad 38 tys. nauczycieli i wychowawców, w tym w Resorcie Edukacji Narodowej w szkołach i ośrodkach szkolno-wychowawczych 20 500; z tych ok. 14 000 zatrudnionych jest w placówkach dla umysłowo upośledzonych. Z ogólnej liczby 1/3 to wychowawcy; 66% nauczycieli i wychowawców ma wykształcenie wyższe, 18% studia nauczycielskie, a 16% wykształcenie średnie. Głównymi przyczynami niskiego przygotowania specjalistycznego nauczycieli są:

- stały odpływ z zawodu z powodu niskiego uposażenia;
- zbyt wąskospecjalistyczne przygotowanie kadry, które uniemożliwia niekiedy podjęcie pracy w miejscu zamieszkania, w szkole o innym profilu kształcenia;
- mało zróżnicowane (pod względem czasu trwania) kształcenie kadry. Zachodzi pytanie, czy aby uczyć dzieci chore na cukrzycę w szkole sanatoryjnej, trzeba mieć 5-letnie studia pedagogiki specjalnej? Czy nauczyciel zwykłej szkoły po paromiesięcznym przygotowaniu nie podołałby tym obowiązkom?
- programy kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego na wyższych uczelniach, z roku na rok w coraz to mniejszym stopniu ko-

respondują z potrzebami społecznymi i tworzonymi placówkami oświaty specjalnej.

Obecny system kształcenia kadry pedagogicznej nastawiony jest w zasadzie na szkołę specjalną. Problem jest jednak szerszy, gdyż dotyczy całej oświaty specjalnej i chodzi o to, aby był bardziej funkcjonalny.

W roku akademickim 1986/87 pedagogikę specjalną (różne kierunki) na 5-letnich studiach ukończyło 5410 studentów (3316 stacjonarnie i 2092 zaocznie). Od 1983 r. stopień magistra uzyskuje każdego roku przeciętnie 310 osób (stacjonarnie) i 290 (zaocznie) razem ok. 600 osób. W roku akad. 1986/87 na studia podyplomowe (2 i 3 semestralne) uczęszczało ponad 400 osób. Ocenia się, że zapotrzebowanie na kadre specjalistyczną wynosi obecnie ok. 1000 osób rocznie, a uczelnie opuszcza ok. 600 magistrów.

Przy obecnym stanie liczbowym samodzielnych pracowników naukowych, w oparciu o obecne programy kształcenia na wyższych uczelniach i innych możliwościach (lokalowych i technicznych), zaspokojenie tych potrzeb jest nierealne. Rozwiązań szukać należy m.in. w modernizacji programów kształcenia kadry i różnicowaniu czasookresu oraz form kształcenia pedagogów. W coraz większym stopniu zyskuje uznanie ekspozowanie wspólnej problematyki występującej na wszystkich kierunkach pedagogiki specjalnej, horyzontalne podejście do programów nauczania, potrzeba koordynacji kształcenia z doskonaleniem kadry pracującej.

Planowe dokształcanie kadry zatrudnionej w szkolnictwie specjalnym (nauczyciele, wychowawcy i inny personel, psychologowie, logopedzi, lekarze) utrwaliło swą pozycję w systemie edukacji specjalnej i ogniskuje się w Instytucie Kształcenia Nauczycieli — Oddziałach Doskonalenia Nauczycieli. Mieści się w szeroko pojętej koncepcji nauczania ustawicznego. Stanowi podstawowy element rozwoju ogólnego i zawodowego kadry szkolnictwa i innych placówek oświaty specjalnej. Opiera się na samokształceniu (doskonalenie indywidualne i niesformalizowane, wynikające z wewnętrznych potrzeb) i dokształcaniu instytucjonalnym (Instytut Kształcenia Nauczycieli), w którym prowadzone są studia adaptacyjne (dla nauczycieli początkujących), podmiotowo-metodyczne (dla nauczycieli klas I—III, np. matematyki, języka polskiego), pedagogiczne (3-semesterne, dające prawo pracy w szkole specjalnej) i uniwersyteckie studia podyplomowe. Dokształcanie ma charakter doskonalący (podnoszenie na wyższy poziom kwalifikacji już zdobytych) lub kwalifikacyjny (nabywanie uprawnień do nauczania). Nowy impuls doskonalenia kadry pedagogicznej w szkolnictwie specjalnym dała Karta Nauczyciela, która wprowadza stopnie specjalizacji zawodowej dla nauczycieli mianowanych z kwalifikacjami pedagogicznymi i przygotowaniem kierunkowym oraz wyróżniających się w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stopnie specjalizacji (I, II i III) kończą etapy doskonalenia zawodowego.

Obecne formy i treści doskonalenia kadry szkolnictwa specjalnego

pod wieloma względami są pochodną jej kształcenia w wyższych uczelniach. A więc oparte są na błędnej terminologii klasyfikującej upośledzenia, nie różnicują w sposób dostateczny dzieci i młodzieży zaliczanej do grupy przewlekłe chorych i ważnych problemów, które winny być przedmiotem studiów (np. współpraca z rodzicami, kształcenie w systemie integracyjnym, funkcja służb socjalnych itp).

### **III. PERSPEKTYWY ROZWOJU KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO**

#### **Czynniki warunkujące rozwój kształcenia specjalnego**

Rozwój i poziom szkolnictwa specjalnego będzie dzielił losy oświaty ogólnej: jej cele, założenia organizacyjne, warunki techniczne i materialne. Ale będzie ono jednocześnie kształtowane czynnikami swoistymi, wynikającymi z potrzeb uczniów niepełnosprawnych, współczesnych tendencji i sposobów rozwiązywania problemów osób niepełnosprawnych w ogóle (m.in. rehabilitacji) oraz doświadczeniami kształcenia specjalnego w kraju i za granicą. Dobro oświaty osób niepełnosprawnych we wszystkich przedziałach wieku, w tym zwłaszcza dzieci i młodzieży wymagać będzie rozwiązań, które obecnie w sposób postulatyczny przedstawimy.

#### **Dekategoryzacja kształcenia specjalnego**

Punktem wyjścia zmian, jakie winny się dokonać w oświacie, a przeto i w kształceniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, jest przesunięcie na dalszy plan oceny ich możliwości i kwalifikowania do odpowiednich form edukacji, rodzaju i stopnia upośledzenia, a skupienia uwagi przede wszystkim na ich właściwościach osobowościowych, motywacji, inteligencji, warunkach domowych, gotowości rodziców do współpracy ze szkołą i innych czynnikach sytuacyjnych.

Przyjęcie tego punktu widzenia nie zagraża wychodzeniu naprzeciw swoistym potrzebom uczniów niepełnosprawnych i różnorodności form kształcenia.

#### **Dostrzeganie wspólnej i odrębnej problematyki w kształceniu i wychowywaniu dzieci i młodzieży niepełno- i pełnosprawnej**

Jakość i formy kształcenia specjalnego w przyszłości w poważnym stopniu zależeć będą od uwzględniania w badaniach naukowych, kształceniu kadry i programach szkolnych, wspólnej i odrębnej problematyki występującej w nauczaniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej z różnych przyczyn i pełnosprawnej. Chodzi przede wszystkim o wspólną i od-

ębną problematykę w celach, treściach, środkach i metodach kształcenia.

To, co wspólne, wskaże na możliwości i zakresy łącznego i podobnego traktowania w nauczaniu niepełno- i pełnosprawnych, a to, co odmienne, rzutować będzie zwłaszcza na doskonalenie metodyki nauczania.

### **Potrzeba nowej klasyfikacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej**

Obecny podział narastał wraz z rozwojem szkolnictwa specjalnego automatycznie, aktualnie jest źródłem wielu nieporozumień i ma negatywny wpływ m.in. na organizację szkolnictwa specjalnego, programy kształcenia ogólnego i zawodowego jego kadry.

Nowa klasyfikacja dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy winna z jednej strony ujawnić złożoność problematyki odchyień od normy u dzieci i młodzieży, a z drugiej wyłonić określone grupy o podobnych właściwościach ważnych z punktu widzenia ich rewalidacji i edukacji. Pomocną w tym względzie będzie m.in. praca Światowej Organizacji Zdrowia pt. „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicapes” (Międzynarodowa Klasyfikacji Niepełności i Upośledzenia).

### **Wszechstronna diagnoza podstawą działań terapeutycznych i rewalidacyjnych**

Przetorowanie kształcenia specjalnego na nowe zakresy i treści działania wymagać będzie bardziej wszechstronnej i wieloetapowej diagnozy, orientacji i poradnictwa. Winno być immanentną częścią procesu wychowawczego i kształcenia oraz podstawą oddziaływań terapeutycznych i rewalidacyjnych.

### **Wspieranie szkolnictwa specjalnego służbami socjalnymi i współczesną techniką**

Wraz z obejmowaniem kształceniem specjalnym dzieci i młodzieży, zwłaszcza z grupy przewlekle chorych i ciężko poszkodowanych z upośledzeniami sprzężonymi, wzrastać będzie rola służb socjalnych. Ich pomoc stanie się istotna dla uczniów w ośrodkach szkolno-wychowawczych z zapleczem rehabilitacji leczniczej i uczęszczających do zwykłych szkół. Ta grupa uczniów musi często korzystać z różnorodnych świadczeń z zewnątrz (np. dostarczanie insuliny dla dziecka cukrzycowego, pomoc w dojeździe do szkoły). Uczęszczanie do zwykłej szkoły ucznia posługującego się wózkem inwalidzkim (przyjmuje się dostępność tej szkoły pod względem architektonicznym) jest w większym stopniu problemem socjalnym niż pedagogicznym.

## Współpraca placówek oświaty z rodzicami

Rodzice (opiekunowie) dzieci i młodzieży niepełnosprawnej stają się istotnym ogniwem ich rehabilitacji, kształcenia i wychowania. Ich udział winien być jednak bliżej określony i zaplanowany, zwłaszcza w stawianiu diagnozy, usprawnianiu dziecka w domu, pomocy w odrabianiu lekcji, zajęciach poza domem i szkołą. Problematykę współpracy szkoły z rodzicami należy włączyć w programy kształcenia kadry specjalnej na wyższych uczelniach, zwłaszcza pedagogów i psychologów. Udzielanie instruktażu rodzicom ma zapewnić szkoła, służba zdrowia i poradnie.

### Wiązanie szkolnictwa specjalnego ze zwykłym

Czynnikami ułatwiającymi zacieśnienie związków między kształceniem specjalnym i ogólnym m.in. są:

- ukazywanie tożsamości celów, jakie stawiamy przed oboma systemami edukacji, choć na niektórych odcinkach osiągniętych odmiennie;
- współczesne dążenia do normalizacji życia osób niepełno- i pełnosprawnymi;
- w każdej populacji szkolnej ok. 10—12% młodzieży wymaga dodatkowych zabiegów, aby osiągnąć określone cele edukacyjne;
- uznanie integracyjnego systemu kształcenia za jedną z najkorzystniejszych form kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej;
- dążenie rodziców do kształcenia swych dzieci niepełnosprawnych wraz z pełnosprawnymi.

Zbliżenie i wiązanie obu tych systemów można osiągnąć poprzez:

a — uwzględnianie przez autorów podręczników akademickich z zakresu pedagogiki i socjologii odpowiednich elementów z teorii rehabilitacji oraz kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Jak dotąd, żaden współczesny podręcznik akademicki, np. z dydaktyki ogólnej, tematyki tej nie podejmuje;

b — podobny wniosek stawiamy pod adresem podręczników szkolnych dla zwykłych szkół.

Istotnym jest także:

a — włączanie na wszystkich studiach stacjonarnych, zaocznych i podyplomowych pedagogiki, psychologii i socjologii, elementów z rehabilitacji, kształcenia specjalnego i integracji osób niepełnosprawnych w zwykłe formy życia indywidualnego i zbiorowego;

b — stwarzanie w zwykłych placówkach oświatowych (zwłaszcza w szkołach) warunków ułatwiających dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej korzystanie z tych placówek wraz z pełnosprawnymi rówieśnikami;

c — zmiany w programach kształcenia kadry dla oświaty specjalnej i większe otwarcie szkolnictwa specjalnego na współpracę ze zwykłym;

d — budowa placówek oświaty specjalnej w sąsiedztwie ze zwykłym, co ułatwi wspólną realizację niektórych programów oraz zamienne korzystanie z kadry pedagogicznej i innych specjalistów.

Zaspokajanie edukacyjnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych to często zwielokrotnienie tych samych sposobów pokonywania trudności, z którymi boryka się w nauczaniu nauczyciel zwykłej szkoły.

### **Wielokierunkowy rozwój i doskonalenie kształcenia specjalnego. Wczesna interwencja**

Kluczowym problemem z punktu widzenia profilaktyki, efektów rehabilitacji, późniejszego kształcenia i integracji społecznej jest eliminowanie względnie zmniejszanie negatywnych skutków wrodzonych lub nabytych dysfunkcji w pierwszych miesiącach życia dziecka z odchyleniem od normy. Istniejący już u nas program medycyny wczesnej interwencji u dzieci w wieku od 0 do 3 r.ż., powinien być uzupełniony w sposób planowy oddziaływaniami pedagogicznymi i psychologicznymi.

### **Wychowanie przedszkolne i kształcenie na poziomie podstawowym**

Chodzi o dalsze różnicowanie form kształcenia specjalnego: uruchamianie ośrodków szkolno-wychowawczych od poniedziałku do piątku, szkół w placówkach leczniczych i sanatoryjnych dla dzieci nimi nie objętych (np. z afazją, autyzmem) w domach pomocy społecznej dla umiarkowanie i znacznie upośledzonych, świetlic i zespołów terapeutycznych, wyspecjalizowanych form rekreacji itp.

Należy dążyć do zwiększania specjalnych oddziałów przy przedszkolach normalnych, pojedynczego umieszczania dzieci w tych ostatnich oraz nauczania w warunkach domowych przy pomocy nauczyciela wędrownego. Pożądaną formą wychowania przedszkolnego niektórych dzieci niepełnosprawnych byłoby ich przebywanie przez 1—2 dni w przedszkolu.

W znacznie większym stopniu należy rozwijać i różnicować system integracyjny, a tam, gdzie słuszne, ograniczać ośrodki szkolno-wychowawcze dla młodzieży z jednorodnym inwalidztwem — np. uszkodzonym narządem ruchu, słabowidzących i słabosłyszących.

Należy doskonalić metody resocjalizacyjne w myśl ustawy z dnia 16 października 1982 r. i Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 maja 1983 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich.

### **Kształcenie na poziomie ponadpodstawowym**

Przed absolwentami szkół specjalnych podstawowych powinny stać otworem wszystkie szkoły ponadpodstawowe ogólne i zawodowe (system integracyjny) oraz, rzecz jasna, zasadnicze szkoły zawodowe specjalne, licea ogólnokształcące, technika specjalne i inne.

W najogólniejszym ujęciu młodzież, zwłaszcza z grupy przewlekle chorych o osłabionej kondycji fizycznej i mniejszej odporności (o ile sprosta temu zadaniu pod względem intelektualnym i fizycznym), winna uczęszczać do liceów ogólnokształcących, względnie odpowiednich techników zawodowych. Podobnie winno być z młodzieżą z uszkodzonym narządem ruchu. Odpowiednim zatrudnieniem dla nich winna być praca o charakterze umysłowym, urzędniczym, rzemieślniczym itp.

Zasadnicze specjalne szkoły zawodowe winny być dostępne dla wszystkich absolwentów szkół podstawowych specjalnych, niemniej jest to odpowiednia forma kształcenia głównie dla upośledzonych umysłowo. Szkoły te winny być drożne i stwarzać możliwości dalszego kształcenia.

Instytut Kształcenia Zawodowego proponuje dla umysłowo upośledzonych 3-letni okres kształcenia zawodowego z zachowaniem dwóch etapów. Pierwszy 2-letni szerokokopilowy, a drugi jednoroczny specjalizacji zawodowej w zwykłych zakładach pracy.

W tym cyklu kształcenia uczniowie, którzy w ciągu dwóch pierwszych lat kształcenia w Zasadniczych Szkołach Zawodowych (w kl. I i II) okażą się zdolni i chętni do zdobycia średniego wykształcenia, winni kontynuować dalszą naukę w klasie III szkoły średniej — głównie w Liceum Zawodowym, a pozostali uczniowie (mniej zdolni) po dwóch latach kształcenia w Zasadniczych Szkołach Zawodowych w trzecim roku nauki winni odbyć pod nadzorem szkoły specjalizację zawodową w zakładach pracy i uzyskać tytuł kwalifikowanego robotnika. Również proces dydaktyczno-wychowawczy powinien przebiegać w dwóch etapach.

Aczkolwiek istnieją ułatwienia przy przyjmowaniu młodzieży niepełnosprawnej do szkół średnich, to jednak nadal niektóre przepisy stanowią barierę w swobodniejszym wyborze kształcenia specjalnego.

Odczuwa się brak ściślejszych kryteriów w kwalifikowaniu uczniów niepełnosprawnych do szkół średnich, zwłaszcza zawodowych. Istnieje potrzeba bardziej wnikliwej oceny predyspozycji psychicznych kandydata, poziom jego rozwoju umysłowego i zainteresowań.

### **Należy stwarzać warunki do kształcenia na poziomie pomaturalnym i wyższym**

Młodzież niepełnosprawna winna w zasadzie kształcić się na tym poziomie wraz z pełnosprawnymi. Stopień korzystania przez nią z tej formy kształcenia zależy w znacznym stopniu od warunków, jakie jej stworzymy.

### **Odpowiedzialność zwykłych szkół za kształcenie dzieci niepełnosprawnych (system integracyjny)**

Podstawowymi warunkami są:

a) odpowiednio przygotowana i zyczliwa dla tego problemu kadra zwykłych szkół;



b) uprzednie usprawnienie i odpowiednie wyposażenie ucznia pod względem technicznym (np. w aparat poprawiający słuch, protezę itp.);

c) uznanie przez personel zwykłej szkoły i jej administrację odrębności, jaką stanowi niepełnosprawność (pod niektórymi względami) u dzieci i młodzieży, jako zjawiska „naturalnego”, które może stwarzać im trudności na wybranych odcinkach;

d) przystosowanie szkoły zwykłej pod względem technicznym do potrzeb niepełnosprawnych, zwłaszcza przez zlikwidowanie barier architektonicznych;

e) ułatwienie dojazdów do szkoły i innych placówek oświatowych;

f) współpraca wychowawcy klasy z rodzicami i odpowiednimi służbami socjalnymi.

Kształcenie integracyjne, jeżeli zapewnimy mu odpowiednie warunki, winno stać się w przyszłości jedną z podstawowych form edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

### **Kształcenie i doskonalenie kadry w szerszym profilu potrzeb społecznych**

Obecny system kształcenia kadry na wyższych uczelniach jest podstawowym hamulcem w perspektywie rozwoju szkolnictwa specjalnego i innych placówek oświatowych. Mając na uwadze, iż szkolnictwo specjalne w najbliższych latach obejmować będzie dzieci i młodzież z coraz to innymi odchyleniami od normy, w ich różnych sytuacjach życiowych i uwarunkowaniach, proponuję kształcenie pedagogów specjalnych w jednym z dwóch wariantów.

Pierwszy zakłada kształcenie w szerszym profilu, którego podstawą będą edukacyjne potrzeby osób niepełnosprawnych z różnych przyczyn (fizycznych, psychicznych, społecznych).

Zakłada to w znacznym stopniu „dekategoryzację” w interpretacji wielu problemów dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, uwzględnianie ich potrzeb psychicznych i społecznych, z horyzontalnym spojrzeniem zarówno na właściwości osób niepełnosprawnych, jak i materiał nauczania. Za analogię mogą posłużyć studia medyczne. Akademii Medycznych nie opuszczają okuliści, laryngolodzy, czy pediatrzy, ale lekarze wszech nauk. Kwalifikacje specjalistyczne nabywają poprzez praktykę i studia w specjalistycznych placówkach służby zdrowia pod kierunkiem Centrum Doskonalenia Kadr Lekarskich.

**Wariant drugi** to kształcenie w profilu zawężonym do problematyki edukacyjnych potrzeb dzieci, których upośledzenie spowodowane jest podobnymi przyczynami. I tak — w grupie uszkodzeń centralnego układu nerwowego znalazłyby się zaburzenia psychiczne, padaczka, upośledzenie umysłowe, porażenia mózgowie, paraplegia i inne. Wyłonienie określonych grup będzie zadaniem nowej klasyfikacji chorób i upośledzeń, którą (w co wierzę) opracujemy w przyszłości.

Wybór takiego czy innego wariantu nie stoi na przeszkodzie określonej specjalizacji, którą student zdobyłby przez dwuletni okres pisania pracy magisterskiej i zajęć fakultatywnych. Kształcenie pedagogów w obu wariantach zakłada ich szkolenie od pierwszego dnia zatrudnienia w określonej placówce przez Instytut Kształcenia Nauczycieli (studia adaptacyjne).

W programach kształcenia kadry należy planowo uwzględnić problematykę rodziny, służb socjalnych wspierających szkolnictwo specjalne, współczesną technikę, terapeutyczne wartości kultury i inne. Przygotowanie pedagogiczne dla różnicujących się placówek oświatowych zakłada również zróżnicowanie form studiów (okresu kształcenia, jego treści i programów).

Zmianie winien ulec także system rekrutacji na studia. Proponuje się utrzymanie egzaminu z języka polskiego, natomiast w ramach drugiego przedmiotu kandydat winien wykazać się określoną umiejętnością artystyczną np. rysunku lub gry na instrumencie muzycznym. Istotnym składnikiem egzaminu winien być test lub rozmowa w celu stwierdzenia prospołecznych cech kandydata.

Bardziej szczegółowego określenia wymaga zawód wychowawcy i zakres jego obowiązków. Nie wydaje się słusznym utrzymanie nadal statusu nauczyciela-wychowawcy. Kształcenie wychowawców (w świetle współczesnych tendencji) wymaga odmiennego ukierunkowania.

Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że należy utrzymać obecne formy doskonalenia pedagogów, jak i inną kadrę zatrudnioną w szkolnictwie. Są one dostępne każdemu i zapewniają awans poziomy. Doskonalenie kadry winno być logicznym następstwem jej kształcenia.

### **Wspólna i odrębna problematyka w programach kształcenia specjalnego**

Z dziesiątków lat praktyki pedagogicznej i doświadczeń w nauczaniu i wychowywaniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej wydają się wynikać zakresy tematyczne, w których te zmiany są pożądane. Ale w przyszłości to, co „odrębne” i „swoiste” w programach nauczania w szkołach specjalnych, winno być wynikiem studiów porównawczych nad „wspólną” i „odrębną” problematyką dotyczącą właściwości dzieci pełno- i niepełnosprawnych (inteligencji, życia emocjonalnego, motywacji i zachowania) ich nauczania i sytuacji życiowych.

Jedynie z takich studiów mogą się wyłonić założenia programowe wspólne dla różnych kategorii uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych oraz swoiste dla każdej z nich.

## PRZEMIANY W TEORII I PRAKTYCE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Pedagogika specjalna, której przedmiotem jest wychowanie i nauczanie osób z odchyleniami od normy rozwoju, charakteryzuje się intensywnym procesem przemian, które dokonują się zarówno w sferze jej teorii, jak i praktyki. W stosunkowo krótkim okresie istnienia w naszym kraju pedagogika specjalna stała się nauką posiadającą bogaty dorobek teoretyczny i empiryczny oraz praktykę rozwiniętą w ramach systemu kształcenia specjalnego. Intensywny rozwój teorii i praktyki pedagogiki specjalnej nie sprowadza się wyłącznie do zmian ilościowych, ale wyraża się wieloma zmianami jakościowymi.

Biorąc pod uwagę różne dziedziny teoretycznego i praktycznego funkcjonowania pedagogiki specjalnej można wskazać najbardziej istotne jej przemiany.

1. Stałe rozszerzanie się przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej na przypadki osób w różnym wieku, z różnym rodzajem i stopniem odchylenia od normy rozwoju, powstałego na różnym tle i powodującego różne w swym charakterze trudności rozwojowe i przystosowawcze tych osób.

Początkowo pedagogika specjalna interesowała się tylko jednostkami z organicznym upośledzeniem zmysłów, upośledzonymi umysłowo oraz zaniedbanymi moralnie. Ale już w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej zaczęto interesować się także dziećmi przewlekle chorymi i z upośledzeniem fizycznym narządu ruchu. Teoretyczne podstawy pracy z tymi dziećmi stworzyła J. Doroszeńska<sup>1</sup>. Dla grupy dzieci określanych dotąd jako moralnie zaniedbane (moralnie upośledzone, moralnie zagrożone itp.) M. Grzegorzewska wprowadziła określenie „niedostosowane społecznie”<sup>2</sup>. Jednak do około 1970 roku pedagogika specjalna zajmowała się zasadniczo jednostkami z wyraźnymi objawami upośledzenia. Były to dzieci upośledzone umysłowo, dzieci z upośledzeniem słuchu, z upośledzeniem wzroku, przewlekle chore, z upośledzeniem narządu ruchu oraz niedostosowane społecznie. Adekwatnie do tych grup dzieci w ramach pedagogiki specjalnej rozwijało się pięć węższych specjalności: oligofrenopedagogika, surdopedagogika, tyflopädagogika, pedagogika lecznicza i pedagogika resocjalizacyjna. Dodać należy, że w okresie międzywojennym, a także w początkowych latach okresu powojennego, wychowaniem i nauczaniem specjalnym obejmowano głównie dzieci w wieku szkolnym, czyli pedagogika specjalna była praktycznie szkolną pedagogiką specjalną<sup>3</sup>.

Mimo że już po roku 1950 zaczęły dokonywać się zmiany w rozumieniu przedmiotu pedagogiki specjalnej, w wyniku których obejmowano wychowaniem i nauczaniem specjalnym coraz większą liczbę dzieci, to Komitet Ekspertów oceniając stan szkolnictwa specjalnego w „Raporcie” z 1973 roku, wskazuje na wiele jego niedomagań. Ówczesne szkolnictwo specjalne nie obejmowało znacznego odsetka dzieci i młodzieży z odchyleniami od norm rozwoju, nastawione było na przypadki zaawansowane, a nie na profilaktykę i terapię we wczesnych stadiach, nie zapewniało znacznej liczbie młodzieży upośledzonej wykształcenia zawodowego, odpowiadającego jej możliwościom i zdolnościom<sup>4</sup>.

Ocena zawarta w raporcie przyczyniła się w dużej mierze do rozszerzenia zainteresowań pedagogiki specjalnej na przypadki dzieci z nieznanymi odchyleniami od normy, których wybiórcze lub niewielkie trudności w rozwoju i nauce można usunąć lub złagodzić stosując dla nich pomoc specjalną w szkole masowej i nie przenosząc tych dzieci do szkół specjalnych. Można uznać, że w wyniku oceny Komisji Ekspertów szkolnictwo specjalne nie stanowiące dotąd „... całościowo pomyślanego systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą”, zaczęło się przekształcać w system kształcenia specjalnego obejmujący dzieci i młodzież z różnymi odchyleniami od normy (różnego rodzaju i stopnia, żyjącą i wychowywaną w różnych warunkach i instytucjach od początku wieku przedszkolnego aż po usamodzielnienie zawodowe). Pedagogika specjalna rozszerzyła swe zainteresowania także na pierwsze lata życia człowieka i na okres jego dorosłości aż do późnej starości.

W ten sposób zadania pedagogiki specjalnej zaczęły być realizowane w wielu różnorodnych instytucjach poza szkolnictwem specjalnym. Rozszerzenie zakresu zainteresowań pedagogiki specjalnej znalazło wyraz w klasyfikacjach i statystykach dzieci i młodzieży objętych wychowaniem i nauczaniem specjalnym. Tak np. w „Wytycznych ...” z 1973 roku Ministerstwo Oświaty i Wychowania wprowadziło nowe kategorie dzieci nie ujmowane dotąd w klasyfikacji osób objętych kształceniem specjalnym. Są to dzieci z niewielkimi odchyleniami od normy rozwoju intelektualnego, z fragmentarycznymi deficytami i zaburzeniami rozwoju oraz dzieci z niezadowolającym stanem zdrowia (oddzielnie wymieniało także dzieci przewlekłe chore). W „Wytycznych ...” wskazuje się także na konieczność wczesnego wykrywania nieprawidłowości i zaburzeń rozwojowych oraz przeciwdziałania ich powstawaniu i rozwijaniu się. Pedagogika specjalna zmuszona była więc podjąć funkcję profilaktyczną i uczynić przedmiotem swych zainteresowań także dzieci o zagrożonym rozwoju.

W miarę doskonalenia diagnostyki zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży wykrywa się coraz więcej przypadków dzieci dotkniętych kilkoma różnymi zaburzeniami, które działając w sprzężeniu czynią sytuację rozwojową i szkolną dziecka wysoce złożoną. Tak np. wiele dzieci chorych

na niektóre choroby ulega obniżeniu sprawności intelektualnej, percepcyjnej, zaburzeniom emocji, wiele dzieci upośledzonych umysłowo dotkniętych jest także upośledzeniem organicznym zmysłu słuchu, wzroku czy narządu ruchu, dzieci z zaburzeniami percepcyjnymi najczęściej mają te zaburzenia w obrębie kilku analizatorów itp. Przykłady można mnożyć.

Dzieci ze sprzężonymi odchyleniami od normy rozwoju wymagają różnych rodzajów pomocy specjalnej, stosowania różnych metod i środków. Znane klasyfikacje dzieci, opierające się na kryterium jednego rodzaju odchylenia od normy rozwoju, są nieprzydatne w przypadku dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami. Również mało skuteczna jest ich rewalidacja nastawiona na jeden rodzaj ich upośledzenia. W tej sytuacji istnieje potrzeba bardziej globalnego i interdyscyplinarnego podejścia w ujmowaniu przez pedagogikę specjalną potrzeb rozwojowych dzieci z odchyleniami od normy, w organizowaniu dla nich pomocy specjalnej oraz w przygotowywaniu nauczycieli i pedagogów specjalnych do pracy z takimi dziećmi.

## ROZWÓJ I PRZEMIANY W ZAINTERESOWANIACH BADAWCZYCH

Pedagogika specjalna w naszym kraju od początku swego istnienia rozwijała swoją teorię w oparciu o obserwacje prowadzone w toku praktycznej działalności i celowo organizowane badania. Potrzebę jak najlepszego poznania dziecka i jego możliwości rozwojowych podkreślała M. Grzegorzewska pisząc: „Pedagogika specjalna opiera się na stale doskonalonych metodach poznawania dziecka i prawdach rządzących jego rozwojem, na ciągle pogłębianym stosunku do jednostki upośledzonej i stale wzbogacanej znajomości cech charakterystycznych i możliwości rozwojowych całych grup homologicznych tych dzieci i młodzieży”<sup>5</sup>.

Początkowo twórcami rozpraw teoretycznych i prac badawczych z pedagogiki specjalnej byli głównie pracownicy i współpracownicy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej pracującej pod naukowym kierunkiem M. Grzegorzewskiej. W 1970 roku nadano PIPS nowy statut, na mocy którego został przekształcony w „samodzielną placówkę typu naukowo-badawczego”. Następnie w 1973 PIPS przekształcono w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, w której zaczęto organizować studia stacjonarne i zaoczne na poziomie magisterskim. Równocześnie tego rodzaju studia na kierunku pedagogiki specjalnej organizowane były w 12 uczelniach wyższych<sup>6</sup>. Kształcenie pedagogów specjalnych na poziomie magisterskim miało znaczący wpływ dla rozwoju badań naukowych. Studenci poznają metody badań pedagogicznych, podejmują prace badawcze w ramach prac magisterskich, które często stanowią przyczynek do badań prowadzonych przez pracowników naukowych uczelni. W uczelniach, w których jest odpowiednia kadra naukowa, rozwijane są studia

i seminaria doktoranckie. Pracownicy naukowcy, pedagodzy praktycy oraz zespoły pracowników, studentów i seminarzystów rozwiązują na drodze badań naukowych różne problemy pedagogiki specjalnej. Wyniki tych badań są szeroko upowszechniane w ramach wielu konferencji naukowych organizowanych przez Zespół Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Katedry i Zakłady Pedagogiki Specjalnej różnych uczelni oraz towarzystwa społeczne, np. TWK, TPD. Prace naukowo-badawcze i wydawnicze z pedagogiki specjalnej prowadzone są także w instytucjach oświatowych, jak Instytut Badań Pedagogicznych, Instytut Badań Problemów Młodzieży, Instytut Programów Szkolnych oraz w ośrodkach naukowych przy organizacjach społecznych, np. przy Towarzystwie Walki z Kalectwem, Towarzystwie Przyjaciół Dzieci, Polskim Związku Głuchych, Polskim Związku Niewidomych. Wiele wydawnictw centralnych i regionalnych publikuje prace z pedagogiki specjalnej. W Wydawnictwie Szkolnym i Pedagogicznym istnieje (od 1968 r.) Redakcja Szkolnictwa Specjalnego, która wydała wiele interesujących prac i w dużym stopniu przyczyniła się do wzbogacenia teorii i udoskonalenia praktyki pedagogiki specjalnej. Redakcja ta prowadzi także niezwykle ważną działalność dla szkolnictwa specjalnego organizując przygotowanie i wydając podręczniki dla uczniów szkół specjalnych oraz materiały pomocnicze dla uczniów i nauczycieli. Wiele prac w formie rozpraw i artykułów naukowych i popularno-naukowych z pedagogiki specjalnej publikowanych jest na łamach czasopism pedagogicznych w tym szczególnie w czasopismach: „Szkoła Specjalna”, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Oświata i Wychowanie”.

Ujęcie wszystkich instytucji prowadzących w szerszym lub węższym zakresie prace naukowo-badawcze i działalność wydawniczą z pedagogiki specjalnej wymagałoby dość obszernej monografii. Intensywny rozwój działalności naukowo-badawczej i wydawniczej w zakresie pedagogiki specjalnej nasilający się od około 1970 roku charakteryzuje się także znacznymi przemianami zainteresowań badawczych i stosowanej metodologii badań.

a. Przedmiot badań naukowych stale rozszerza się na populację osób dotkniętych różnym rodzajem i stopniem niesprawności, będących w różnym wieku i żyjących w różnych warunkach, nie tylko w zakładach specjalnych. Początkowo „...badania przeprowadzane były na bardzo małe reprezentatywnych grupach, tj. dzieciach i młodzieży, która trafiła do ośrodków selekcyjnych, poradni, przebywających w zakładach specjalnych lub szkołach zawodowych. Były to pod względem liczbowym bardzo małe grupy, które znalazły się w dość korzystnej sytuacji. Tytułom innym nie poświęcano uwagi”<sup>7</sup>. Aktualnie badaniami obejmuje się także dzieci niepełnosprawne uczące się w szkole masowej, nauczane indywidualnie w domu, młodzież studiującą i pracującą, osoby dorosłe

w różnych aspektach ich życia osobistego, pracy zawodowej i aktywności w czasie wolnym.

b. Badaniami początkowo obejmowano grupy o tym samym rodzaju niesprawności i w większości przypadków nie stosowano ilościowych pomiarów. Aktualnie w pedagogice specjalnej szeroko stosuje się metodę studium porównawczego. Dokonuje się porównań między różnymi grupami tj:

- a) grupy osób z różnym rodzajem niesprawności między sobą,
- b) grupę osób z danym rodzajem niesprawności z grupą osób pełnosprawnych,
- c) grupy osób z różnym rodzajem niesprawności między sobą (dwie lub więcej) i z grupą osób pełnosprawnych<sup>8</sup>.

Celem porównań jest poszukiwanie wspólnych i swoistych właściwości psychofizycznych tych osób oraz wspólnych i odrębnych (specjalnych) czynników optymalizujących ich rozwój, w tym szczególnie pożądaných dla nich form kształcenia, aktywności społeczno-kulturalnej, pracy, korzystnych sytuacji socjalizacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych; skutecznych metod i, zasad postępowania; odpowiednich dla nich programów nauczania oraz niezbędnych dla nich różnych rodzajów pomocy (medycznej, socjalnej, technicznej, dydaktycznej itp.).

c. Wyniki badań oceniane i interpretowane są w kontekście wiedzy o rozwoju i przystosowaniu społecznym człowieka w ogóle. Odchodzi się od sztucznego tworzenia i rozbudowywania odrębnej psychologii czy socjologii np. osób głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo itp. Swoiste właściwości osób niepełnosprawnych ujmuje się na tle cech wspólnych z osobami pełnosprawnymi oraz w kontekście ogólnych teorii rozwoju człowieka, jego zachowania się w sytuacjach trudnych, reakcji na frustrację, zaburzeń przystosowania itd.

d. Badania sprowadzające się kiedyś do ustalenia ograniczeń rozwojowych i przystosowawczych osób zależnie od rodzaju i stopnia ich niesprawności, w latach ostatnich coraz częściej dotyczą możliwości tych osób, w tym szczególnie możliwości ich nauki, usamodzielnienia, adaptacji zawodowej, aktywnego spędzenia czasu wolnego oraz ich integracji społecznej we wszystkich sferach życia. Swoiste ograniczenia i trudności rozwojowe tych osób ujmuje się nie tylko w kontekście rodzaju i stopnia ich niesprawności, ale także w kontekście całokształtu ich cech osobowości, czynników tkwiących w procesie ich rewalidacji, oraz uwarunkowań społeczno-wychowawczych.

## ROZWÓJ SYSTEMU KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO I RÓŻNICOWANIE SIĘ FORM TEGOŻ KSZTAŁCENIA

Rozszerzanie się przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej miało duży wpływ na rozwój szkolnictwa specjalnego. Początkowo wyrażał



się on przede wszystkim w organizowaniu placówek kształcenia specjalnego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wieku szkoły ponadpodstawowej. I tak np. w roku 1950 w przedszkolach specjalnych w Polsce było zaledwie 1470 dzieci, ale już w roku 1955 było ich 6870. Po roku 1960 liczba ta wyraźnie maleje (np. w 1970 — 4350 dzieci), bowiem przyjęto pogląd, że dzieci z lżejszym stopniem odchylenia od normy powinni wychowywać się w przedszkolach masowych. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych intensywnie rozwija się specjalne szkolnictwo zawodowe — w okresie od 1965 do 1975 roku podwoiła się liczba uczniów w szkołach zawodowych<sup>9</sup>. Stopniowo rozwijają się też średnie szkoły zawodowe i wzbogaca się profil kształcenia zawodowego. Chociaż nadal wachlarz oferowanych zawodów niektórym grupom dzieci, np. niewidomym, jest zbyt ubogi.

Specjalne szkoły zawodowe zawdzięczają w dużej mierze swój rozwój otwarciu do środowiska i integracyjnym formom pracy. Szkoły te od początku swego istnienia starały się nawiązywać bliski kontakt ze środowiskiem i wykorzystywać pomoc i współpracę z różnymi instytucjami w tym środowisku. W wielu przypadkach korzystają one z warsztatów zawodowych szkół masowych, zakładów produkcyjnych i zakładów pracy spółdzielczości inwalidzkiej. Podejmują się prac wykonywanych przez uczniów na rzecz środowiska, zarówno w czynnie społecznym, jak i w ramach płatnych prac zleconych. Szkoły te starają się też w miarę możliwości dostosowywać kierunki szkolenia zawodowego do potrzeb swojego regionu. Rozwój szkolnictwa specjalnego wyrażał się także rozwojem nowych form kształcenia. Po roku 1960 zaczęły intensywnie rozwijać się klasy specjalne w szkołach masowych. I tak np. w roku szkolnym 1961/62 było tych klas zaledwie 14, w roku 1965 było ich już 330, a 10 lat później 1 200. W roku 1962 wprowadzono nauczanie indywidualne dla dzieci, które ze względu na bardzo zły stan zdrowia lub wysoki stopień dysfunkcji narządu ruchu nie są zdolne uczęszczać do szkoły.

Mimo stałego wzrostu liczby placówek kształcenia specjalnego w latach powojennych długo utrzymywały się w poszczególnych regionach kraju dysproporcje w zakresie zaspokajania przez te placówki potrzeby powszechnego nauczania dzieci z odchyleniami od normy rozwoju. Dużo dzieci upośledzonych umysłowo nie było objętych kształceniem w takich województwach jak: białostockie, kieleckie, koszalińskie, lubelskie. Nie organizowano specjalnej pomocy dla dzieci z fragmentarycznymi i niewielkimi zaburzeniami rozwoju, w zasadzie pozbawione były specjalnej opieki i terapii w szkole masowej dzieci chore i z upośledzeniem narządu ruchu. Dzieci z cięższymi przypadkami tych upośledzeń kierowano do placówek leczniczych, gdzie przetrzymywane były nieraz po kilka lat.

W konsekwencji negatywnej oceny szkolnictwa specjalnego i wskazania pożądanych kierunków jego rozwoju przez Komitet Ekspertów, zaczęto to szkolnictwo reorganizować w sposób systemowy. Ministerstwo Oświa-



ty i Wychowania wprowadziło w roku 1973 określenie „kształcenie specjalne” nie tylko w odniesieniu do tych kategorii dzieci, które kształcone były dotąd w szkołach specjalnych, ale także w odniesieniu do dzieci, które uczą się w szkołach masowych, a które na skutek różnych zaburzeń wewnętrznych lub zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych mają trudności w nauce i społecznym przystosowaniu<sup>10</sup>.

Od roku 1973 wszystkie szkoły masowe mają obowiązek organizowania dla dzieci z różnymi odchyleniami od normy pomocy specjalnej. Dla dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami rozwoju wprowadzono pomoc specjalną w formie zajęć w zespołach korekcyjno-wyrównawczych. Wreszcie w roku 1983 wprowadzono też zindywidualizowane zajęcia w toku lekcji i po lekcjach dla dzieci zakwalifikowanych do kształcenia specjalnego, a pozostających w szkołach masowych i realizujących obowiązek szkolny w integracji z uczniami pełnosprawnymi<sup>11</sup>. Wymienia się tu dzieci upośledzone umysłowo, z wadami słuchu lub wzroku lub z innym upośledzeniem. Dzieci upośledzone umysłowo nauczane są w klasach I—III według programu szkoły specjalnej (zwłaszcza języka polskiego i matematyki), zaś dzieci o normalnym rozwoju umysłowym, a dotknięte upośledzeniem fizycznym, nauczane są według programu szkoły normalnej z tym, że wymagania dostosowuje się do możliwości percepcyjnych.

Powołanie i upowszechnienie nowych form kształcenia specjalnego, które umożliwiają dziecku niepełnosprawnemu pozostanie w swojej rodzinie i macierzystej szkole świadczy o tym, że szkolnictwo specjalne przestaje być systemem szkół i zakładów funkcjonujących obok szkolnictwa ogólnego i staje się formą tego szkolnictwa dążącą do integracji ze środowiskiem społecznym. Forma ta, będąca elementem strukturalnym całego systemu oświaty, określana jest jako „integracyjny system kształcenia specjalnego”. Potoczne obserwacje i badania wskazują na wiele niedostatków integracyjnych form kształcenia specjalnego powoływanych w szkołach masowych, i na konieczność stwarzania im korzystniejszych warunków oraz doskonalenia prowadzonej w nich pracy z dziećmi. Konieczna jest też zmiana w poglądach osób odpowiedzialnych za rozwój tych form, które jeszcze dość często traktują je jako środek zaradczy na brak odpowiedniej ilości miejsc w szkołach specjalnych<sup>12</sup>.

Stąd w sposobie kierowania niektórymi grupami dzieci do danych form kształcenia nadal utrzymuje się stara praktyka kierowania ich w pierwszej kolejności do szkoły specjalnej lub zakładu specjalnego, a dopiero gdy z jakichś powodów obiektywnych lub subiektywnych nie przejdą do tych placówek, organizuje się dla nich pomoc w ramach którejs z form funkcjonujących w macierzystej szkole. Nie uwzględnia się więc rzeczywistej sytuacji rozwojowej, szkolnej i opiekuńczo-wychowawczej dziecka, tylko jako podstawowe kryterium decyzji dotyczącej jego dalszego losu szkolnego bierze się pod uwagę głównie rodzaj i stopień jego upo-

śledzenia. Tymczasem dla różnych dzieci o tym samym rodzaju upośledzenia, np. dla dzieci upośledzonych umysłowo, odpowiednie mogą być różne formy kształcenia, np. szkoła lub klasa specjalna i różne formy opieki, internat w przypadku dziecka z rodziny niewydolnej wychowawczo lub rodzina, jeśli zabezpiecza dziecku należyte warunki rozwoju. Chodzi więc o to, by każdemu dziecku umożliwić naukę w takiej formie, która jest najodpowiedniejsza dla niego i by stosować tzw. „strategię wyboru dla dziecka najmniej ograniczającego otoczenia”, czyli decyzja o umieszczeniu go w warunkach większej izolacji społecznej może być podjęta tylko wówczas, gdy zostanie udowodniony fakt, że jego potrzeba uczenia się nie mogła być skutecznie zaspokojona w warunkach integracji<sup>13</sup>. Należy więc integracyjny system kształcenia specjalnego traktować jako przejaw wyższej formy stosunku społeczeństwa do osób niepełnosprawnych<sup>14</sup>. Rozwój i doskonalenie wszystkich funkcjonujących w obrębie tego systemu form, zarówno otwartych do środowiska specjalnych szkół, zakładów i ośrodków szkolno-wychowawczych, jak i form organizowanych w szkołach masowych, powinno stanowić równoważny przedmiot zainteresowań władz oświatowych.

### Przypisy

<sup>1</sup> J. Doroszevska: *Terapia wychowawcza*. Warszawa 1957; J. Doroszevska: *Nauczytel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa 1963.

<sup>2</sup> M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1964, s. 70.

<sup>3</sup> O. Lipkowski: *Ukierunkowanie pedagogiki specjalnej postępow nauki i przemianami społeczno-politycznymi*. „*Studia Pedagogiczne*” 1979, nr XL.

<sup>4</sup> Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 117—118.

<sup>5</sup> M. Grzegorzewska: *dz. cyt.*, s. 5.

<sup>6</sup> O. Lipkowski: *35 lat pedagogiki specjalnej i szkolnictwa specjalnego w PRL*. „*Szkoła Specjalna*” 1979, nr 4.

<sup>7</sup> A. Hulek: *Metodologia badań w pedagogice specjalnej*. „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1983, nr 1.

<sup>8</sup> A. Maciarz: *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa 1987.

<sup>9</sup> Za: O. Lipkowski: *35 lat pedagogiki specjalnej ...*, *dz. cyt.*

<sup>10</sup> *Wytyczne w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleńiami i zaburzeniami rozwojowymi*. MOiW. Warszawa 1973.

<sup>11</sup> *Wytyczne w sprawie organizacji zajęć z uczniami w szkole podstawowej, a za-kwalifikowanymi do kształcenia specjalnego*. MOiW. Warszawa 1983.

<sup>12</sup> *Por. Wytyczne w sprawie organizacji ...*, *dz. cyt.*

<sup>13</sup> *Por. A. Maciarz: dz. cyt.*, s. 35.

<sup>14</sup> A. Hulek: *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne ten-tencje)*. „*Studia Pedagogiczne*” 1986, nr LI.

## PROJEKT ORGANIZACJI KSZTAŁCENIA NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Przygotowanie ucznia niepełnosprawnego do pracy oraz współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi może być organizowane w różny sposób. Obecnie w Polsce mamy dwie grupy uczniów wymagających kształcenia specjalnego.

Grupa pierwsza to uczniowie z trwałymi zaburzeniami i odchyleniami od normy, oraz przebywający czasowo w szkołach specjalnych — przewlekłe chorzy społecznie niedostosowani itp. Uczniów tych jest w Polsce według danych opartych na współczynnikach przyjętych dla Europy około — 3%<sup>1</sup>. W Polsce w roku 1986/87 było ich 230.000.

Drugą grupę stanowią uczniowie potrzebujący kształcenia specjalnego przez pewien okres ze względu na zaburzenia i odchylenia od normy utrudniające im proces nauczania-uczenia się organizowany w szkołach powszechnych. Są to uczniowie mający wady wymowy, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, niewielkie zaburzenia słuchu, wzroku itp. Dla uczniów tych organizowane są zajęcia korekcyjno-wyrównawcze. Jest ich w Polsce około 15% całej populacji. Potrzebują oni opieki w wieku przedszkolnym, oraz w czasie nauczania początkowego. Uczniów tych w roku 1986/87 było 1.000.000.

W niniejszej pracy wszystkie obliczenia zostały wykonane na podstawie danych opublikowanych w roku 1987 przez: Główny Urząd Statystyczny przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. „Informator: Szkolnictwo wyższe (dane podstawowe)”. Ministerstwo Oświaty i Wychowania „Wybrane zagadnienia z EWIKANU-86” oraz „Informacja wewnętrzna NR 5”.

Istnieją dwa skrajne poglądy na sposób organizowania kształcenia specjalnego dla uczniów o trwałych zaburzeniach i odchyleniach od normy.

Zwolennicy pierwszego poglądu wychodzą z założenia, że nauczyć się żyć w środowisku pełnosprawnych można najlepiej biorąc w nim udział. Uważają, że uczniowie niepełnosprawni powinni uczyć się w szkołach powszechnych. Uczniowie ci przechodząc ze szkoły w życie dorosłe mają mniej trudności. Przejście to jest bardziej naturalne, są do niego lepiej przygotowani. Przy czym zgodnie z tymi poglądami w szkołach powszechnych należy stworzyć odpowiednie warunki, a uczniów niepełnosprawnych przygotować do nauki w szkole.

Jak pisze J. Doroszevska oraz jak wykazała praktyka i badania prowadzone przez uniwersytet w Lund (1945—1975), do najistotniejszych warunków należą:

— przygotowanie uczniów pełnosprawnych do przyjęcia kolegi nie-

pełnosprawnego. Uczniowie pełnosprawni powinni akceptować kolegę takiego, jakim jest, nie dokuczać mu, a starać się pomagać;

— przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem niepełnosprawnym. Nauczyciel powinien wiedzieć, jak ma organizować proces nauczania-uczenia się, w którym będzie brał udział uczeń niepełnosprawny. Np. jeżeli w klasie jest uczeń niewidomy, to wszystkie wizualne pomoce dydaktyczne powinny być przez nauczyciela dokładnie omawiane; jeżeli jest to uczeń niesłyszący, nauczyciel w czasie mówienia powinien stać zwrócony twarzą w stronę ucznia, co umożliwi mu odczytywanie wypowiedzi z ust;

— zapewnienie uczniowi pomocy specjalistycznej. Uczeń niepełnosprawny poza lekcjami razem z uczniami pełnosprawnymi musi mieć zorganizowaną pomoc specjalistyczną. Rodzaj i zakres pomocy jest uzależniony od rodzaju i stopnia zaburzenia procesu uczenia się oraz potrzeb ucznia. Czas ten powinien być przeznaczony na zdobywanie przez ucznia wiadomości i umiejętności potrzebnych do współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi. Wiadomości tych uczeń nie może nauczyć się w szkole powszechnej. Np. niesłyszących należy nauczyć korzystania z aparatów słuchowych; uczniów z zaburzeniami narządu ruchu — posługiwania się protezami, itp. Pomoc taka może być udzielana uczniowi w domu przez odpowiednich specjalistów, bądź w różnego rodzaju poradniach;

— liczba niepełnosprawnych w klasie. W klasie powinno być nie więcej niż 2 uczniów mających ten sam rodzaj i stopień zaburzenia. Uczenie w jednej klasie uczniów o różnych zaburzeniach i odchyleniach od normy stwarza sytuację, które uniemożliwiają zorganizowanie właściwego procesu nauczania-uczenia się. Wymagania uczniów niepełnosprawnych mogą się wzajemnie wykluczać, np. procesy poznawcze niesłyszących należy opierać na wrażeniach wzrokowych, niewidomych — na wrażeniach słuchowych i dotykowych, co powoduje potrzebę innej organizacji pracy. Organizacja właściwego procesu nauczania-uczenia się staje się w takiej sytuacji niezmiernie trudne. Najlepiej jest, jeżeli w klasie uczniów pełnosprawnych przebywa jeden uczeń niepełnosprawny;

— wczesne włączenie ucznia niepełnosprawnego do klasy uczniów pełnosprawnych. Najlepiej jest, jeżeli uczeń niepełnosprawny zostaje przyjęty do klasy pierwszej. Włącza się on wtedy do grupy uczniów w sposób naturalny. Jeżeli uczeń niepełnosprawny jest przyjmowany do klasy starszej, to należy przygotować do tego klasę. Chodzi o to, żeby uczniowie przyjęli nowego kolegę do swojej społeczności.

Korzystniej jest, jeżeli uczeń niepełnosprawny jest młodszy lub w równym wieku z kolegami pełnosprawnymi. Uczeń starszy jest traktowany przez kolegów jako inny, repetujący, itp. Jeżeli jest młodszy lub w równym wieku jest szybciej uznawany i aprobowany;

— zapewnienie uczniom możliwości korzystania z odpowiedniego sprzę-

tu oraz środków dydaktycznych, aparatów słuchowych, różnego rodzaju urządzeń optycznych;

— nauczyciele pracujący z uczniami niepełnosprawnymi powinni ściśle współpracować z psychologiem, lekarzem oraz pedagogiem specjalnym. Przy ich współpracy ustalać formy postępowania z uczniem.

Przygotowanie ucznia do podjęcia nauki w szkole polega na zorganizowaniu mu opieki specjalistycznej w wieku przedszkolnym. Dziecko niepełnosprawne, jak uważa się powszechnie, powinno być objęte opieką specjalistyczną od momentu stwierdzenia zaburzenia bądź odchylenia od normy. Dobrze zorganizowana i prowadzona rewalidacja w wieku przedszkolnym może przygotować ucznia niepełnosprawnego do podjęcia nauki w szkole powszechnej.

Zwolennicy nauczania w szkołach specjalnych uważają, że są one w stanie przygotować ucznia niepełnosprawnego do współżycia i współdziałania z osobami pełnosprawnymi w większym zakresie niż można to zrobić ucząc niepełnosprawnych w szkołach powszechnych, ponieważ:

— uczniowie nie są narażeni na sytuacje stresowe wywołane niemożliwością dorównania w nauce i zabawie uczniom pełnosprawnym,

— pracują nauczyciele mający przygotowanie do pracy z uczniami niepełnosprawnymi,

— szkoła jest wyposażona w sprzęt, wszelkiego rodzaju urządzenia specjalistyczne oraz pomoce dydaktyczne potrzebne do nauczania niepełnosprawnych,

— treści programowe są dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów niepełnosprawnych,

— proces nauczania-uczenia się jest organizowany w sposób zawierający rewalidację w każdym jego ogniwie.

Uważają oni, że nauczanie zintegrowane ma wiele wad. Do najistotniejszych należą:

— niedostosowanie programów szkół masowych do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów niepełnosprawnych. Nie zawierają one treści, które są potrzebne uczniom niepełnosprawnym do współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi, takich, jak: wiadomości o budowie i umiejętności posługiwania się aparatami słuchowymi — potrzebne uczniom mającym resztki słuchu, wiadomości i umiejętności związane z orientacją przestrzenną — potrzebne uczniom niewidomym itp. W programach szkół masowych są treści, których uczniowie niepełnosprawni, ze względu na rodzaj i stopień zaburzenia nie mogą realizować, np. treści kultury fizycznej obowiązującej w szkołach masowych, nie mogą być w pełni realizowane przez uczniów z zaburzeniami narządu ruchu oraz niewidomych. Są też uczniowie, dla których tematyka programowa i jej zakres nie są odpowiednie, są to uczniowie upośledzeni umysłowo oraz ze sprzężonymi zaburzeniami i odchyleniami od normy,

— występowanie u uczniów niepełnosprawnych ciągłych niepowodzeń

w nauce szkolnej. Uczeń niepełnosprawny ma więcej trudności w realizacji programu niż jego koledzy pełnosprawni, co powoduje brak zaufania do samego siebie, częste stany stresowe, frustracje itp.,

— metody pracy stosowane w szkołach powszechnych nie uwzględniają potrzeb uczniów niepełnosprawnych, nie są dostosowane do zaburzonego procesu uczenia się i to nie pozwala na wykorzystanie potencjalnych możliwości rozwojowych tych uczniów,

— klasy, do których uczęszczają uczniowie są zbyt liczne i nauczyciel nie może poświęcić w czasie lekcji odpowiedniej ilości czasu dla ucznia niepełnosprawnego bez ograniczenia go dla uczniów pełnosprawnych.

Te dwa odmienne poglądy wywołują ożywione dyskusje między ich zwolennikami, a także przyczyniły się do powstania kolejnych propozycji rozwiązywania tego zagadnienia.

Jednym z takich pośrednich rozwiązań jest system organizacji kształcenia specjalnego w Polsce. Opracowując ten system wzięto pod uwagę obydwa poglądy i warunki ekonomiczno-społeczne naszego kraju, w tym:

— możliwości ekonomiczne kraju,

— system szkolny,

— politykę oświatową w stosunku do niepełnosprawnych.

Opracowując obecny system kształcenia specjalnego brano także pod uwagę rodzaj i stopień zaburzenia bądź odchylenia od normy. Obecny system kształcenia specjalnego odpowiada warunkom, w jakich jest realizowany.

Sytuacja ekonomiczno-społeczna naszego kraju spowodowała konieczność wprowadzenia zmian w systemie oświaty pełnosprawnych. W tym celu powołany został Komitet Ekspertów, który przygotowuje raport o stanie oświaty oraz propozycje zmian w systemie kształcenia. Pociąga to za sobą konieczność wprowadzenia zmian w systemie kształcenia specjalnego. Uważam, że zmiany te powinny wynikać z tych samych założeń, na których bazuje system szkolny pełnosprawnych. Oprócz tych założeń za potrzebą zreformowania systemu szkolnego niepełnosprawnych przemawiają racje humanitarne, społeczne i ekonomiczne.

Od wielu lat w naszej polityce oświatowej przyjmujemy zasadę uznawania prawa człowieka niepełnosprawnego do szczęścia, wolności, autonomii, osobowości itd.<sup>2</sup>. Jednakże system oświatowy może w większym lub mniejszym stopniu sprzyjać możliwościom praktycznej realizacji tych wartości w życiu osobistym. Główną tendencją zmian w systemach oświatowych wobec ludzi niepełnosprawnych upatruję w przechodzeniu od uznawania ich za „przedmioty”, którymi należy kierować, do przyznawania im podmiotowości. Tylko otwarty system oświatowy, stwarzający wiele możliwości wyboru drogi życiowej może sprzyjać realizacji podmiotowości człowieka niepełnosprawnego.

Uznanie człowieka niepełnosprawnego za członka zbiorowości w założeniu zawiera przesłankę stworzenia temu człowiekowi możliwości naj-

pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym<sup>3</sup>. Sądzę, że w chwili obecnej należy przeformułować zasadę państwa opiekuńczego, uwzględniając potrzeby i możliwości względnej autonomii zawodowej i ekonomicznej, a poprzez to społecznej, tych ludzi. Państwo, poprzez swój system edukacyjny może tak stymulować działalność jednostki, aby dać jej szansę wyboru swego miejsca w strukturze społecznej i pełniejszego uczestnictwa w życiu zbiorowości.

Trzeci wreszcie typ racji możemy nazwać ekonomicznymi. W warunkach reformy gospodarki narodowej względy te nabierają szczególnego znaczenia. Dotychczasowa polityka finansowa wobec ludzi niepełnosprawnych nie w pełni uwzględniała warunki rachunku ekonomicznego. Sytuacja taka sprzyjała powstawaniu mitów o wielkości świadczeń finansowych państwa i ich nieopłacalności. Tymczasem, z ekonomicznego punktu widzenia, nakłady ponoszone na szkolenie niepełnosprawnych szybko się zwracają, a pełniejsze zatrudnienie może przynieść wymierne efekty ekonomiczne. W projektach reformy systemu oświaty niepełnosprawnych należy zacząć liczyć i preferować te formy szkolenia, które są tańsze i przynoszą równocześnie lepsze efekty dydaktyczno-wychowawcze.

Wychodząc z omówionych poprzednio założeń, głównym celem reformy powinna być taka organizacja kształcenia specjalnego, która pozwoli na przygotowanie niepełnosprawnego do współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi. Wymaga to lepszego niż dotychczas dostosowania systemu szkolnego do potrzeb rozwojowych niepełnosprawnych.

System kształcenia specjalnego niepełnosprawnych wymaga:

- objęcia opieką wszystkich dzieci niepełnosprawnych od momentu stwierdzenia zaburzenia bądź odchylenia od normy,
- zorganizowania opieki specjalnej dla dzieci od 0 do 3 roku życia,
- objęcia opieką przedszkolną dzieci od 3 do 6 roku życia,
- stworzenia warunków do podjęcia nauki w szkołach powszechnych, zorganizowania szkół specjalnych komplementarnych wobec szkół powszechnych,
- stworzenia warunków do zdobywania nowego zawodu dla osób, które utraciły sprawność zawodową w starszym wieku i wymagają zmiany zawodu poprzez kształcenie specjalne,
- zorganizowania kształcenia ustawicznego.

Przedstawiona przeze mnie propozycja zawiera wiele elementów występujących w obecnym systemie organizacyjnym kształcenia specjalnego. Moje propozycje uzupełniają obecny system oraz idą w kierunku innych rozwiązań praktycznych.

Analiza warunków rzutujących na rozwój systemu organizacyjnego kształcenia specjalnego w Polsce wykazała, że najbardziej jest on ograniczony przez brak odpowiedniej liczby przygotowanych do pracy nauczycieli oraz niewystarczającą bazę lokalową.

Biorąc to pod uwagę, wprowadzenie jednorazowych radykalnych zmian jest niemożliwe mimo tego, że zarówno wyniki badań, jak i praktyka wskazują, że zmiany takie są potrzebne.

LICZBA DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH W WIEKU PRZEDSZKOLNYM  
W LATACH 1987 — 2000

Rodzaj zaburzenia								
lata	up. um. w st. znacznym	głusi	niedosły- szący	niewi- domi	niedowidzący	kalecy	przewle- kle chorzy	Razem
1987	10942	1915	6291	274	822	2192	8220	30656
1988	10927	1912	6283	273	819	2184	8190	30593
1989	10644	1863	6120	266	798	2128	7970	29799
1990	10246	1793	5891	256	768	2048	7680	28682
1991	9912	1735	5699	248	744	1984	7440	27762
1992	9623	1684	5533	241	723	1923	7230	26962
1993	9461	1656	5440	237	711	1896	7110	26511
1994	9299	1627	5347	232	696	1856	6960	26017
1995	9144	1600	5258	229	687	1832	6870	25620
1996	9046	1583	5202	226	676	1808	6780	25323
1997	9002	1575	5176	225	675	1800	6750	25203
1998	9011	1577	5181	225	675	1800	6750	25219
1999	9052	1584	5205	226	678	1808	6780	25333
2000	9117	1595	5242	228	684	1824	6840	25530

Wskaźniki do obliczenia liczby uczniów niepełnosprawnych przyjęto według O. Lipkowskiego — Pedagogika Specjalna 1977

LICZBA DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH W WIEKU SZKOLNYM  
W LATACH 1987 — 2000

lata	upośle- dzeni umysłowo	głusi	niedo- słyszący	niewi- domi	niedowidzący	kalecy	przewle- kle cho- rzy	resoc.	Razem
1987	164673	5012	16467	716	2148	5728	21480	14319	230543
1988	168257	5124	16826	732	2196	5856	21960	14631	235582
1989	171874	5229	17187	747	2241	5976	22410	14946	240610
1990	175734	5348	17573	764	2292	6112	22920	15281	245624
1991	178554	5432	17855	776	2328	6208	23280	15526	249949
1992	180134	5481	18013	783	2349	6264	23490	15664	252178
1993	180364	5488	18036	784	2352	6272	23520	15684	252500
1994	179777	5474	17978	782	2346	6256	23460	15633	251706
1995	178770	5439	17877	777	2331	6216	23310	15545	250265
1996	177910	5418	17791	774	2322	6192	23220	15470	249097
1997	176396	5369	17640	767	2301	6136	23010	15339	246958
1998	173981	5292	17396	756	2268	6048	22680	15127	243528
1999	171364	5215	17136	745	2235	5960	22350	14901	239906
2000	169066	5145	16907	735	2205	5880	22050	14701	236689



Uważam, że powinno się opracować nowy system organizacyjny kształcenia specjalnego oraz długofalowy plan, którego rytmiczna realizacja pozwoliłaby po jakimś czasie doprowadzić do kształcenia niepełnosprawnych w warunkach najbardziej sprzyjających rozwojowi każdego ucznia.

Wykorzystując omówione wyżej założenia oraz wyniki badań Z. Sękowski<sup>4</sup>, J. Kostrzewskiego<sup>5</sup>, I. Stawowy-Wojnarowskiej, K. Kirejczyka<sup>6</sup> i innych, oraz praktykę pedagogiczną spróbuję przedstawić system kształcenia, do którego powinniśmy dążyć.

1. Podstawowym zagadnieniem, które należy rozwiązać, żeby osiągnąć cele założone przez reformę, jest objęcie specjalną opieką dzieci w wieku od 0 do 3 lat. Wymaga to zorganizowania rejonowych poradni specjalistycznych, które swoją opieką objęłyby dzieci z najbliższej okolicy. Do poradni kierowane byłyby dzieci przez ośrodki zdrowia. Opieki takiej potrzebują dzieci z głębszymi zaburzeniami i odchyleniami od normy. Obecnie istnieje wiele różnych poradni, ale nie obejmują one swoją opieką wszystkich dzieci. Praca ich nie jest skoordynowana. Należy stworzyć system poradni obejmujący swoim zasięgiem całą Polskę.

W poradniach tych pracowałiby lekarze, psychologowie, pedagodzy, logopedzi oraz inni specjaliści. Praca ich miałaby na celu postawienie diagnozy oraz opracowanie planu rewalidacji, który byłby realizowany w domu przez matkę. Co dwa tygodnie w poradni sprawdzane byłyby wyniki pracy matki oraz przygotowano by matkę lub innego opiekuna do pracy przez następne dwa tygodnie. Byłaby to zatem praca z opiekunami dziecka.

Obliczając liczbę dzieci, które powinny być pod opieką poradni, wzięto pod uwagę dzieci głęboko upośledzone umysłowo, z wadami słuchu, z wadami wzroku, dzieci mające zaburzenia narządu ruchu, itp. Przyjmuje się, że dzieci tych jest w Polsce około 0,4%. W roku 1986/1987 było ich 10 942.

2. Opieka nad dziećmi w wieku przedszkolnym. Proponuję trzy rozwiązania tego zagadnienia:

Pierwsze. Dziecko uczęszcza do przedszkola dla dzieci pełnosprawnych będąc równocześnie pod opieką poradni. Matka lub osoba zajmująca się dzieckiem w dalszym ciągu byłaby instruowana przez pracowników poradni o sposobie prowadzenia rewalidacji. Równocześnie osoba opiekująca się dzieckiem w poradni współpracowałaby z wychowawczynią przedszkola.

W wieku przedszkolnym ujawnia się więcej zaburzeń i odchyłeń od normy. W wieku od 4 do 6 lat można rozpoznać u dzieci nawet małe zaburzenia bądź odchylenia od normy takie, jak: niewielkie wady słuchu, wzroku, mowy, zaniedbanie pedagogiczne, złe postawy itp. Dla dzieci tych należy organizować w przedszkolach zajęcia korekcyjno-wyrównawcze, które przygotowują je do podjęcia nauki w szkole. Liczba tych dzieci

jest różnie oceniana. Opieki takiej potrzebuje około 15% dzieci w wieku przedszkolnym. Zajęcia korekcyjno-wyrównawcze należy zorganizować dla 410 000 dzieci (rok 1986/87).

Trzecia grupa dzieci w wieku przedszkolnym wymaga organizacji specjalnych przedszkoli. Są one potrzebne dzieciom głęboko upośledzonym umysłowo, niektórym głuchym oraz niewidomym, które ze względu na warunki domowe nie mogą uczęszczać do przedszkoli powszechnych oraz dla dzieci ze sprzężonymi upośledzeniami. Liczba tych dzieci nie jest duża, stanowią one około 0,4% populacji wszystkich dzieci w danym wieku. Dzieci przebywałyby w przedszkolach przez pięć dni w tygodniu, na sobotę i niedzielę byłyby zabierane przez rodziców do domu. Jeżeli przedszkola takie są w mieście, mogłyby one mieszkać w domach rodzinnych.

3. Proponuję, żeby uczniowie niepełnosprawni — tak jak dotychczas — uczyli się w:

- szkołach powszechnych,
- klasach specjalnych organizowanych w szkołach powszechnych,
- szkołach specjalnych,
- domach rodzinnych, w przypadku gdy dziecko nie może dochodzić do szkoły.

Proponuję, żeby wszystkie podane wyżej formy obejmowały zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe.

Za przyjęciem takiego rozwiązania opowiada się większość pedagogów specjalnych. Uważają, że uczeń niepełnosprawny powinien uczyć się w takiej szkole, która przygotowuje go najlepiej do współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi. Przy czym przyjmuje się powszechnie, że obowiązkiem pedagogów specjalnych jest przygotowanie do podjęcia nauki w szkole powszechnej wszystkich niepełnosprawnych, których rozwój psychofizyczny pozwala im na to. W szkołach i klasach specjalnych powinni uczyć się tylko ci niepełnosprawni, którzy ze względu na rozwój psychofizyczny nie mogą uczyć się w szkołach powszechnych. Uczniów tych w miarę rozwoju nauk pedagogicznych, psychologicznych, medycznych i technicznych będzie coraz mniej.

Za najlepszy sposób przyjmuje się obecnie nauczanie niepełnosprawnych w szkołach powszechnych<sup>7</sup>.

Proponuję trzy formy organizacyjne tego nauczania.

Forma pierwsza to włączenie ucznia niepełnosprawnego do procesu nauczania-uczenia się pełnosprawnych we wszystkich formach kształcenia począwszy od szkoły podstawowej aż po szkoły wyższe. Z tej formy nauczania mogą korzystać uczniowie o normalnym rozwoju umysłowym, dobrze przygotowani do nauki w szkole. Są to uczniowie z wadami słuchu, z wadami wzroku, przewlekłe chorzy, z zaburzonym narządem ruchu. Uczniowie ci w dalszym ciągu powinni być pod opieką specjalistycznych poradni, które przeprowadzałyby badania diagnostyczne służące

do określenia sposobów prowadzenia rewalidacji. Zajęcia rewalidacyjne oraz pomoc w nauce szkolnej byłaby prowadzona przez nauczycieli przygotowanych do pracy z danym typem dzieci. Na pomoc tę proponuję przeznaczyć od 2 do 4 godz. tygodniowo w zależności od potrzeb danego ucznia. Nauczyciel-wychowawca, w którego klasie jest uczeń niepełnosprawny, powinien współpracować zarówno z poradnią, jak i nauczycielem prowadzącym rewalidację, na co trzeba przeznaczyć 2 godziny tygodniowo. W sumie na opiekę nad jednym uczniem trzeba przeznaczyć 4—6 godzin tygodniowo (przeciętnie 5).

Jest to dobry a równocześnie najtańszy sposób organizacji kształcenia specjalnego. Pobyt ucznia w zakładzie specjalnym kosztuje (dane z 1987 r.) 32.000 zł miesięcznie, natomiast opieka zorganizowana w szkole powszechnej kosztowałaby około 6000 zł (5 godz.  $\times$  200 zł  $\times$  4 tygodnie = 4000 zł) oraz utrzymanie poradni specjalistycznej, czyli około 2000 zł miesięcznie na 1 ucznia = 6000 zł.

A oto krótkie zestawienie przybliżonych kosztów kształcenia w szkołach specjalnych:

11 lat nauki  $\times$  12 mies.  $\times$  9000 zł = 1.188.000 zł

(9000 zł = budżet 20 szkół: liczbę uczniów),

kształcenie w ośrodku szkolno-wychowawczym:

11 lat  $\times$  12 mies.  $\times$  32.000 zł = 4.224.000 zł

(32.000 zł = budżet 22 ośrodków szkolno-wychowawczych:

liczbę uczniów),

kształcenie w szkole powszechnej:

11 lat  $\times$  12 mies.  $\times$  6000 zł = 1.029.600 zł,

opieka (bez przygotowania do pracy):

47 lat życia  $\times$  12 mies.  $\times$  10.000 = 5.640.000 zł

(10.000 zł najniższa renta)

Porównując te wielkości dochodzimy do wniosku, że nawet z punktu widzenia ekonomicznego kształcenie specjalne w szkole powszechnej jest tańsze.

Druga forma — to indywidualne nauczanie niepełnosprawnych w szkołach powszechnych. Proponuję, żeby uczniowie nie mogący realizować programu szkół powszechnych oraz uczniowie, którzy częściowo mogą ten program realizować, byli przyjmowani do szkół powszechnych i tam indywidualnie uczeni przez nauczycieli specjalistów. Niepełnosprawny byłby uczniem danej klasy, brał udział w jej życiu, niektórych przedmiotów uczył się w klasie z uczniami pełnosprawnymi np. pracy-techniki, plastyki, kultury fizycznej. Uczeń ten realizowałby program specjalny w czasie indywidualnych zajęć. Na zajęcia te proponuję przeznaczyć od 8 do 10 godzin tygodniowo. Dla wychowawcy klasy, w której jest uczeń biorący udział w niektórych lekcjach, należy przeznaczyć 2 godziny tygodniowo na współpracę z rodzicami ucznia oraz nauczycielem pracującym z uczniem indywidualnie. Jest to sposób nauczania niepełno-

sprawnych szeroko stosowany w krajach skandynawskich. Koszty takiego kształcenia są niższe niż pobyt w szkole lub w zakładzie specjalnym.

Trzecia forma — to klasy specjalne w szkołach powszechnych. Jeżeli w danej szkole jest z tej samej klasy 3 lub więcej uczniów, mających ten sam rodzaj zaburzenia, proponuję zorganizowanie klasy specjalnej, w tym wypadku wymiar godzin powinien być zgodny z przewidzianym w programie dla danego typu uczniów.

Liczba klas zorganizowanych w szkole zależy od liczby uczniów, przy czym nie powinno się organizować klas łączonych. Uczniowie, którzy realizują specjalne programy, w większości wypadków mają zaburzenia uwagi i nie są zdolni do samodzielnej pracy.

Organizowanie klas specjalnych w szkołach powszechnych jest tańszym rozwiązaniem tego zagadnienia niż organizowanie szkół specjalnych. W szkołach specjalnych jest od 12 do 15 uczniów w klasie. Kształcenie miesięczne ucznia kosztuje średnio 9.000 zł. Pobory nauczyciela pracującego z dziećmi w klasie specjalnej wynoszą średnio 22.000 zł w tym wliczone są godziny na rewalidację indywidualną. Organizacja nauczania w klasach specjalnych w szkołach powszechnych jest zatem tańsza niż w szkołach specjalnych. Ponadto ucznia nie rozłącza się z rodziną, ma on kontakt z uczniami pełnosprawnymi, co ułatwia przygotowanie go do współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi. Uczniowie przygotowani do pracy w zawodowych szkołach powszechnych, mają do wyboru szerszy wachlarz zawodów odpowiednich do ich możliwości.

Są pewne grupy uczniów, które muszą uczyć się w szkołach specjalnych. Proponuję pozostawienie trzech typów szkół specjalnych: szkoły specjalne, do których uczniowie dochodzą z domów, szkoły w których część uczniów mieszka w domach rodzinnych a część w internatach oraz szkoły specjalne z internatami. Wszystkie trzy typy szkół powinny zostać w nowym systemie szkolnym. Powinny one być komplementarne w stosunku do szkół powszechnych. Szkoły te zajęłyby się kształceniem uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym, niektórych uczniów głuchych i niewidomych, uczniów o sprzężonych zaburzeniach i odchyleniach od normy i z zaburzonym narządem ruchu oraz uczniów znajdujących się w zakładach leczniczych (szpitalach, sanatoriach, prewentoriach itp.), społecznie niedostosowanych oraz innych, którzy z różnych względów muszą być zabrani z domów rodzinnych, a nie mogą być umieszczeni w domach dziecka. Okres nauczania w tych szkołach powinien być taki sam bądź zbliżony do okresu nauczania w szkołach powszechnych. Muszą one być dostosowane do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, to znaczy — we wszystkich szkołach powinien być czas przeznaczony na rewalidację indywidualną. W szkołach dla niewidomych należy przedłużyć o rok nauczanie początkowe, co pozwoli przygotować uczniów do podjęcia nauki w szkole powszechnej od czwartej klasy. W szkole dla uczniów o sprzężonych zaburzeniach na-

leży wprowadzić przedmioty, których nie ma w szkołach masowych itp., ponadto należy przewidzieć różne formy kształcenia zawodowego. Np.: kształcenie w szkołach zawodowych specjalnych; uczenie przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych, zawodu w szkołach powszechnych; uczenie przedmiotów ogólnokształcących i przez pierwsze 2 lata zawodu w szkołach zawodowych, a przez ostatnie dwa lata uczenie zawodu w zakładzie pracy; uczenie przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych, a zawodu u rzemieślników. Form tych może być więcej, wszystkie te, które przygotowują niepełnosprawnego do pracy zawodowej, a równocześnie sprzyjają zdobywaniu umiejętności współzycia i współdziałania z pełnosprawnymi są dobre. Pewna grupa niepełnosprawnych nie będzie w stanie zdobyć zawodu. Dla nich w dalszym ciągu powinny być prowadzone szkoły przysposobienia zawodowego oraz będą oni przygotowywani do pracy w warunkach chronionych.

Stopniowo powinno się przechodzić od kształcenia zawodowego niepełnosprawnych w szkołach specjalnych do kształcenia w różnego rodzaju szkołach zawodowych dla pełnosprawnych. Koszty utrzymania wychowanków w szkole i internacie wynosiły w roku szkolnym 1986/87 średnio 32.000 zł miesięcznie. Utrzymanie tych ludzi bez pracy w wieku dorosłym kosztuje 30.000 zł miesięcznie. Prowadzenie szkół zawodowych jest zatem opłacalne. Kształcenie jednej osoby przez 11 lat wynosi:  $11 \text{ lat} \times 12 \text{ miesięcy} \times 32.000 \text{ zł} = 4.224.000 \text{ zł}$ . Utrzymanie bez pracy przez 47 lat wynosi:  $12 \text{ miesięcy} \times 30.000 \times 47 \text{ lat} = 16.920.000 \text{ zł}$ . Widzimy, że organizowanie zawodowego szkolnictwa specjalnego opłaca się.

Organizacja kształcenia ustawicznego. Jednym z celów nauczania i wychowania jest przygotowanie ucznia do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji zarówno ogólnych, jak i zawodowych. Wymaga tego stale zmieniający się sposób produkcji oraz bardzo szybkie wprowadzenie osiągnięć naszej cywilizacji do pracy i życia codziennego. Proponuje, żeby niepełnosprawni, którzy ukończyli szkoły zawodowe podnosili swoje kwalifikacje biorąc udział w kształceniu ustawicznym organizowanym przez zakłady pracy.

Bardzo istotnym zagadnieniem realizowanym dotychczas przez spółdzielczość inwalidzką PZG, PZN i inne organizacje oraz różnego rodzaju zakłady opiekuńcze i zakłady lecznicze, jest przygotowywanie dorosłych, którzy z różnych względów zdrowotnych nie mogą dalej wykonywać swojego zawodu, do innej pracy. Rozwiązanie tego zagadnienia wymaga zintegrowania poczynań. Myślę, że większą rolę w rozwiązywaniu tego zagadnienia powinno odgrywać szkolenie dorosłych.

Przedstawiony przeze mnie system organizacyjny kształcenia specjalnego, jak już zaznaczyłam, nie może być wprowadzony od razu. Jest to projekt, do którego należy dążyć. Nauczanie niepełnosprawnych

w szkołach powszechnych wymaga stworzenia w nich odpowiednich warunków.

Do najistotniejszych należą:

- przekonanie rodziców i nauczycieli o potrzebie takiego kształcenia,
- przygotowanie odpowiedniej liczby nauczycieli,
- zapewnienie w szkołach powszechnych odpowiednich warunków organizacyjnych.

Jednym z najważniejszych warunków jest przekonanie społeczeństwa o tym, że uczeń niepełnosprawny nie będzie obniżał poziomu nauczania w szkole, o tym, że uczniowie klasy, w której jest uczeń niepełnosprawny nic nie tracą. Przeciwnie, że proces wychowania w takiej klasie jest łatwiejszy. Nie można ucznia niepełnosprawnego skierować do nauki w klasie, jeżeli rodzice uczniów pełnosprawnych nie zaakceptują tego. Uczeń taki może być narażony na sytuacje stresowe, może być przez kolegów nie akceptowany.

Ogromną rolę w odpowiednim traktowaniu ucznia niepełnosprawnego w szkole powszechnej odgrywają nauczyciele. Powinni oni być przekonani o słuszności takiego rozwiązania.

Na nauczanie w szkole powszechnej należy uzyskać zgodę rodziców uczniów niepełnosprawnych, bo od ich zgody i dobrej współpracy ze szkołą w dużym stopniu zależy powodzenie ucznia.

O potrzebie kształcenia niepełnosprawnych w szkołach powszechnych należy przekonać przez:

- zwiększenie audycji o niepełnosprawnych w radiu i telewizji, w tym ogromną rolę może odegrać NURT,
- zwiększenie liczby publikacji na ten temat we wszystkich czasopismach pedagogicznych,
- pisanie, popularyzowanie tego zagadnienia w prasie.

Następnym zagadnieniem, które należy rozwiązać chcąc uczyć niepełnosprawnych w szkołach powszechnych, jest przygotowanie do tej pracy nauczycieli. Ucznia niepełnosprawnego w klasie specjalnej i indywidualnie nie może uczyć nauczyciel nie przygotowany do tej pracy. Jeżeli do szkoły specjalnej przychodzi nauczyciel mający wyższe studia i jest on nie przygotowany do pracy w danym typie szkoły, to otacza się go specjalną opieką. Przez pierwsze trzy lata codziennie przygotowuje się do pracy pod kierunkiem dyrektora szkoły lub doświadczonego nauczyciela. Jeżeli rozpoczyna pracę w klasie specjalnej lub indywidualnie uczy niepełnosprawnych, zostaje na co dzień sam.

Uczyć indywidualnie oraz pracować w klasach specjalnych mogą tylko wysoko kwalifikowani nauczyciele. Obecny system kształcenia nauczycieli dla szkół specjalnych nie jest w stanie zapewnić odpowiedniej liczby nauczycieli. W roku szkolnym 1986/87 — jak podaje M. Marek-Ruka — dzieci niepełnosprawne w różnych formach kształcenia uczy 20336 nauczycieli, z których 60% posiada studia wyższe a tylko 30% jest przy-

gotowanych do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Przy czym w różnych działach kształcenia specjalnego % ten jest różny.

Odsetek nauczycieli mających pełne kwalifikacje do nauczania przedstawia się następująco w poszczególnych działach, dla:

— upośledzonych umysłowo	70%
— z wadami wzroku	45%
— z wadami słuchu	40%
— niedostosowanych społecznie	40%
— przewlekłe chorych	32%

Obecnie do pracy z uczniami niepełnosprawnymi przygotowuje studentów dziesięć wyższych uczelni. Prowadzą one następujące formy kształcenia:

- pięcioletnie studia stacjonarne,
- pięcioletnie studia zaoczne,
- trzyletnie studia dla absolwentów SN,
- 1,5 roczne studia podyplomowe.

Co roku kończy wyższe studia z zakresu pedagogiki specjalnej na wszystkich uczelniach około 1000 studentów.

Połowa nauczycieli do szkół specjalnych zdobywa kwalifikacje w WSPS w Warszawie. Pozostałe pięćset osób zdobywa kwalifikacje w 9 uczelniach.

Taka mała liczba studentów kończących studia wynika z kilku powodów:

Braku pracowników nauki, którzy mogliby przygotowywać nauczycieli do pracy w szkołach specjalnych.

Obecnie w Polsce mamy:

- 3 profesorów,
- 7 doktorów habilitowanych,
- 60 doktorów.

Myszę, że nowa ustawa o zdobywaniu stopni naukowych ułatwi młodym doktorom uzyskanie stopnia doktora habilitowanego, co na pewno walnie przyczyni się do zwiększenia liczby miejsc na studiach.

Dobrym posunięciem, które przysporzyłoby liczby miejsc na studiach, byłoby ograniczenie przyjęć na pięcioletnie studia zaoczne, a zwiększenie liczby miejsc na studiach podyplomowych.

Drugim czynnikiem hamującym rozwój kształcenia nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi jest brak motywacji finansowych. Wszyscy nauczyciele uczący niepełnosprawnych dostają jednakowe dodatki za pracę z tymi uczniami. Taka polityka MOiW, a teraz MEN, prowadzi bardzo często do wykorzystywania tego przepisu przez administrację szkolną. Dyrektorzy do pracy w klasach specjalnych kierują często nauczycieli starszych, którzy mają sobie „dorobić” do emerytury. Bardzo często z tych samych względów przed emeryturą przechodzą do pracy w szkołach specjalnych pracownicy administracji, najczęściej na stanowisko dy-

rektorów szkół. Myślę, że przyznanie zwiększonego dodatku za pracę z uczniem niepełnosprawnym nauczycielom mającym wyższe studia z zakresu pedagogiki specjalnej lub studia podyplomowe, spowodowałoby u większej liczby nauczycieli potrzebę kończenia tych studiów.

Następnym czynnikiem ograniczającym organizowanie studiów jest brak bazy lokalowej. W tym celu można by wykorzystywać w większym stopniu placówki kształcenia specjalnego w okresie ferii w tych miejscowościach, w których zgrupowanych jest więcej pracowników naukowych — w Krakowie, Lublinie, Warszawie.

Przyjęcie, że do roku 2000 — 20% niepełnosprawnych będzie się uczyło w szkołach powszechnych, wymaga przygotowania do tego czasu 25000 nauczycieli, dodając do tego 14000 nauczycieli niekwalifikowanych pracujących obecnie w szkołach, do roku 2000 trzeba przygotować do pracy około 34000 nauczycieli. Znaczy to, że należy przygotowywać w ciągu roku około 2500 nauczycieli.

Przygotowanie tej liczby nauczycieli może nastąpić jedynie przez:

- ułatwienie zdobywania stopni naukowych pracownikom wyższych uczelni,
- zintensyfikowanie kształcenia podyplomowego,
- wykorzystywanie do potrzeb kształcenia nauczycieli lokali szkół specjalnych,
- wykorzystywanie w większym niż dotychczas stopniu do pracy dydaktycznej pracowników naukowych o specjalności pedagogika specjalna.

Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych wyprzedza tendencje przygotowywania nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów. Wobec istniejącej sytuacji proponuję nie ograniczać przygotowywania studentów do pracy w dwóch typach szkół specjalnych, a pozostawić dotychczasowy system kształcenia, który daje nauczycielowi szersze możliwości zatrudnienia, tzn. przygotowywać nauczycieli do dwóch specjalności pokrewnych, np. głuchych i niedosłyszących, niewidomych i niedowidzących, upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym, itp. Ponadto wszystkich nauczycieli przygotować do pracy w dwóch etapach nauczania: w klasach I—III oraz jednego przedmiotu w klasach starszych.

Włączenie uczniów niepełnosprawnych do nauki w szkołach powszechnych zarówno przez indywidualne nauczanie, jak i klasy specjalne, wymaga stworzenia w tych szkołach warunków lokalowych oraz wyposażenia ich w specjalne środki dydaktyczne. Podręczniki szkolne dla niepełnosprawnych są dostosowane do programów specjalnych i bez względu na to, jak jest organizowany proces nauczania-uczenia się, można z nich korzystać. Wielu uczniów mających zaburzenia narządów ruchu posługuje się wózkami. Należałoby we wszystkich nowo budowanych szkołach zrobić podjazdy i poszerzyć drzwi (odpowiednio urządzić sani-



tariaty). Pozwoli to z czasem wszystkim uczniom korzystającym z wózków na podjęcie nauki w szkołach powszechnych. Dla uczniów przewlekłe chorych trzeba na terenie szkoły zorganizować lepszą opiekę lekarską.

Drugą grupę stanowią uczniowie z mikrodefektami, jest ich około 15%. Dla uczniów tych należy we wszystkich szkołach zorganizować zajęcia korekcyjno-wyrównawcze. Uczniów potrzebujących takich zajęć jest obecnie w Polsce około 1.000.000. Największym hamulcem w organizowaniu tego typu zajęć jest brak nauczycieli specjalistów. Myślę, że po roku 1992, kiedy zmniejszy się liczba uczniów, zagadnienie to będzie można rozwiązać. Obecnie zorganizowanie zajęć korekcyjno-wyrównawczych dla wszystkich uczniów potrzebujących takiej pomocy jest niemożliwe. Problem ten może być w najbliższej przyszłości rozwiązany jedynie przez zwiększenie liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli.

Myślę, że nie radykalne zmiany, ale systematyczne rozwiązywanie tych zagadnień zgodnie z założonym planem może przynieść oczekiwane rezultaty. Tylko otwarty system organizacji, uwzględniający różne sposoby kształcenia specjalnego może stworzyć warunki potrzebne do rozwoju każdej jednostki niepełnosprawnej. Wprowadzając nowe formy organizacyjne kształcenia specjalnego, nie można rezygnować z już sprawdzonych, dających dobre wyniki.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. K. Kirejczyk: *Ewolucja systemu kształcenia dzieci głuchych*. Warszawa 1977, PZWS; J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa—Wrocław 1981, Osso-lineum.

<sup>2</sup> M. Grzegorzewska: *Wybór pism*. Warszawa 1966, PWN; Z. Sękowska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981, PWN.

<sup>3</sup> Por. M. Grzegorzewska: dz. cyt.

<sup>4</sup> Z. Sękowska: dz. cyt.

<sup>5</sup> J. Kostrzewski: *Raport z badań programów nauczania dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym w pracy zbiorowej pod red. I. Stawowy-Wojnarowskiej*. Raport z badań programów szkół specjalnych I—III. T. I. IPS, Warszawa 1978.

<sup>6</sup> K. Kirejczyk: dz. cyt.

<sup>7</sup> M. Balcerek: *Przygotowanie dzieci niepełnosprawnych do życia i pracy w społeczeństwie*. Oświata i Wychowanie 1986, nr 30.

<sup>8</sup> M. Marek-Ruka: *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie pedagogów specjalnych w PRL*. Referat wygłoszony na Konferencji Pedagogów Specjalnych w Berlinie. Styczeń 1988 r.

# SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ANDRZEJ GIRYŃSKI

Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
Warszawa

## DOŚWIADCZENIA I AKTYWNOŚĆ JAKO WYZNACZNIKI ZACHOWAŃ OCZEKIWANYCH SPOŁECZNIE OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH UMYŚLOWO

### 1. WPROWADZENIE

Rozwój społeczny, osiąganie coraz wyższych jego etapów przez dziecko, są w dużej mierze uzależnione od procesu nabywania doświadczeń. Poprzez kontakty z otoczeniem i własne działanie gromadzi dziecko doświadczenia, które wywołują w jego zachowaniu trwałe zmiany<sup>1</sup>. Zachodzą one na podłożu indywidualnego doświadczenia<sup>2</sup>.

Efekty wpływu tak czynników przypadkowych (niezamierzonych), jak i wychowawczych (zamierzonych) w postaci zmian w dziecku można określić jako nabywanie przez nie doświadczeń<sup>3</sup>. Nabywanie doświadczeń przez jednostkę jest ściśle związane z procesem jej uczenia się. W rezultacie przebiegu tego procesu jednostka nabywa szereg umiejętności i sprawności, które wpływają ukierunkowująco na jej działanie w środowisku społecznym. W trakcie uczenia się przyswajają sobie umiejętności obcowania i współdziałania ze środowiskiem, obserwuje, naśladuje i ocenia zachowania oraz działania innych. W wyniku uczenia się „w umyśle dziecka powstają stopniowo wyobrażenia związków z następstwami, jakie przynoszą. Zasób wyobrażeń dotyczących związków, postępów i zachowań z ich skutkami społecznymi stanowi osobiste doświadczenie dziecka<sup>4</sup>.

W procesie gromadzenia przez dziecko doświadczeń osobistych odgrywa duże znaczenie jego aktywność ujmowana jako „dyspozycja do czynnego regulowania swoich stosunków z otoczeniem”<sup>5</sup>. Jednostka aktywnie uczestnicząca w procesie uczenia się zachowań społecznych nabywa w szerokim zakresie umiejętności współdziałania, współzycia, działania na rzecz innych; jej zasób doświadczeń społecznych jest większy aniżeli osób biernych społecznie<sup>6</sup>.

Kształtowanie u dziecka dyspozycji społeczno-moralnych postępuje równoległe z jego doświadczeniem. W zależności od tego, do akceptacji

jakich norm społeczno-moralnych dziecko zostało wdrożone, będzie sobie ono przyswajało odpowiednie wzorce postępowania<sup>7</sup>. Dlatego też zachodzi potrzeba stwarzania dziecku sytuacji społecznych, które pomagałyby mu w kształtowaniu pożądanych nastawień społeczno-moralnych do otoczenia<sup>8</sup>. W związku z tym podkreśla się celowość ingerowania w proces nabywania doświadczeń przez dziecko, opartego o zamierzoną stymulację<sup>9</sup>, występującą w toku intencjonalnie organizowanych sytuacji wychowawczych.

W procesie oddziaływania wychowawczego jednostka nabywa szereg doświadczeń pozwalających jej regulować własne formy zachowania. Pod pojęciem „doświadczenie” rozumie się fakt uczestnictwa w czymś (obecności, udziału), połączony z przeżyciem tego faktu<sup>10</sup>. W związku z tym „doświadczeniem społecznym” będzie fakt uczestnictwa w sytuacji społecznej, związany z wzajemną interakcją człowiek — otoczenie społeczne, połączony z przeżyciem tego faktu.

Uczestnictwo w różnych sytuacjach typu społecznego, podejmowanie określonych zadań oraz ich prawidłowe realizowanie usprawniają zachowanie, przygotowując dziecko upośledzone umysłowo do spełniania określonych wymogów społecznych. Właściwa organizacja procesu uspołecznienia tej kategorii dzieci ma istotne znaczenie dla realizacji jednego z podstawowych zadań rewalidacyjnych — integracji jednostek niepełnosprawnych ze społeczeństwem.

Należy zdawać sobie sprawę, iż poczynania pedagogów specjalnych w zakresie adaptacji społecznej dziecka upośledzonego umysłowo są utrudnione ze względu na jego cechy. Trudności te uwarunkowane są między innymi: 1) niedomogami procesów poznawczych, co stanowi przeszkodę w zdobywaniu elementów wiedzy niezbędnej do wchodzenia w pozytywne interakcje społeczne, 2) upośledzeniem twórczości, przedsiębiorczości, inicjatywy, co hamuje społeczne funkcjonowanie w różnych grupach i może być źródłem negatywnych doświadczeń społecznych, 3) nieprawidłowym przebiegiem procesów emocjonalnych, osłabiających możliwości przystosowawcze. Wymienione trudności zobowiązują osoby organizujące i realizujące proces rewalidacji społecznej dziecka niepełnosprawnego do stwarzania odpowiednich warunków zapewniających prawidłową jego socjalizację. Wynika z tego konieczność inicjowania sytuacji, w których jednostki te mogłyby zdobywać pozytywne doświadczenia społeczne, będące podstawą odnoszenia sukcesów, kształtowania postaw aktywnie społecznych.

Gromadzenie doświadczeń społecznych przez dziecko upośledzone umysłowo jest uzależnione od stopnia jego aktywności. Czynne jego uczestnictwo w celowo inicjowanych sytuacjach społecznych może spełniać ważną funkcję w przygotowaniu do życia, uczy postępowania zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi. Dlatego też należy zakładać, że posiadanie znacznego zasobu doświadczeń społecznych jest wynikiem

aktywnego włączania się dziecka w życie społeczne organizowane bądź na terenie klasy szkolnej, bądź grupy wychowawczej. Dzieci pełniące aktywnie szereg ról społecznych w klasie, grupie wychowawczej, cieszą się znaczną akceptacją rówieśników, a status ich jest wysoki<sup>11</sup>. Aktywne podejmowanie ról społecznych, czynne ich realizowanie oraz akceptacja ze strony środowisk, spełniają ważną funkcję w procesie socjalizacji dziecka upośledzonego umysłowo.

## 2. CELE I METODA BADAŃ

Celem badań, których wyniki są prezentowane w niniejszym opracowaniu, było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1) czy zachodzi związek między ogólnym zasobem i określonymi kategoriami posiadanych doświadczeń społecznych przez dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim a ujawnianiem przez nie zachowań prospołecznych?

2) jaka zachodzi zależność między poziomem aktywności społecznej dziecka niepełnosprawnego umysłowo w stopniu lekkim a podejmowaniem przez nie czynności ukierunkowanych na realizację cudzego dobra?

Badaniami objęto dwie populacje: upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, w tym 150 chłopców i 120 dziewcząt (grupa kryterialna), pełnosprawnych intelektualnie, w tym 70 chłopców i 50 dziewcząt. Wiek ogółu badanych zawierał się w przedziale od 14 r.ż. do 17 r.ż. Uwzględniając w badaniach dwie wymienione populacje miano na celu ustalenie „zjawisk i problemów wspólnych dla niepełno- i pełnosprawnych oraz swoistych i odmiennych dla pierwszych”<sup>12</sup>.

Oceniając relację zachodzącą między posiadanymi doświadczeniami społecznymi oraz aktywnością a ujawnianą formą zachowania (prospołecznego bądź nieprospołecznego) wykorzystano następujące metody i techniki badawcze:

— eksperyment naturalny, kwestionariusz „Życiorys społeczny” w opracowaniu A. Guryckiej<sup>13</sup>, technikę rangowania według kryterium aktywności społecznej.

W przyjętym postępowaniu badawczym eksperyment naturalny traktowano jako metodę umożliwiającą uzyskanie danych dotyczących ujawniania zachowań prospołecznych przez badane osoby. Metoda ta służyła do przeprowadzenia kwalifikacji badanych do dwóch grup: dzieci ujawniających zachowania prospołeczne i dzieci zachowujących się nieprospołecznie. Inspiracją do wykorzystania eksperymentu naturalnego były sytuacje eksperymentalne uwzględnione w koncepcji badań A. Potockiej-Hozer<sup>14</sup>. W toku badań opartych o dwie sytuacje eksperymentalne z populacji dzieci upośledzonych umysłowo wyłoniono 82 zachowujących się prospołecznie i 75 nieprospołecznie. Podobnie z populacji

dzieci o niezaburzonym rozwoju intelektualnym wyróżniono — 42 zachowujących się prospołecznie i 17 nieprospołecznie.

Kwestionariusz „Życiorys społeczny” jest techniką służącą do pomiaru aktualnego zasobu doświadczeń społecznych uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W oparciu o tę technikę ustalić można także intensywność uczestnictwa w sytuacjach społecznych oraz stosunek emocjonalny do tych sytuacji. Strukturę kwestionariusza stanowi zestaw różnorodnych czynności i funkcji bliskich dzieciom (ogółem 199). Ogólny zasób doświadczeń społecznych wyznacza suma odpowiedzi „tak” — odnoszących się do uczestnictwa, natomiast liczbowy wskaźnik stosunku emocjonalnego do społecznej działalności stanowi suma odpowiedzi „tak-lubię” (+3 pkt.), „tak-nie lubię” (—2 pkt.), „tak-obojętne” (—1 pkt.). Dokonując oceny zasobu doświadczeń społecznych dzieci upośledzonych umysłowo przeprowadzono niewielkie zmiany w strukturze kwestionariusza. Zmierzały one do wyeliminowania pytań odnoszących się do czynności i funkcji, które ze względu na odchylenie od normy intelektualnej badanej kategorii dzieci, nie mogły być przez nie wykonywane. W celu uniknięcia niewłaściwego zrozumienia niektórych pytań zawartych w kwestionariuszu badaniom nadano charakter indywidualny. Treść określonych pytań była, w razie potrzeby, interpretowana przez osobę prowadzącą badania, a wypełnianie kwestionariusza odbywało się pod jej kontrolą.

Analizując zasób doświadczeń społecznych badanych dzieci w oparciu o kwestionariusz „Życiorys społeczny” dziecka, zaszeregowano zawarte w nim pytania do pięciu kategorii. Kryterium podziału stanowiły powiązania treściowe i znaczeniowe poszczególnych pytań kwestionariusza. Wyróżniono następujące kategorie doświadczeń społecznych: odnoszących się do: 1) czynności i funkcji związanych z kierowaniem, 2) czynności i funkcji związanych z inicjatywą skierowaną na zadanie, 3) czynności i funkcji, w których zawarte są elementy protestu, zachęty, krytycznej oceny siebie i innych, 4) czynności i funkcji związanych z prezentowaniem swoich umiejętności i udzielaniem informacji, 5) prostych czynności o charakterze wykonawczym, zwłaszcza porządkowym i usługowym.

W ocenie stopnia zaangażowania badanych w życie społeczne organizowane na terenie szkoły, internatu, wykorzystano technikę rangowania dzieci przez wychowawców klas (grup wychowawczych) według kryterium aktywności społecznej. Kryteria aktywności społecznej przyjęto za A. Gurycką<sup>15</sup>, dostosowując je do warunków pracy wychowawczo-rewalidacyjnej w placówkach szkolnictwa specjalnego. Według tych kryteriów wychowawcy klas (grup wychowawczych) szeregowali badane dzieci od najmniej do najbardziej aktywnych. Pierwszą grupę stanowiły dzieci mające rangę — „najbardziej aktywne”, drugą — dzieci zajmujące miejsce środkowe — „średnio aktywne”, pozostałe zaś, zajmujące miejsca końcowe, były określane jako „bierne społecznie”.

### 3. ZAKRES DOŚWIADCZEŃ A ZACHOWANIE PROSPOŁECZNE

W kształtowaniu nastawień prospołecznych u dziecka odgrywają dużą rolę jego doświadczenia indywidualne i społeczne<sup>16</sup>. Wchodząc w interakcje społeczne z otoczeniem, wykonując zadania indywidualne czy grupowe, dziecko nabywa umiejętności współdziałania i obcowania oraz liczenia się z potrzebami innych. Obserwuje zachowania w najbliższym otoczeniu, ocenia skutki, jakie one przynoszą innym, a jednocześnie wykonując szereg zadań społecznych dziecko jest aprobowane bądź negatywnie oceniane w zależności od poziomu realizacji tych zadań. Na tej drodze gromadzi szereg doświadczeń społecznych, które zawierają w sobie także elementy zachowania prospołecznego.

Wielkie znaczenie w powstawaniu zachowań prospołecznych odgrywa doświadczenie odpowiedzialności za dobro pozaosobiste<sup>17</sup>. Oznacza to, że dziecko powinno w toku swojego rozwoju społecznego wykonywać szereg zadań w swoim środowisku (domowym, szkolnym). Podejmowanie i ich realizacja pozostaje w ścisłym związku z przejawianymi przez dziecko zachowaniami prospołecznymi<sup>18</sup>.

Dziecko pod wpływem oddziaływań środowiska społecznego (zamierzonych i niezamierzonych) oraz własnych doświadczeń społecznych staje się stopniowo istotą uspołecznioną<sup>19</sup>. Można zakładać, że dziecko uczestniczące w różnorodnych sytuacjach społecznych ma znaczne możliwości uczenia się zachowań nastawionych na realizowanie potrzeb innych, gromadzi z tego zakresu szereg doświadczeń, które mogą u niego wywoływać mniej lub bardziej trwałe nastawienia prospołeczne do otoczenia.

Uzyskane rezultaty z badań porównawczych między grupami dzieci uznanych za prospołeczne i nieprospołeczne (zarówno w populacji odchylonych od normy intelektualnej, jak i pełnosprawnych umysłowo) wskazują na zachodzące między nimi różnice w zakresie posiadanego ogólnego zasobu doświadczeń społecznych. Znacznie wyższe wskaźniki ogólnego zasobu doświadczeń charakteryzowały osoby o zachowaniach prospołecznych.

W ocenie zachodzącej zależności między posiadanym ogólnym zasobem doświadczeń społecznych a ujawnianiem określonej formy zachowania stwierdzono, że:

1) Średnie ogólnego zasobu doświadczeń społecznych okazały się znacznie wyższe w grupie dzieci ujawniających zachowania prospołeczne bez względu na poziom rozwoju umysłowego. Średnia uzyskana przez dzieci upośledzone umysłowo ( $\bar{X} = 57,5$ ) manifestujące zachowanie prospołeczne okazała się wyższa od średniej osiągniętej przez dzieci określone jako nieprospołeczne ( $\bar{X} = 44,1$ ). Podobną tendencję stwierdzono w grupie dzieci pełnosprawnych umysłowo, gdzie różnica między ogólnym zasobem doświadczeń społecznych posiadanych przez dzieci o nastawieniach

prospołecznych a tymi, które ujawniają odmienne nastawienia, wyniosła —  $\bar{X} = 10,3$ .

Współczynniki zmienności (V) świadczyły, iż procent średniej odchylenia standardowego ( $s = 5,7$ ) był wyższy w grupie dzieci upośledzonych umysłowo, określanych jako prospołeczne, i wyniósł 9,1% wartości średniej. Natomiast analogiczna wartość w grupie dzieci upośledzonych „nieprospołecznych” wyniosła 3,3 % ( $s = 3,3$ ). Świadczy to o większym zróżnicowaniu dzieci ujawniających tendencję do zachowania prospołecznego w zakresie posiadanego ogólnego zasobu doświadczeń społecznych. Podobną zależność stwierdzono w grupie dzieci pełnosprawnych umysłowo, w której osoby przejawiające zachowania prospołeczne były bardziej zróżnicowane ze względu na posiadany zasób doświadczeń społecznych (odchylenie standardowe  $s = 2,1$  stanowiło 30% wartości średniej). Natomiast osoby nie przejawiające regulacji zachowania opartego o zasadę prospołeczności były mniej zróżnicowane w zakresie omawianej cechy (odchylenie standardowe —  $s = 0,7$  stanowiło 1,1% wartości średniej).

2) Ogólny zasób doświadczeń społecznych, bez względu na ujawnianą formę zachowania (prospołecznego bądź nieprospołecznego) cechował bardziej dzieci pełnosprawne umysłowo ( $\bar{X} = 64,8$ ) aniżeli upośledzone umysłowo ( $\bar{X} = 50,8$ ). W związku z tym należy przypuszczać, że środowiska wychowawcze stwarzają tej kategorii dzieci większą możliwość gromadzenia doświadczeń społecznych. Tym też można między innymi wyjaśniać większą, zaobserwowaną w grupie dzieci pełnosprawnych umysłowo, faktyczną dążność do działania na rzecz innych, której podłożem może być stwarzanie przez środowiska (rodzinne, szkolne, rówieśnicze) umożliwiających im gromadzenie pozytywnych doświadczeń społecznych.

W dalszej analizie porównawczej między grupami dzieci o nastawieniach prospołecznych bądź odmiennych uwzględniono poszczególne kategorie doświadczeń społecznych.

Ocena relacji między wyróżnionymi kategoriami doświadczeń z zachowaniami nastawionymi na realizację dobra innych w obrębie grup dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i pełnosprawnych umysłowo upoważnia do przyjęcia założenia, zgodnie z którym poziomu funkcjonowania intelektualnego nie należy traktować jako determinację przyjętej przez jednostkę formy zachowania. Rezultaty tej oceny wyraźnie wskazują, iż środowiska, które mogą mieć wpływ znaczący na przebieg procesu socjalizacji dziecka okazały się korzystniejsze dla dzieci o niezaburzonej strukturze psychofizycznej. Należy przypuszczać, iż dostarczały one więcej okazji dzieciom pełnosprawnym umysłowo, niż ich rówieśnikom o zaburzonym rozwoju intelektualnym, do podejmowania i realizowania obowiązków skłaniających do działania na rzecz innych. Wynika

z tego, że dzieci w normie intelektualnej przechodziły bardziej intensywny trening psychospołeczny niż ich rówieśnicy o zaburzonej strukturze poznawczej, w związku z czym mogła u nich następować internalizacja norm społeczno-moralnych, które stawały się dla nich wewnętrznym nakazem działania na rzecz innych.

Dokonując oceny porównawczej między dziećmi ujawniającymi nastawienia prospołeczne oraz dziećmi, które nie przejawiają tych nastawień, stwierdzono:

1) W zakresie wszystkich pięciu kategorii doświadczeń społecznych wyższe rezultaty uzyskiwały — bez względu na poziom rozwoju umysłowego — dzieci o nastawieniach prospołecznych, o czym świadczą średnie procentowe wskaźniki zasobu doświadczeń mieszczących się w poszczególnych kategoriach. W grupie dzieci upośledzonych umysłowo, ujawniających zachowania prospołeczne, zawierały się one w przedziale od 43,1% do 57,1%, natomiast wśród dzieci z grupy „nieprospołecznych” — w przedziale od 29,2% do 50,6%. Podobną tendencję wykazywał rozkład średnich procentowych w grupie dzieci pełnosprawnych umysłowo, zachowujących się prospołecznie (od 64,7% do 83,2%) i nieprospołecznie (od 54,8% do 75,7%). Natomiast należy nadmienić, iż dzieci pełnosprawne umysłowo, bez względu na przyjętą regulację zachowania, we wszystkich rozpatrywanych kategoriach doświadczeń dominowały nad swoimi rówieśnikami o obniżonej sprawności umysłowej.

2) Szczególne różnice zaznaczyły się w grupie upośledzonych umysłowo między dziećmi ujawniającymi zachowania prospołeczne i nie ujawniającymi tych zachowań w zakresie następujących doświadczeń społecznych: a) czynności i funkcji społecznych związanych z kierowaniem (różnica 12,7%), b) czynności i funkcji związanych z inicjatywą skierowaną na zadanie (różnica 12,2%), c) czynności i funkcji, w których zawarte są elementy protestu, zachęty, krytycznej oceny siebie i innych (różnica — 12,9%), d) czynności i funkcji związanych z prezentacją swoich umiejętności (różnica — 12,4%). Grupę dzieci pełnosprawnych umysłowo różnicowały przede wszystkim dwie kategorie doświadczeń z zakresu: czynności i funkcji społecznych związanych z kierowaniem (różnica — 16,1%), czynności i funkcji, w których zawarte są elementy protestu, zachęty, krytycznej oceny siebie i innych (różnica — 15%).

3) W obrębie wyróżnionych pięciu kategorii doświadczeń u dzieci ujawniających zachowania prospołeczne (bez względu na poziom rozwoju umysłowego) szczególnie powszechne były doświadczenia związane: a) z pełnieniem funkcji opiekuńczych, b) z udzieleniem z własnej inicjatywy pomocy innym w ciężkiej pracy, c) ze współudziałem w dobieganiu form spędzania wolnego czasu, d) z wręczaniem prezentów, składaniem życzeń, e) z występowaniem na akademiach poświęconych ważnym rocznicom, f) z udziałem w porządkowaniu mogił żołnierzy, g) z udzielaniem kolegom ważnych dla nich informacji, h) z doradzeniem



komuś, co warto poznać, obejrzyć, i) ze stawaniem w czyjejs obronie oraz protestowaniem przeciw męczeniu zwierząt. Wymienione, najbardziej powszechnie występujące doświadczenia, wchodzące w zakres głównych kategorii doświadczeń, cechowały 44,5% dzieci upośledzonych umysłowo o orientacji prospołecznej, i 65,7% dzieci pełnosprawnych umysłowo, ujawniających także nastawienia prospołeczne. Można przypuszczać, iż wymienione jednostkowe, najbardziej powszechne wśród dzieci prospołecznych doświadczenia społeczne, w połączeniu z pierwszą kategorią doświadczeń pełnią istotną rolę w procesie kształtowania u dziecka form zachowania prospołecznego.

#### 4. AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA A ZACHOWANIA PROSPOŁECZNE

Aktywność ujmowana jest jako ważny wyznacznik regulowania stosunków dziecka ze środowiskiem. Zdaniem M. Przetacznikowej „o tym, w jaki sposób jednostka reguluje swoje stosunki z otoczeniem, decydują nie izolowane procesy psychiczne, lecz całość aktywności ludzkiej, a przede wszystkim — ten rodzaj aktywności odznaczający się organizacją i ukierunkowaniem na wynik”<sup>20</sup>. Szczególną rolę w procesie regulowania stosunków jednostki z otoczeniem odgrywa aktywność społeczna ujmowana jako „obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne człowieka”<sup>21</sup>. Aktywność społeczna traktowana jest jako szczególna postać społecznego zachowania, na którego strukturę składają się różnorodne czynności społeczne, charakterystyczne dla ludzkich interakcji<sup>22</sup>, przyjmując także formę działań prospołecznych. Dlatego też ważnym zagadnieniem jest określenie związku zachodzącego między stopniem aktywności społecznej a ujawnianą formą zachowania (prospołecznego bądź nieprospołecznego) przez dzieci niepełnosprawne umysłowo i ich rówieśników o niezaburzonem intelekcie.

Analizując aktywność społeczną badanych dzieci, stwierdzono, iż zostaje ona w związku z przejawianą przez nie formą zachowania. Dzieci zarówno upośledzone umysłowo, jak i pełnosprawne intelektualnie — ocenione jako aktywne społecznie — znacznie częściej od dzieci mało aktywnych społecznie ujawniały zachowania prospołeczne.

W wyniku nadania rangi każdemu dziecku według kryteriów aktywności stwierdzono znaczne różnice między dziećmi ujawniającymi zachowania prospołeczne i nie przejawiającymi takiej formy regulacji. Oznacza to, że pierwsze miejsca świadczące o wysokiej aktywności przypisywane były częściej dzieciom prospołecznym. Różnica procentowa między porównywanymi grupami wyniosła dla osób upośledzonych umysłowo — 55,3% i pełnosprawnych intelektualnie — 43,9%. Odwrotnie kształtowały się wyniki mówiące o niskim poziomie aktywności społecznej. Duży odsetek dzieci zarówno upośledzonych umysłowo (54,6%), jak

i nieodchylonych od normy intelektualnej (64,7%), ocenianych jako nieprospołeczne, charakteryzowała niska aktywność.

Zależność między formą zachowania a stopniem aktywności społecznej manifestowanej przez dzieci tak upośledzone umysłowo, jak i pełnosprawne intelektualnie, okazała się wysoka, o czym świadczą współczynniki siły związku —  $r_p = 0,61$  (w grupie dzieci upośledzonych umysłowo) i  $r_p = 0,51$  (w grupie dzieci o niezaburzonym intelekcie).

## PODSUMOWANIE

Przedstawiona ocena ilościowego i jakościowego zasobu doświadczeń społecznych posiadanych przez badane dzieci upoważnia do przyjęcia następujących wniosków:

1) Określona forma zachowania (prospołecznego bądź nieprospołecznego) współwystępuje z ilościowym i jakościowym zasobem doświadczeń społecznych;

2) Dzieci ujawniające zachowania prospołeczne mają większy zasób doświadczeń we wszystkich wyróżnionych kategoriach, niż dzieci nie ujawniające tej formy zachowania;

3) Mając na uwadze znaczenie doświadczeń społecznych w kształtowaniu wartościowych form zachowania u dziecka, należy starannie i planowo organizować sytuacje wychowawcze, które sprzyjają zdobywaniu różnorodnych doświadczeń, a jednocześnie czuwać, aby temu procesowi towarzyszyły pozytywne przeżycia emocjonalne, co stanowi gwarancję w przyszłości, iż dziecko nie będzie unikało podejmowania określonych czynności i funkcji społecznych.

Można przyjąć, że aktywność społeczna badanych dzieci (z obydwu zestawianych populacji) wyrażała się w czynnym zaangażowaniu w różne przejawy życia klasy, grupy wychowawczej, szkoły, internatu oraz w podejmowaniu i spełnianiu ważnych zadań, ról w życiu społecznym, a także w wychowawczo wartościowym oddziaływaniu na otoczenie. Wartość tak rozumianej aktywności społecznej sprowadza się u badanych dzieci (ocenionych jako wysoko aktywne) do konstruktywnego oddziaływania na najbliższe otoczenie poprzez własne, przykładowe postępowanie w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, do współdziałania, harmonijnego współżycia z innymi.

Dzieci nastawione na realizację cudzego dobra (i jednocześnie ocenione jako aktywne społecznie) chętnie uczestniczyły w pracach organizowanych przez swoich opiekunów, stosunkowo łatwo wchodziły w interakcje z otoczeniem społecznym, wykazywały znaczny stopień samodzielności w realizacji podejmowanych zadań na rzecz ogółu.

Aktywne wypełnianie różnorodnych zadań i funkcji o charakterze społecznym stwarza dogodne warunki do kształtowania postaw cechujących się dążnością do oddziaływania na otoczenie społeczne (grupę róż-

wieśniczą). Ten typ formowanych postaw umożliwia dzieciom upośledzonym umysłowo podejmowanie ról znaczących w grupie rówieśniczej, a jednocześnie dostosowanych do ich możliwości. Aktywne pełnienie ról znaczących przez tę kategorię dzieci wpływa na nie osobowotwórczo, wzmacnia ich dynamizm adaptacyjny. Wysokie zaangażowanie w realizację zadań wchodzących w zakres określonych ról społecznych stwarza dziecku niepełnosprawnemu umysłowo okazję do uczenia się zachowań oczekiwanych społecznie, do których należą między innymi zachowania prospołeczne.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. Z. Włodarski: *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1983, WSiP, s. 9.

<sup>2</sup> W. Budohoska, Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*. Warszawa 1977, PWN, s. 100.

<sup>3</sup> Ł. Muszyńska: *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, Warszawa 1976, WSiP, s. 32.

<sup>4</sup> Ł. Muszyńska: *op. cit.*, s. 34.

<sup>5</sup> M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, s. 325.

<sup>6</sup> A. Gurycka: *Dzieci biernie społecznie*. Wrocław—Warszawa—Kraków, 1970, Ossolineum.

<sup>7</sup> H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa 1965, PZWS, s. 160.

<sup>8</sup> I. R. Russell: *Rozwój postaw, zainteresowań, wartości*, W: Ch. E. Skinner (red.) *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1971, s. 313.

<sup>9</sup> Z. Włodarski: *op. cit.*, s. 45.

<sup>10</sup> A. Gurycka: *Ocena skuteczności oddziaływań wychowawczych — istotny problem psychologicznych postaw wychowania*. „*Psychologia Wychowawcza*”, 1969 nr 1.

<sup>11</sup> A. Giryński: *Poziom rozwoju społecznego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim a jego status społeczny w grupie rówieśniczej*. „*Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*” 1975, nr 3.

<sup>12</sup> A. Hulek: *Niektóre współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, „*Szkola Specjalna*” 1986 nr 2.

<sup>13</sup> A. Gurycka: *Dzieci biernie społecznie*. Wrocław—Warszawa—Kraków, 1970, Ossolineum.

<sup>14</sup> *Badania eksperymentalne zbliżone były w swojej strukturze i przebiegu do badań przeprowadzonych przez A. Potocką-Hozer zaprezentowanych w pozycji: Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi*. Warszawa 1971, PWN.

<sup>15</sup> A. Gurycka: *op. cit.*, s. 76—80.

<sup>16</sup> *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa 1979, PWN, s. 345—389.

<sup>17</sup> J. Reykowski: *op. cit.*, s. 368.

<sup>18</sup> Ł. Muszyńska: *op. cit.*, s. 131—149.

<sup>19</sup> Ł. Muszyńska: *op. cit.*, s. 49.

<sup>20</sup> M. Przetacznikowa: *Psychologia wychowania* W: Przetacznikowa M., Włodarski Z. (red.) *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, PWN, s. 310.

<sup>21</sup> A. Gurycka: *op. cit.*

<sup>22</sup> A. Gurycka: *Społeczna aktywizacja ucznia w aspekcie psychologicznej analizy procesu wychowawczego w: Gurycka A. Sytuacje aktywizujące społecznie. Analiza psychologiczna sytuacji wychowawczych*. Warszawa 1975. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

## MOTYWY WYBORU ZAWODU I SZKOŁY PRZEZ NIEPEŁNOSPRAWNYCH UCZNIÓW KLASY ÓSMEJ

### WSTĘP

Wśród wielu różnych współwyznaczników wyboru zawodu doniosłe znaczenie mają siły dynamizujące cały ten proces, zwane zwykle mianem motywacji. Obok takich czynników jak zdrowie ucznia, poziom uzdolnień, społeczny czy materialny status rodziny, poziom wiedzy i umiejętności, uzyskany zasób informacji zawodowej, motywy stanowią niekiedy płaszczyznę integrującą — wpływając istotnie na kierunek wybieranej drogi zawodowego kształcenia. Wybór zawodu nie jest aktem decyzji jednorazowej, lecz procesem dynamicznie się rozwijającym. Z tego względu badanie motywów wyboru zawodu polega nie tyle na ujawnieniu określonych oczekiwań i ich zróżnicowania, ile na obserwacji dynamicznych przemian, jakim podlegają one w toku poszukiwania przez jednostkę odpowiadającego jej rodzaju pracy. Zawód lub grupa zawodów preferowanych stanowią tylko pewną formę wyboru przyszłej pracy. Wybór zawodu, jako decyzja świadomie i celowo podjęta, różni się od spontanicznych — bezrefleksyjnych preferencji zawodowych. Problem uwarunkowań motywacyjnych w procesie wyboru zawodu dotyczy zarówno tego, co wpływa na określony sposób motywacji, jak również tego, jakie są efekty i skutki wyboru umotywowanego w ten lub inny sposób. Oczekiwania młodzieży niepełnosprawnej odnośnie rodzaju jej przyszłej pracy nie są faktem samym w sobie, lecz uwarunkowane są wieloma czynnikami. W związku z tym jedno z wielu zadań badawczych polegało na określeniu czynników, którymi kieruje się młodzież niepełnosprawna klas ósmych w wyborze określonego typu szkoły ponadpodstawowej oraz stwierdzeniu, w jakim stopniu motywy wyboru zawodu zależne są od takiej zmiennej, jak stan zdrowia.

### 1. PROBLEMATYKA I ORGANIZACJA BADAŃ

Życie wewnętrzne młodzieży niepełnosprawnej staje się na skutek kalectwa (choroby) bardziej złożone. Niepełnosprawność stwarza młodzieży dodatkowe bariery. Zachodzi zatem potrzeba szerszych badań, między innymi nad motywami działania tej młodzieży w różnych sytuacjach. W celu w miarę wszechstronnego wyjaśnienia wpływu różnych czynników na wybór zawodu podjęto w Instytucie Pedagogiki WSP w Rzeszowie badania m.in. nad motywami wyboru zawodu przez młodzież niepełnosprawną klas ósmych. Postawiono sobie pytanie: Jakie są moty-

wy — wyboru zawodu, oraz jaka jest ich struktura? Badaniem objęto uczniów niepełnosprawnych z terenu pięciu województw Polski południowo-wschodniej (krośnieńskiego, przemyskiego, rzeszowskiego, tarnobrzeckiego i tarnowskiego). Razem przebadano 988 uczniów klas ósmych — w tym ze wsi 629, z miasta 359.

W toku badania przedstawionej problematyki zastosowano metodę wywiadu i wypracowań pisemnych uczniów. Narzędziami badań były skategoryzowane kwestionariusze wywiadu. Kryterium doboru do badań stanowiła — przynależność do jednej z grup dyspenseryjnych o znacznym odchyleniu od normy. Kwalifikowania uczniów do badań dokonały rejonowe poradnie wychowawczo-zawodowe. Badania przeprowadzono w 1985 roku.

## 2. WYNIKI BADAŃ I ICH ANALIZA

W kwestionariuszu wywiadu (AU-4) jedno z pytań dotyczyło najważniejszej argumentacji w wyborze aktualnego zawodu — specjalności. Zadaniem badanych uczniów było odpowiedzieć na pytanie, czym kierowali się podejmując decyzję o wyborze określonego rodzaju kształcenia zawodowego. Szesnaście możliwości, które kwestionariusz sugerował, należało uszeregować według hierarchii ważności. W ten sposób otrzymano strukturę z odpowiednią konfiguracją motywów ujawnionych przez uczniów niepełnosprawnych.

Ilustracją rozkładu hierarchii motywów w wybranych zawodach jest tabela 1.

Tabela 1

MOTYWY WYBORU SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ PRZEZ NIEPEŁNOSPRAWNYCH UCZNIÓW

lp.	Motywacja	Wieś		Miasto	
		N = 321	procent	N = 381	procent
1.	Zainteresowania	217	67,6	258	67,2
2.	Zdolności	110	34,3	133	34,9
3.	Odpowiednie zdrowie	78	24,3	94	24,7
4.	Łatwo o zatrudnienie	59	18,4	72	18,9
5.	Wysokie zarobki	38	11,8	44	11,5
6.	Porada psychologa	37	11,5	43	11,3
7.	Inny ważny powód	35	10,9	41	10,8
8.	Życzenie rodziców	34	10,6	41	10,8
9.	Zawód prestiżowy	42	13,1	51	13,4
10.	Porada nauczyciela	31	9,7	36	9,4
11.	Dobre oceny szkolne	22	6,8	29	7,6
12.	Rodzice wybr. ten zawód	21	6,5	22	5,8
13.	Kolega wybr. ten zawód	15	4,7	17	4,5
14.	Namowa znajomych	11	3,4	13	3,4
15.	Porada lekarza	8	2,5	12	3,1
16.	Sytuacja mat. rodz.	8	2,5	9	2,4

Uwaga: Każdy wskaźnik obliczono w stosunku do N

Na podstawie analizy danych zawartych w powyższej tabeli sądzić można, że dla niepełnosprawnej młodzieży szkół podstawowych zainteresowania zawodem stają się centralnym motywem wewnętrznym, który decyduje o podjęciu określonego kierunku dalszego kształcenia (67,6 proc. i 67,2 proc.). Stosunkowo często występują dalsze motywy natury osobowościowej, jak zdolności (34,3 proc. i 34,9 proc.), odpowiedni stan zdrowia (24,3 proc. i 24,7 proc.). Łatwość zatrudnienia w miejscu zamieszkania (18,4 proc. i 18,9 proc.) oraz zamiar podjęcia pracy w zawodzie cieszącym się znacznym prestiżem społecznym (13,1 proc. i 13,4 proc.) — to dalsze ważne motywy wyboru zawodu. Motywy, które w hierarchii występują przy końcu, to motywy niejako zewnętrzne — takie, jak: sytuacja materialna rodziny, doradztwo lekarza szkolnego, namowa znajomych i kolegów oraz wpływ wyborów dokonanych przez kolegów. Na ogólny obraz motywacji, który został omówiony, nakładają się zarówno odpowiedzi chłopców, jak i dziewcząt zamieszkałych na wsi i w mieście. Tabela 1 pokazuje, że nie zachodzą żadne istotne rozbieżności w treściach motywacji między uczniami zamieszkałymi na wsi i w mieście.

Dalszymi czynnikami oddziałującymi na siłę motywacji i jej strukturę będą oceny zawodu i związanej z nim przyszłej pracy. Nie można tutaj zaprezentować wszystkich zależności, które wpływają na treść i strukturę motywacji. Zaprezentowane w tabeli 34 oceny dodatkowo oświetlą prezentowaną wcześniej strukturę motywacji.

Tabela 2

OCENA WYBRANEGO ZAWODU I PRZYSZŁEJ PRACY

lp.	Ocena zawodu-pracy	Miasto		Wieś	
		N = 629	procent	N = 359	procent
1.	Praca ciekawa i urozmaicona	459	72,8	248	69,1
2.	Zgodny z zainteresowaniami	381	60,6	210	58,4
3.	Łatwość zatrudnienia	370	58,8	205	57,1
4.	Odpowiada zdrowiu	320	50,9	196	52,9
5.	Daje wysokie zarobki	271	43,1	175	48,7
6.	Daje kontakt z ludźmi	184	29,2	136	37,8
7.	Nie wymaga dużego wysiłku	120	19,1	76	20,3
8.	Jest pożyteczny	112	17,8	68	18,9
9.	Nauka trwa krótko	89	14,1	53	14,8
10.	Wymaga solidności	83	13,2	44	13,1
11.	Praca lekka i przyjemna	29	4,6	33	9,2
12.	Wymaga dużego wysiłku	21	3,3	18	5,0
13.	Inne chęci wyk. zaw.	20	3,2	12	3,3

U w a g a: Każdy wskaźnik obliczono w stosunku do N

Na podstawie porównania wskaźników z górnych części tabeli 1 i 2 nasuwa się wniosek o zbieżności motywacji w sferze projektów z oce-

nami wybranego zawodu i przyszłej pracy. W prezentowanych ocenach dominuje atrakcyjność zawodu (72,8 proc. i 69,1 proc.), zgodność z zainteresowaniami uczniów (60,6 proc. i 58,4 proc.) łatwość zatrudnienia w miejscu zamieszkania (58,8 proc. i 57,1 proc.) i dostosowanie wymagań zawodowych do warunków zdrowotnych uczniów.

Niektóre oceny zawodu przeważają jako motyw jego wyboru u uczniów ze środowisk wiejskich (np. wysokość zarobków związanych z pracą, możliwość kontaktu z innymi ludźmi w procesie pracy oraz mniejsza uciążliwość warunków pracy).

W świetle przedstawionej analizy wydaje się, że interesujące byłoby też prześledzenie związku struktury motywacji z takimi zmiennymi, jak: pochodzenie społeczne, postępy uczniów w nauce, praca orientacyjna szkoły itp. Jednak z uwagi na złożoność tej problematyki należałoby podjąć w tym zakresie dodatkowe badania, ujawniające źródła motywów wyboru zawodu przez młodzież niepełnosprawną. Tym niemniej z przedstawionych badań wynikają pewne ogólne konkluzje, które mogą być punktem wyjścia do dalszych badań podejmowanych w przyszłości.

Na tle przeprowadzonej analizy na uwagę zasługuje główna tendencja uczniów niepełnosprawnych do wyboru interesującego zawodu — pracy, stosownie do zdolności i zdrowia lub prowadzącej do niego drogi kształcenia zawodowego. W toku badań uczniowie ujawnili w większości wewnętrzne motywy wyboru zawodu oraz wyrazili swój stosunek do pracy w tym zawodzie. Fakt, że rzeczywisty wybór zawodu dokonuje się w procesie szkolenia, ma decydujący wpływ na kształtowanie się oczekiwań młodzieży w stosunku do przyszłej pracy. Decyzje zawodowe uczniów niepełnosprawnych w klasie ósmej są raczej wyborem szkoły niż zawodu, gdyż podejmowane są w znacznym dystansie czasowym dzielącym ich od realiów przyszłej pracy zawodowej. Z tego względu wstępne decyzje uczniów w klasie ósmej pozostają pod znacznym wpływem różnych czynników, które w dalszym ciągu wymagałyby szerszych badań.

## PODSUMOWANIE

Młodzież niepełnosprawna kończąca szkołę podstawową, zmierzając do dokonywania trafnych wyborów zawodu, wskazuje na atrakcyjność zawodu jako motyw jego wyboru w 72,8 proc. i 69,1 proc. Pozostałe motywy, jak: zgodność z zainteresowaniami, łatwość zatrudnienia (58,8 proc. i 57,1 proc.), dostosowanie zawodu do stanu zdrowia, zajmują czołowe lokaty w hierarchii wszystkich 13 motywów. Wysokość zarobków i doradztwo psychologiczno-pedagogiczne wskazywane są przez młodzież rzadziej. Sądzić można, że perspektywa interesującej pracy dominuje jako centralny motyw w wyborze zawodu przez młodzież niepełnosprawną ze środowiska wiejskiego i miejskiego. Obok tak ważnych czynników,

jak zdrowie ucznia, społeczny i materialny status rodziny, poziom uzdolnień, uzyskiwany zasób informacji zawodowej, motywy te stanowią u uczniów niepełnosprawnych element niezwykle istotnie wpływający na kierunek wybieranej drogi zawodowego kształcenia.

MARYLA SOWISŁO  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Kraków

## ZAINTERESOWANIE RODZICÓW WYBOREM SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ I ZAWODU PRZEZ DZIECI — UCZNIÓW KLASY VII I VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ

### WSTĘP

Praca zawodowa zajmuje poważną część życia człowieka. Charakter pracy, stanowisko, wysokość zarobków określają w poważnym stopniu pozycję społeczną człowieka, wyznaczając poziom życia kulturalnego, materialnego oraz aspiracje dotyczące własnej osoby i swej rodziny. Z tych też względów ważny staje się problem właściwie wybranego zawodu.

Tę trudną decyzję podejmuje w naszym systemie szkolnym większość młodzieży w wieku 15 lat. Zrozumiałe więc, że nie może tego wyboru dokonać samodzielnie i potrzebuje pomocy dorosłych. Środowiskiem wychowawczym szczególnie istotnym dla rozwoju dziecka jest rodzina. Właśnie w rodzinie dokonuje się jeden z bardzo ważnych społecznie procesów, a mianowicie proces socjalizacji młodego pokolenia. Tam kształtują się często losy życiowe młodzieży.

B. Butrymowicz analizując rodzinę jako środowisko wychowawcze uważa, że efektem zapewnienia dzieciom korzystnych warunków rozwoju fizycznego, psychicznego, moralnego i społecznego — bywa zwykle pomyślna kariera szkolna, zdobycie samodzielności zawodowej i właściwe przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych<sup>1</sup>.

### METODOLOGIA BADAŃ

W niniejszym sprawozdaniu będę starała się znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

- czy rodzice podejmują rozmowy z dziećmi na temat wyboru szkoły ponadpodstawowej i zawodu?
- jakimi metodami przy wyborze szkoły i zawodu dla dziecka kierują się rodzice?
- czy i jaki jest związek wyboru szkoły ponadpodstawowej z wykształceniem rodziców?



— w jakim stopniu rodzice są przygotowani do prawidłowego doradztwa zawodowego?

Przy gromadzeniu materiałów służących określeniu odpowiedzi na te pytania posłużono się następującymi metodami: ankietą, analizą dokumentów (dzienniki lekcyjne, arkusze ocen, zeszyty uwag o uczniach), wywiadem, metodami statystycznego opracowania materiału badawczego.

Ankieta miała na celu dostarczenie informacji na temat zainteresowania się rodziców wyborem szkoły ponadpodstawowej i zawodu przez dziecko, określenie motywów wyboru szkoły i zawodu, a także ocenę przygotowania rodzica do prawidłowego doradztwa zawodowego<sup>2</sup>.

Zawód i wykształcenie rodziców ustalono na podstawie danych z arkuszy ocen i dzienników lekcyjnych. Formy kontaktów z domem rodzinnym dziecka odzwierciedlały zeszyty uwag o uczniach. Wywiad jako rozmowa naprowadzana była przeprowadzona z wybraną grupą rodziców oraz wychowawcami klas. Grupę tę stanowili rodzice, którzy w stopniu niezadowolającym byli przygotowani do doradztwa zawodowego.

Przeprowadzone rozmowy z wychowawcami klas dostarczyły uzupełniających danych o sytuacji szkolnej i rodzinnej badanej grupy uczniów.

### ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Badaniami objęto rodziców uczniów klas VII i VIII Szkoły Podstawowej Nr 6 w Zakopanem i Szkoły Podstawowej w Poroninie. Ogółem badano 211 rodziców, w tym 88 rodziców z Zakopanego i 123 rodziców z Poronina.

Tabela nr 1 zawiera treść czterech pytań ankiety oraz liczbowe i procentowe ujęcie wyników odpowiedzi rodziców.

Wyniki badania ankietowego pozwalają stwierdzić, że wszyscy rodzice podejmowali rozmowy z dziećmi na temat możliwości zdobycia zawodu. Większość rodziców proponuje dzieciom zawody, które są zgodne z wyborem samych dzieci.

pozytywnym zjawiskiem jest fakt, że najwyższy procent rodziców (w mieście — 43,3 proc., na wsi — 72,9 proc.) kieruje się w wyborze zawodu dla dziecka jego zainteresowaniami i zamiłowaniem. Niepokojące jest to, że 17 rodziców (19,3 proc.) w mieście i 32 rodziców (26 proc.) na wsi nie potrafiło podać motywów, którymi kierowali się przy wyborze zawodu dla dziecka. Nasuwa się więc pytanie — jaka jest zależność wyboru szkoły ponadpodstawowej od poziomu wykształcenia rodziców. Zagadnienie to ilustruje tabela 2 i 3.

Dane zawarte w tabelach wskazują, iż w środowisku wiejskim było więcej rodziców mających wykształcenie podstawowe i zasadnicze. Ogółem grupa ta stanowiła 72,3 proc., podczas gdy w mieście rodziców mających wykształcenie podstawowe i zasadnicze było 34 proc. Rodzice ze średnim wykształceniem na wsi stanowili 18,7 proc., w mieście 37,5

## RODZICE WOBEC WYBORU SZKOŁY PRZEZ DZIECKO

Nr pyta- nia	Treść pytania	Odpowiedź	Rodzice								
			M				W				
			kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII		
			L	%	L	%	L	%	L	%	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	Rodzice, którzy podejmują rozmowy z synem lub córką na temat możliwości zdobycia zawodu	Tak	43	100	45	100	70	100	53	100	
		Nie	—	—	—	—	—	—	—	—	
2	Szkoła ponadpodstawowa, do której chce uczęszczać dziecko	LO	9	20,9	16	36,5	7	10	4	7,6	
		Srednia zawodowa	22	51,2	17	37,8	20	28,6	16	30,2	
		Zasadnicza zawodowa	12	27,9	10	22,2	43	61,4	32	60,3	
		Niezdeterminowane	—	—	2	4,5	—	—	1	1,9	
3	Stosunek rodziców do wyboru dokonanego przez dziecko	Tak (zgadzam się)	39	90,6	39	86,7	67	95,7	49	92,5	
		Nie (nie zgadzam się)	2	4,7	4	8,9	3	4,3	4	7,5	
		Nie wiem	2	4,7	1	2,2	—	—	—	—	
		Brak odpowiedzi	—	—	1	2,2	—	—	—	—	
4	Motywy, którymi kierują się rodzice przy wyborze zawodu dla dziecka	Zamiłowania i zainteresowania	9	21	10	22,2	22	31,4	22	41,5	
		Uzdolnienia	5	11,6	7	15,6	5	7,1	—	—	
		Dobry zarobek	4	9,3	6	13,3	2	2,9	5	9,4	
		Praktyczność	1	2,3	3	6,6	7	10	2	3,8	
		Kontynuacja zawodu	5	11,6	3	6,6	5	7,1	2	3,8	
		Ceniona powszechnie praca	2	4,7	2	4,5	3	4,3	1	1,8	
		Potrzeby regionu	2	4,7	—	—	2	2,9	—	—	
		Inne względy	5	11,6	7	15,6	4	5,7	7	13,2	
		Brak odpowiedzi	10	23,2	7	15,6	20	28,6	12	22,7	

WYBÓR SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ A WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW  
UCZNIÓW KL. VII I VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 6 W ZAKOPANEM

Typ szkoły ponadpodstawowej	Wykształcenie rodziców															
	Podstawowe				Zasadnicze				Średnie				Wyższe			
	kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
LO	—	—	—	—	—	—	1	2,2	3	7,1	8	17,7	6	13,9	7	15,5
Średnia zawodowa	—	—	1	2,2	5	11,6	7	15,5	10	23,2	6	13,2	7	16,2	3	7,4
ZSZ	2	4,6	1	2,2	4	9,4	7	15,5	4	9,4	2	4,4	2	4,6	—	—
Niezdecydowane	—	—	—	—	—	—	2	4,4	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabela 3

WYBÓR SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ A WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW  
UCZNIÓW KL. VII I VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ W PORONINIE

Typ szkoły ponadpodstawowej	Wykształcenie rodziców															
	Podstawowe				Zasadnicze				Średnie				Wyższe			
	kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII		kl. VII		kl. VIII	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
LO	2	2,9	1	1,9	1	1,4	1	1,9	2	2,9	1	1,9	2	2,9	1	1,9
Średnia zawodowa	8	11,4	2	3,8	6	8,6	2	3,8	2	2,9	9	16,9	4	5,7	3	5,7
ZSZ	22	31,4	14	26,4	17	24,2	12	22,6	4	5,7	5	9,4	—	—	1	1,9
Niezdecydowane	—	—	1	1,9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

proc. Najmniej liczną grupę stanowili rodzice posiadający wykształcenie wyższe. Na wsi — 8,9 proc., w mieście — 28,4 proc.

Na podstawie powyższych danych trudno mówić o „sztywnej” zależności wyboru szkoły ponadpodstawowej od poziomu wykształcenia rodziców. Widoczne jednak są różnice w preferowaniu niektórych typów szkół przez rodziców mających różne wykształcenie. Największa liczba wyborów LO i szkoły średniej zawodowej przypada na środowiska, w których rodzice mają wykształcenie wyższe i średnie. Zasadnicze Szkoły Zawodowe wybierane są najliczniej przez rodziców mających wykształcenie podstawowe bądź zasadnicze. Zjawisko to jest szczególnie widoczne na wsi. 52,8 proc. rodziców z wykształceniem podstawowym i zasadniczym wybrało dla swych dzieci ZSZ.

Jakie jest więc przygotowanie rodziców do prawidłowego doradztwa zawodowego?

Tabela 4

OCENA: PRZYGOTOWANIA RODZICÓW UCZNIÓW KL. VII I VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 6 W ZAKOPANEM I SZKOŁY PODSTAWOWEJ W PORONINIE

Liczba odpowiedzi na pytania ankiet	Ilość uzysk. pkt.	Ocena	M				W			
			kl. VIII		kl. VII		kl. VII		kl. VIII	
			L	%	L	%	L	%	L	%
1	1	niezadowolająca	12	27,9	7	15,6	23	32,9	12	22,6
2	2	mało zadowolająca	26	60,5	18	40	36	51,4	27	50,9
3	3	zadowolająca	5	11,6	20	44,4	11	15,7	14	26,5

Najwyższy procent stanowili rodzice przygotowani do doradztwa zawodowego w stopniu mało zadowolającym. W mieście grupę tę stanowiły 44 osoby (50 proc.), na wsi 63 osoby (51,3 proc.).

Na drugim miejscu w mieście znajduje się grupa rodziców przygotowana do doradztwa zawodowego w stopniu zadowolającym. W grupie tej znajdowało się 25 osób (28,5 proc.). Najmniej liczną grupę stanowili rodzice przygotowani do doradztwa zawodowego w stopniu niezadowolającym. Była to grupa 19 osób (21,5 proc.).

Na wsi sytuacja przedstawiała się mniej korzystnie. Rodziców, którzy byli przygotowani do doradztwa zawodowego w stopniu zadowolającym, było 25 osób (20,3 proc.), a przygotowanych w stopniu niezadowolającym 35 osób (28,4 proc.).

Przeprowadzone rozmowy z rodzicami i wychowawcami klas pozwoliły na ocenę sytuacji rodzinnej i szkolnej uczniów z rodzin, które zostały wyselekcjonowane. W zestawieniach statystycznych brane były pod uwagę tylko ważniejsze dane, mogące w istotny sposób wpływać na wybór szkoły i zawodu dla dziecka.

Badania uzupełniające objęły 54 osoby, w tym 19 osób z miasta i 35 osób ze wsi. W grupie tej były osoby, które nie dały odpowiedzi na pytanie dotyczące motywów wyboru zawodu dla dziecka, a także 8 osób, które nie zgadzały się z wyborem szkoły dokonany przez dziecko.

Sytuacja rodzinna badanej grupy była raczej korzystna. 45 uczniów (83,4 proc.) wychowywało się w rodzinach pełnych, 7 uczniów (12,9 proc.) pozostawało pod opieką wyłącznie matki 2 uczniów (3,7 proc.) wychowywała babcia. Większość (77,8 proc.) dzieci wychowywała się w rodzinach małych, tzn. z jednym lub dwojgiem dzieci. W 10 rodzinach było troje dzieci, a w dwóch rodzinach czworo.

Bardzo korzystnie kształtowały się warunki mieszkaniowe tych rodzin.

Większość (98 proc.) ma mieszkania słoneczne, przyjemne i suche. Dzieci mają swój pokój lub stałe miejsce do nauki.

W 43 przypadkach (79,8 proc.) rodzice pracują zawodowo, w tym w 9 przypadkach na dwie zmiany. Można więc przypuszczać, że rodzicom niewiele czasu zostaje na ogólne organizowanie nauki i wypoczynku dzieci. Potwierdzili to także w czasie rozmów wychowawcy klas. Mówili, iż dbając przede wszystkim o dobre warunki materialne, nie mają także czasu na częsty kontakt ze szkołą (poza wywiadówką). Zjawiskiem sygnalizowanym również przez wychowawców klas w szkole wiejskiej były wyjazdy ojców za granicę w celach zarobkowych. W 10 przypadkach (18,5 proc.) pożycie rodziców było niezgodne, ojcowie 4 uczniów (7,4 proc.) byli nałogowymi alkoholikami. W pozostałych przypadkach (74,1 proc.) rodzice wykazywali właściwą troskę o dzieci, zaspokajając podstawowe potrzeby. Potrzeby kulturalne rodzin w większości przypadków nie były zaspokajane. Najczęściej wymienianą przez rodziców rozrywką była telewizja, w mieście — kino.

Rodzice nie są w stanie pomóc dzieciom w nauce. Często w czasie rozmów podkreślali, iż chcą im zapewnić wyższą, niż własna, pozycję społeczną. Stąd wygórowane aspiracje, które często przekraczają możliwości dzieci.

## WNIOSKI I POSTULATY

Podsumowując wyniki omawianych badań stwierdzić należy, iż rodzice podejmują z dziećmi rozmowy na temat wyboru szkoły ponadpodstawowej i zawodu. Przeważnie zgadzają się z wyborem szkoły i zawodu dokonany przez dziecko. Planując dalszą naukę, w znacznym stopniu kierują się jego zamiłowaniem i zainteresowaniami. Jednak dość duża grupa rodziców (45,3 proc.) nie potrafiła podać motywów, którymi kierowali się przy wyborze zawodu dla dziecka. Nikt z wybranej grupy rodziców nie uwzględnił takich czynników, jak: zdrowie, inteligencja ogólna, postępy w nauce, temperament czy charakter.

Niepokojące jest zjawisko ogólnie słabego przygotowania rodziców do doradztwa zawodowego. Istnieje więc konieczność pomocy rodzicom ze strony specjalistów. Pomoc ta nie powinna mieć charakteru doraźnego, a stanowić planowy proces, który w literaturze pedagogicznej określa się jako orientacja i poradnictwo zawodowe.

Za organizację, przebieg i o koordynację działań w klasowym zespole rodziców, winien być odpowiedzialny wychowawca klasy. W związku z tym wysuwa się pod adresem szkoły następujące postulaty:

— udostępnić rodzicom literaturę, materiały i informacje dotyczące orientacji zawodowej,

— włączyć problematykę zdrowia i higieny pracy umysłowej, organizacji czasu wolnego i wypoczynku, a także zagadnienia związane z kształ-

towaniem się osobowości dziecka w wieku dorastania — do planu pedagogizacji rodziców,

— włączyć bezpośrednio rodziców w orientację zawodową uczniów, realizowaną w toku nauczania i wychowania,

— organizować narady i wzajemne konsultacje wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie oraz pedagoga, psychologa i lekarza szkolnego, w celu ustalenia informacji o uczniach pod kątem ich struktur biopsychicznych, indywidualnych uzdolnień, zainteresowań i sprawności. Informacje z narad przekazywać rodzicom podczas indywidualnych rozmów,

— organizować spotkania rodziców z dyrekcjami szkół ponadpodstawowych funkcjonujących na danym terenie oraz z przedstawicielami wydziału zatrudnienia.

### Przypisy

<sup>1</sup> B. Butrymowicz: Pomiar rodziny jako środowiska wychowawczego, w: R. Wroczyński (red.): Metodologia pedagogiki społecznej. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1974, s. 384.

<sup>2</sup> Ocenę przygotowania rodzica do prawidłowego doradztwa zawodowego stanowiły odpowiedzi na następujące pytania ankiety:

— jaki zawód proponuje dla syna-córki i dlaczego,

— jakie wymagania są stawiane kandydatom do tej szkoły,

— jakie są zastrzeżenia zdrowotne i psychiczne do wykonywania wybranego przez syna-córkę zawodu,

Przyjęto następującą skalę ocen:

— trzy prawidłowe odpowiedzi = 3 pkt. = ocena zadowalająca

— dwie prawidłowe odpowiedzi = 2 pkt. = ocena mało zadowalająca

— jedna prawidłowa odpowiedź = 1 pkt. = ocena niezadowalająca.

KAZIMIERZ WALIGÓRSKI

IKN — Oddział Doskonalenia Nauczycieli

Bydgoszcz

### UWARUNKOWANIA PRACY NAUCZYCIELA

Jednym z podstawowych problemów funkcjonowania szkoły jest konieczność zwiększenia wciąż jeszcze niskiej, w stosunku do stawianych jej coraz wyższych wymagań, efektywności pracy. Czynniki wpływających na taki stan rzeczy jest wiele, zostały one szeroko omówione w literaturze z zakresu pedagogiki i dyscyplin pokrewnych. Nie ulega wszakże wątpliwości, że jednym z zasadniczych czynników — sprzężonym zresztą z wieloma innymi — jest poziom pracy pedagogicznej nauczycieli. Dotychczasowe badania pedagogiczne i analiza przemian systemów oświatowych wykazały, że trwałą i podstawową relacją w procesie nauczania i wychowania jest układ nauczyciel — uczeń<sup>1</sup>. Wyraźnie zaznaczającą się tendencją, wbrew różnym teoriom obumierania szkoły, jest wzrost roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. Oczywiście jest bowiem, że żadne koncepcje pedagogiczne i lansowane strate-

gie wychowania i nauczania nie działają automatycznie, lecz są animowane i realizowane przez nauczycieli. W osobie i zachowaniach nauczyciela tkwią mechanizmy szeroko rozumianego postępu pedagogicznego. Postęp ów, uwarunkowany wieloczynnikowo, ma charakter ewolucyjny i polega w bardzo dużym stopniu na rozwoju indywidualnym sprawności i kunsztu pedagogicznego nauczyciela. Istnieje trudna do przecenienia zależność między rozwojem zawodowym nauczyciela, poziomem jego pracy, a doskonaleniem praktyki pedagogicznej. Stąd niezmiernie ważne staje się pytanie o to, jacy są nauczyciele? jaki jest ich poziom przygotowania zawodowego? w jakim stopniu opanowali zdolności autokreacji i działań innowacyjnych?

Jedna z zasadniczych tez współczesnej pedeutologii, coraz wyraźniej stawiana i znajdująca swoje potwierdzenie w badaniach, głosi, że na rozwój zawodowy nauczyciela, poziom jego pracy, wyraźny wpływ wywiera zespół pedagogiczny<sup>2</sup>. Wpływ ten zdeterminowany jest w istotny sposób stopniem integracji zespołu nauczycielskiego. Powinien on stanowić zwarty kolektyw, ponieważ cele i zadania szkoły mogą być skutecznie realizowane tylko wówczas, gdy ma miejsce jednolitość oddziaływania wychowawczego. Działanie nauczyciela w izolacji od poczynań innych członków zespołu, nie zsynchronizowane z nimi, nie jest w stanie sprostać złożonym zadaniom pedagogicznym. Integracji zespołu pedagogicznego wymagają również działania nie związane bezpośrednio z podstawowymi funkcjami szkoły, autonomiczne sfery życia wewnątrzszkolnego. Dotyczą one m.in. kierowania tą instytucją jako całością i jej poszczególnymi komórkami organizacyjnymi, zwłaszcza zaś radą pedagogiczną, działalnością gospodarczo-administracyjną itp.

Integracja zespołu leży przede wszystkim w gestii kierownictwa szkoły. Wynika to z samej istoty kierowania, która sprowadza się do ułatwiania zespołowej realizacji określonych celów przez odpowiednią strukturalizację i stymulację działań zbiorowych. Praca kierownictwa sprowadza się więc do kompetowania środków służących zespołowemu osiągnięciu celów oraz stwarzania z nich układu dobrze zorganizowanego, czyli takiego, w którym wszystkie składniki współdeterminują powodzenie całości<sup>3</sup>. Proces kierowania implikuje sprawną organizację wszystkich elementów szkoły jako instytucji, rozwijanie ich harmonijnej współpracy. Proces ten jest niezwykle złożony, co odnosi się zwłaszcza do szkoły ze względu na jej specyfikę wyróżniającą ją spośród innych instytucji<sup>4</sup>. Podejmując problematykę kierowania szkołą, w tym rady pedagogicznej, niezbędne jest uwzględnienie następujących aspektów tego procesu: psychospołecznego, organizacyjnego i pedagogiczno-prakseologicznego<sup>5</sup>. W dalszej części artykułu analizie poddane zostaną niektóre psychospołeczne aspekty procesu kierowania zespołem nauczycielskim. Rozważania skoncentrowane zostaną przede wszystkim na motywacyjnych problemach kierowania zespołem.

Mimo, że wiedza o prawidłowościach rządzących motywacją systematycznie rośnie, dzięki prowadzonym eksperymentom i badaniom psychologicznym<sup>6</sup>, niewiele było jednak dotąd prób systematycznego przystosowania tych wiadomości do specyfiki funkcjonowania organizacji<sup>7</sup>. Ujmując rzecz szerzej, chodzi o konfrontację teorii motywacji z praktyką życia społecznego; zawężając zaś problem do ram pojedynczej instytucji — cenne może okazać się prześledzenie procesu oddziaływania kierownictwa na motywację pracowników, a więc określenie elementów tego procesu, ich wzajemnego powiązania i zróżnicowania.

Na system pobudzania składają się elementy tkwiące poza szkołą i w samej szkole. Do pierwszych zaliczyć należy bodźce zewnętrzne, których źródłem są więzi służbowe i związki pozasłużbowe, na przykład obowiązujący system dokształcania nauczycieli, system uposażenia i innych gratyfikacji finansowych, sposób nagradzania, prestiż zawodu itp. Wśród wewnętrznych elementów systemu pobudzania na plan pierwszy wysuwają się: styl kierowania; potrzeby i oczekiwania zawodowe nauczycieli oraz stopień ich zaspokojenia; zadania wykonywane przez nauczycieli, ich złożoność, rodzaj i struktura oraz warunki ich realizacji; struktura społeczna zespołu nauczycielskiego, na którą składa się w głównej mierze układ stosunków międzyludzkich; stopień uwzględniania w przydziale zadań i obowiązków nauczycieli ich kwalifikacji, uzdolnień i zainteresowań; sposób przeprowadzania kontroli, analizy i oceny pracy nauczycieli. Wszechstronne i wyczerpujące omówienie poszczególnych elementów systemu pobudzania jest w tym krótkim artykule niemożliwe. Specyfika i znaczenie tej problematyki wymagają kontynuowania badań. W dalszej części omówione zostaną potrzeby i oczekiwania zawodowe nauczycieli, zadania zawodowe i warunki ich realizacji oraz pozostałe w relacji do tych komponentów postawy zawodowej środki pobudzania nauczycieli do pracy stosowane przez dyrektorów.

Jakie oczekiwania mają nauczyciele w związku z pełnieniem swoich ról zawodowych? Przedmiotem analizy uczyniono oczekiwania dotyczące: doskonalenia warsztatu pracy zawodowej; zdobywania wyższych kwalifikacji, dokształcania i doskonalenia; współpracy z kierownictwem szkoły; organizacji pracy w szkole; stosunków międzyludzkich w zespole; uznania za wkładany wysiłek zawodowy; warunków socjalno-bytowych. Jak się okazuje dominują oczekiwania związane z doskonaleniem warsztatu pracy (74,2% wypowiedzi badanych), uzyskaniem wyższych kwalifikacji zawodowych, dokształcaniem i doskonaleniem (68,5% wypowiedzi) oraz warunkami socjalno-bytowymi (60,2% wypowiedzi). Znaczna część nauczycieli ma oczekiwania dotyczące gratyfikacji za pracę zawodową (56,3% wypowiedzi) i doskonalenia organizacji pracy w szkole (52,1% wypowiedzi). Stosunkowo najmniej potrzeb żywią nauczyciele w odniesieniu do panujących stosunków międzyludzkich w zespole (48,4% wypowiedzi) i współpracy z kierownictwem szkoły (45,5% wypowiedzi).



Badani nauczyciele w pełni zdają sobie sprawę z ograniczonych możliwości realizacji swoich oczekiwań zawodowych. Tylko 39,6% respondentów twierdzi, że takie możliwości istnieją, 12,8% nauczycieli uważa, że możliwości realizacji ich potrzeb zawodowych nie ma, a 47,6% wypowiadających się możliwości te relatywizuje spełnieniem wielu warunków wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych. Niespełnione oczekiwania są istotnym hamulcem w uzyskaniu pełnej satysfakcji zawodowej. Wśród czynników najbardziej zniechęcających do dobrej pracy nauczycieli wymieniają: brak pomocy dydaktycznych i podręczników oraz materiałów metodycznych (21,9%), niskie płace i rzadkie otrzymywanie nagród (21,9%), brak współpracy w radzie pedagogicznej, brak zainteresowania się rodziców sprawami dziecka i szkoły, nieufanie nauczycielom ze strony rodziców (17,5%), złe warunki lokalowe, brak pracowni, przepełnione klasy, zmienowość itp. (16,2%).

Realizacja wielu potrzeb nauczycieli leży w gestii dyrektora szkoły. Punkt wyjścia stanowi tutaj znajomość podstawowych oczekiwań zawodowych współpracowników. Większość dyrektorów szkół twierdzi, że ma duże rozeznanie w oczekiwaniach i potrzebach wszystkich nauczycieli (77,6%), jednakże 5,35% dyrektorów przyznaje, iż posiada niewielkie rozeznanie w tej kwestii. 14,28% badanych dyrektorów interesują tylko nauczyciele młodzi i niekwalifikowani, a 1,78% badanych sprawy te przekazało wicedyrektorom.

W kontekście uzyskanych wyników należy rozwiązać dwie sprawy. Po pierwsze, zgodność dostrzeganych przez dyrektora potrzeb i oczekiwań nauczycieli z ich własnymi sądami na ten temat. Po wtóre, zaś, możliwości dyrektorów realizowania potrzeb i oczekiwań zawodowych nauczycieli. Recepcja potrzeb i oczekiwań zawodowych nauczycieli przez dyrektorów nie odzwierciedla ich bogactwa i zróżnicowania, uwzględnia w głównej mierze oczekiwania dotyczące poprawy warunków pracy szkoły i nauczycieli, zwłaszcza zaś infrastruktury dydaktycznej, bazy lokalowej i warunków socjalno-bytowych. W mniejszym zakresie dostrzegają dyrektorzy inne — eksponowane przez nauczycieli — potrzeby i oczekiwania, na przykład związane z podwyższaniem kwalifikacji, doksztalcaniem i doskonaleniem, gratyfikacją psychologiczną i finansową, stosunkami międzyludzkimi w zespole, współpracą z kierownictwem, organizacją pracy w szkole. W diagnozie potrzeb i oczekiwań zawodowych nauczycieli dokonanej przez dyrektorów istnieje zbieżność ze wskazaniami samych zainteresowanych w niektórych tylko obszarach. Stąd również możliwości ich realizacji przez dyrektorów są ograniczone. Tylko 11,6% dyrektorów wskazuje na bardzo duże możliwości spełnienia potrzeb i oczekiwań zawodowych nauczycieli; 41,2% przełożonych możliwości te określa jako duże; 19,5% — jako małe; 11,6% — jako znikome, a 7,2% — jako żadne. Największe możliwości realizacji według dyrektorów mają potrzeby i oczekiwania związane ze współpracą z kie-

rownictwem placówki, usprawnieniem organizacji pracy szkoły i poprawą stosunków międzyludzkich. Mimo stwierdzenia takich szans dyrektorzy nie zawsze podejmują konsekwentne działania na rzecz integracji zespołów pedagogicznych; również postawa samych nauczycieli jest tutaj czynnikiem hamującym<sup>8</sup>. Mniejsze szanse spełnienia mają — w opinii dyrektorów — potrzeby i oczekiwania dotyczące warunków socjalno-bytowych, doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela, kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia oraz gratyfikacji za pracę. Również i w tych zakresach wiele zależy od samego nauczyciela<sup>9</sup>. Możliwości realizacji wielu potrzeb i oczekiwań zawodowych tkwią w sytuacji pracy, ściślej, w wykonywanych przez nauczyciela zadaniach. Podejmując próbę dokonania diagnozy zadań zawodowych nauczyciela przyjmować należy w miarę jednorodne kryterium. Wystarczająco operacyjnym i o takim stopniu ogólności, że można je odnieść do nauczycieli różnych szkół i placówek, jest kryterium funkcji przypisanych stanowisku pracy nauczyciela. Jego przyjęcie pozwala skonfrontować powinności nauczyciela, a więc funkcje, które pełnić powinien, z jego rzeczywistym działaniem, a więc funkcjami, które faktycznie pełni. W najnowszej literaturze ujęcie najistotniejszych funkcji nauczyciela obejmuje jego działania: a) organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego; b) opiekuna i wychowawcy powierzonego mu zespołu; c) organizatora środowiska wychowawczego ucznia<sup>10</sup>. Podział ten, w przekonaniu autora tego artykułu, wymaga uzupełnienia. Brak jest w nim bowiem określenia funkcji nauczyciela, które wynikają z jego przynależności do zespołu pedagogicznego, ze statusu członka rady pedagogicznej. Ta płaszczyzna działalności nauczyciela mieści się w funkcjach organicznych jego stanowiskach. Zasadnicze akty prawne wyraźnie precyzują prawa i obowiązki nauczyciela jako członka rady pedagogicznej. Kierując się powyższymi konstatacjami wyodrębniono zadania nauczycieli dotyczące: a) działalności dydaktycznej; b) działalności wychowawczej; c) działalności opiekuńczej; d) działalności organizatorskiej; e) planowania pracy własnej i pracy szkoły; f) współudziału w kontroli pracy szkoły i samokontroli pracy własnej; g) współudziału w podejmowaniu decyzji kierowniczych; h) udziału w pracy zespołowej, tj. rady pedagogicznej, kolektywu kierowniczego, zespołu problemowego itp.

Jakiego rodzaju zadania wykonują najczęściej nauczyciele? Zdecydowanie najwięcej zadań dotyczy działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej; mniej — działalności organizatorskiej i udziału w pracy zespołowej; najmniej zaś zadań związanych jest z planowaniem i kontrolowaniem pracy szkoły i rady pedagogicznej oraz z podejmowaniem decyzji kierowniczych. Prawidłowości te potwierdza analiza struktury czasu pracy nauczycieli. Zdecydowanie najwięcej czasu poświęcają oni na działalność dydaktyczno-wychowawczą realizowaną na lekcjach. Wymiar zajęć dydaktycznych większości badanych nauczycieli wynosi od 21—25 godzin (40,10/0) i od 26—30 godzin (30,590/0). Znikomą ilość czasu

poświęcają oni na przygotowanie się do zebrań rady pedagogicznej; średni czas przygotowania wynosi: 1,78 godziny do zebrania szkoleniowego i 1,46 godziny do zebrania nieszkoleniowego. Także stosunkowo mało czasu poświęcają nauczyciele na wykonywanie zadań wynikających z pozostałych funkcji ich stanowiska.

Analiza zadań wykonywanych przez nauczycieli wykazała ich znaczne zróżnicowanie dotyczące zarówno zakresu przedmiotowego, jak również stopnia szczegółowości i stanowczości otrzymywanych zleceń, tj. informacji o zadaniach. Przedmiot zadań nauczycieli dotyczy w zasadzie, przy znacznym zróżnicowaniu, całokształtu podstawowych funkcji szkoły. Nauczyciele w dużym stopniu włączają się również w pełnienie funkcji regulacyjnych oraz — w nieco mniejszym zakresie — funkcji pomocniczych.

Zróżnicowanie przedmiotowe zadań sprawia, że dotyczą one spraw bądź to stosunkowo prostych, którym zadość mogą uczynić działania zrutynizowane, bądź też spraw złożonych, przeważających w praktyce, a wymagających inwencji oraz twórczego stosunku. Rozpatrując stopień szczegółowości zadań okazuje się, że większość z nich jest sformułowana nader ogólnie, niekiedy wręcz ogólnikowo. Bardzo często nie określa się terminu wykonania zadania i innych warunków jego realizacji. W stopniu niewystarczającym, co odnosi się zwłaszcza do zebrań rady pedagogicznej, formułuje się cele danego zamierzenia i sposoby jego realizacji. Dyrektorzy w niewystarczającym stopniu różnicują swoje kontakty „zadaniowe” z nauczycielami; ma miejsce znaczne zunifikowanie przekazywanych zadań i warunków ich wykonania. W sposób ogólny i całościowy, bez względu na kwalifikacje i doświadczenie zawodowe nauczycieli, formułuje i przekazuje zadania 14,28% dyrektorów. Tendencję przeciwną wykazuje 35,71% kierujących; zawsze zwracają oni uwagę, bez względu na okoliczności, na dokładną instrukcję wykonania zadania. Konieczność zróżnicowania kontaktów zadaniowych dyrektora z nauczycielami wynika co najmniej z dwóch przesłanek. Uwzględniając fakt, że w pracy szkoły dominują zadania o znacznym stopniu złożoności, w sytuacji niedoboru kwalifikowanej kadry pedagogicznej, szczególnego znaczenia nabiera odpowiednie naświetlenie celów i sposobów ich wykonania. Tymczasem instrukcję dotyczącą realizacji zadań przekazuje nauczycielom młodym tylko 33,92% dyrektorów. Powód drugi wynika z tego, że w każdej szkole pracują nauczyciele osiągający znaczne sukcesy zawodowe, mający wiele inwencji i samodzielności. Kontakty z nimi opierać powinny się na zgola odmiennych założeniach. Uwzględnia to jednak tylko 30,35% dyrektorów, przekazując tym nauczycielom jedynie zadania całościowe.

Wykonywanie przydzielonych nauczycielom zadań napotyka na znaczne utrudnienia różnej natury. Oceniając możliwości wykonania zlece-

nych zadań 61,40% nauczycieli twierdzi, że jest to możliwe w pełni, 37,80% respondentów uważa, że jest to możliwe tylko w części, a 0,20% badanych przydzielone zadania określa jako niewykonalne. Przyczyny tego stanu upatrują nauczyciele bądź to w stworzonych warunkach realizacji zadań (69,00%), bądź to w stopniu ich trudności (12,80%), bądź też wreszcie w stopniu przygotowania do ich realizacji (12,80%). Warunki realizacji zadań mają więc charakter podmiotowy i przedmiotowy. Pierwsze sprowadzają się do istnienia wewnętrznych barier psychologicznych, powodujących nieakceptowanie otrzymywanych zleceń. Tylko 22,90% nauczycieli podejmując realizację zadań jest przekonanych o ich ważności i przydatności; pozostali określają to w kategoriach „przeważnie” (72,70%) lub „rzadko” (4,40%). Jeśli podział zadań ma być racjonalny nie wszystkie one mogą zostać określone przez dyrektora z niezbędnym dla ich wykonania stopniem szczegółowości. Wymagane jest tutaj zaangażowanie rady pedagogicznej, zespołu kierowniczego i innych komórek organizacyjnych. Tymczasem przydział zadań nauczycielom znajduje się wyłącznie w gestii dyrekcji, co powoduje że przydział zadań w pełni uzgodnionych z nauczycielami jest zjawiskiem stosunkowo rzadkim. Nie zawsze uwzględnia się przy tym takie okoliczności, jak rzeczywiste kwalifikacje nauczyciela, warunki niezbędne do wykonania zadania itp. Również powoływanie komisji w ramach rady pedagogicznej, wybór ich przewodniczących, wyznaczanie im określonych celów i zadań, rzadko zostaje zainspirowane przez radę.

Aspekt przedmiotowy realizacji zadań dotyczy głównie warunków ich realizacji stworzonych przez dyrektora oraz warunków pracy szkoły. Większość nauczycieli uważa, że dyrektorzy zlecając zadania stwarzają niezbędne dla ich realizacji warunki: zawsze (33,90%) lub przeważnie (59,20%), a tylko niewielu twierdzi, że dyrektorzy czynią to rzadko (4,90%) lub nie czynią tego w ogóle (0,50%). Wypowiedzi te wysoko korelują z sądami dyrektorów. Większość z nich (66,07%) przeważnie stwarza niezbędne warunki wykonania zadań; 31,25% kierujących czyni to zawsze, a tylko 2,67% — rzadko. Istotnym ograniczeniem są tutaj warunki pracy szkoły — ponad połowa dyrektorów i nauczycieli określa je jako słabe lub nieodpowiednie, co ma duży destrukcyjny wpływ na postawy zawodowe. Ważnym czynnikiem pozytywnie stymulującym wykonanie zadań, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli młodych i niekwalifikowanych, jest inspirująca postawa dyrektora. Składają się na nią m.in. stosowane formy przekazywania zleceń, wśród których dominują rozmowy indywidualne i zebrania rady pedagogicznej. Stwarzają one szansę pełnego przekazania wszystkich wymaganych elementów zlecenia, tj. jego celu, terminu i sposobu realizacji. Nie wszyscy dyrektorzy jednakże wykorzystują tę szansę. W opinii 61,00% nauczycieli wyjaśniają oni cel i sposób wykonania zadań w sposób ogólny. Różne jest także zainteresowanie dyrektorów tokiem realizacji zadań. Część z nich

skupia się głównie na przebiegu pracy (21,42%), większość rozszerza swoje zainteresowania również na jej wyniki (72,32%), a 6,25% koncentruje się wyłącznie na efektach działania. Dyrektorzy dbają zatem o ścisłe i jednoznaczne precyzowanie przekazywanych zleceń oraz o ich dokładne wykonanie, bez względu na staż pracy, kwalifikacje i możliwości zawodowe nauczycieli, pozostawiając niewiele miejsca na ich twórczą inwencję.

W relacji do omówionych komponentów postawy i sytuacji zawodowej nauczycieli winny być dobierane odpowiednie środki pobudzające, motywacyjne. Zastrzec należy, że funkcję motywującą spełnia większość elementów sytuacji zawodowej pracownika. W dalszej części artykułu z wielości czynników wyodrębnione zostaną te, których oddziaływanie na pracownika określić można jako bezpośrednie. Należą do nich: procedura dokonywania kontroli zadań i oceniania pracy nauczyciela, postawy dyrektorów z tym związane, funkcja motywacyjna kontrolowania, oceniania i nagradzania.

Wśród form kontroli pracy nauczyciela stosuje się hospitacje lekcji, hospitacje innych zajęć, badanie wyników nauczania, sprawdzanie dzienników lekcyjnych i konspektów, oraz innej dokumentacji. Do najbardziej skutecznych dyrektorzy zaliczają hospitacje lekcji, badanie wyników nauczania, hospitacje innych zajęć i sprawdzanie konspektów. Nauczyciele natomiast najwyżej cenią hospitacje lekcji, sprawdzanie dzienników lekcyjnych i hospitacje innych zajęć; mniejszą skuteczność przypisują sprawdzaniu dokumentacji, noszącej w dużej mierze znamiona kontroli formalnej. Charakterystyczne jest to, że sądy nauczycieli o skuteczności stosowanych form kontroli są bardziej krytyczne, niż sądy dyrektorów, oraz to, że przypisują oni wyższą skuteczność innym formom, niż dyrektorzy. Mimo, że na skali skuteczności poszczególnych form kontroli wysoką pozycję zajmuje hospitowanie lekcji, to procedura jej stosowania ma wiele mankamentów organizacyjnych i metodycznych<sup>11</sup>. Sprawia to, że stosunkowo dużo nauczycieli korzyści wynoszone z hospitacji określa jako małe (17,99%) lub żadne (3,94%).

Ważnym czynnikiem motywującym jest stopień otwartości dyrektora na omawiane sprawy, dostrzeżone w wyniku dokonanej kontroli niedociągnięcia w pracy nauczycieli. Większość badanych nauczycieli (90,56%) twierdzi, że dyrektorzy wysłuchują ich argumentów, są skłonni do dialogu. Jedynie 6,25% respondentów uważa, że narzucają oni własne stanowisko, jako jedynie słuszne, do ścisłego przestrzegania. Analiza porównawcza uzyskanych wyników dowodzi wzrostu partnerstwa w tym zakresie między dyrektorami i nauczycielami<sup>12</sup>. O niekorzystnej tendencji świadczy natomiast fakt, że w procedurze dokonywania kontroli dominuje analiza przebiegu działań, toku pracy, nad badaniem efektów. Choć i tutaj w ostatnich latach nastąpiła znaczna poprawa — o ile bowiem na dominację kontroli bieżącej w poprzednim okresie badań wska-

zało 59,70% dyrektorów, to aktualnie (w roku 1987) — 21,42% kierujących<sup>13</sup>. Większość dyrektorów w jednakowym stopniu interesuje się przebiegiem pracy i jej wynikami (72,32%). Zaletą kontroli końcowej jest to, że w trakcie wykonywania zadań pozostawia się nauczycielom duży zakres swobody, dotyczący głównie wyboru środków działania, stwarzając tym samym warunki do przejawiania ich inicjatywy. Stosowanie głównie kontroli końcowej wymaga od dyrektora odpowiedniego przygotowania się do niej. Kompleksowości kontroli musi towarzyszyć oparcie jej na bogatym, dokładnie zweryfikowanym materiale źródłowym. Oznacza to, że jedynie analiza całokształtu działalności nauczyciela może stanowić pełną podstawę do oceny jego pracy. Preferowanie kontroli bieżącej, a więc z natury rzeczy wycinkowej, a nie kontroli końcowej, kompleksowej, ma według dyrektorów swoje uzasadnienie. Sytuacja taka wynika nie tyle z dążenia kierujących do ograniczenia inicjatywy i samodzielności nauczycieli, ile z sytuacji kadrowej panującej w szkolnictwie, a także z obowiązującej regulacji prawnej.

Miernikiem skuteczności przyjętej procedury kontrolowania i stopnia jej akceptacji przez nauczycieli jest obiektywizm dokonywanej oceny ich pracy. Badania dowiodły, że 58,90% nauczycieli uważa ocenę swojej pracy jako adekwatną do uzyskiwanych wyników; 26,50% respondentów twierdzi, że nie odzwierciedla ona wszystkich ich osiągnięć, a według 1,30% — zupełnie mija się z prawdą. Sytuację tę pogarsza fakt, że nauczyciele nie znają stosowanych kryteriów oceny pracy (18,33%) bądź też kryteria te uważają za niewystarczające, uwzględniające niektóre tylko aspekty ich działalności (11,91%). Stosowane kryteria uwzględniają całokształt pracy zawodowej w ocenie 68,03% badanych nauczycieli.

Znajomość kryteriów oceny pracy implikuje jej funkcję motywacyjną. Mimo stwierdzenia wielu mankamentów występujących w procesie kontrolowania, rzutujących na stopień obiektywności oceny pracy nauczyciela, dla większości badanych jest ona bodźcem do dalszych wysiłków (76,43%). Nie odgrywa ona istotnej roli motywującej dla 17,73% respondentów, a 3,68% spośród nich zniechęca do dalszej pracy. Jak wynika z analizy porównawczej, motywująca siła oceny pracy w ostatnich latach znacznie wzrosła. Jest to m.in. funkcją wzrostu znajomości stosowanych kryteriów oceny oraz szerszego — choć nadal jeszcze niewystarczającego — stosowania autooceny. Powoduje to, że istnieje duża zbieżność własnej oceny z oceną ustaloną przez dyrektora, przy czym należy zaznaczyć, że korelacja ta ostatnio wzrosła. Aktualnie większość nauczycieli (72,20%) ocenia siebie jak dyrektor, 7,10% respondentów uważa, że ocena ich pracy jest zanizowana, zaś 12,30% badanych uważa swoją ocenę — co jest szczególnie zastanawiające, bo sądzi tak co dziesiąty nauczyciel — za zawyżoną. We własnym odczuciu pracują oni gorzej, niż to się oficjalnie stwierdza. Dane te stanowią potwierdzenie sądu, że dyrektorzy szkół w zbyt małym stopniu zwracają uwagę na

rozwój samooceny nauczycieli i zbyt rzadko podejmują próby zbliżania ocen własnych z ocenami zainteresowanych. Szanse takie stwarza właściwie przeprowadzona hospitacja lekcji. W trakcie rozmowy pohospitacyjnej elementy samooceny wystąpić powinny dwukrotnie. We wstępnej części rozmowy, kiedy nauczyciel przedstawia swoje uwagi dotyczące przygotowania, przebiegu i efektu lekcji, analizuje przyczyny odchylenia stanu rzeczywistego od zamierzeń oraz w dyskusji odbywanej po przekazaniu przez dyrektora własnych spostrzeżeń, uwag i zaleceń, kiedy nauczyciel ustosunkowuje się do nich. Starannie przygotowana i wnikliwie przeprowadzona rozmowa pohospitacyjna stanowi niewątpliwie istotny warunek rozwoju adekwatnej samooceny nauczyciela. Pozwala na konfrontację poglądów opartych nie tylko na własnych doświadczeniach rozmówców, ale również na znajomości dorobku metodycznego i teoretycznego. Obok małego zaangażowania nauczycieli w proces kontrolowania i oceniania ich pracy, występują jeszcze inne deformacje tego procesu: wycinkowy charakter przeprowadzonej kontroli, co należy zastąpić kompleksowym ujmowaniem przedmiotu kontroli; preferowanie takich form kontroli, których wyniki nie dostarczają pełnego obrazu pracy nauczyciela i zespołu; a wreszcie dominacja kontroli bieżącej nad kontrolą końcową. Sprawia to, że wielu nauczycieli wyrażając opinię na temat stosowanego systemu oceniania wymienia przede wszystkim jego małą obiektywność (26,60%). Mankamenty obowiązującego systemu oceniania dostrzegają również dyrektorzy szkół — jego pozytywną ocenę formułuje 54,80% badanych, negatywną zaś 43,50% respondentów. Charakterystyczna jest następująca wypowiedź jednego z dyrektorów: „System oceniania jest zbyt schematyczny, mało premiujący samodzielność, pomysłowość i innowacyjność; nastawiony jest na przeciętność, a z drugiej strony „wymusza” na komisji oceny wyróżniające i szczególnie wyróżniające, aby można było dać nauczycielowi nagrodę raz na kilka lat” (AD, nr 67).

Zewnętrznym czynnikiem pobudzania nauczycieli do pracy jest przede wszystkim system ich wynagradzania. Sądy o nim są jeszcze bardziej krytyczne, niż o systemie oceniania. Tylko 8,10% dyrektorów i 13,30% nauczycieli uznaje system nagradzania jako dobry. Wiele jego wad określiła 88,70% dyrektorów i 66,30% nauczycieli. Sprowadzają się one najczęściej do uznania formalnego aspektu tego systemu, braku obiektywizmu, małej częstotliwości nagradzania. Wszystko to składa się na to, zdaniem badanych, że nagroda rzadko jest odzwierciedleniem rzeczywistego wkładu pracy nauczyciela.

Dysfunkcjonalność poszczególnych elementów systemu pobudzania nauczycieli skłania do postawienia następujących pytań: co stanowi dla nauczyciela największą zachętę pracy? oraz jakie środki motywacji bezpośrednio stosują dyrektorzy szkół? Wyniki badań dowodzą, że czynniki zachęcające nauczycieli do pracy przyjmują następującą rangę:



I — świadomość dobrze spełnionych zadań (56,00%/); II — troska o dobro dziecka (55,30%/); III — uznanie uczniów (24,30%/); IV — zyski materialne (10,30%/); V — uznanie kierownictwa (9,60%/); VI — uznanie rodziców (7,90%/); VII — uznanie koleżanek i kolegów (4,70%/). W pracy nauczycieli dominują motyw autoteliczne, drugorzędną rolę odgrywają pobudki zewnętrzne, heteroteliczne.

Wśród środków pobudzania bezpośredniego na plan pierwszy wysuwają się — w opinii nauczycieli — prośby i pochwały, przekazywanie poleceń w toku rozmów indywidualnych, zachęta. Pochwała, wyróżnienie i zachęta są również najczęściej wymieniane przez dyrektorów, którzy przykładają dużą wagę do aktywizowania nauczycieli. Możliwości doskonalenia pracy zespołu upatrują oni najczęściej w zmianie postaw nauczycieli, zwiększeniu ich zaangażowania i odpowiedzialności za wykonane zadania.

Pożyczanie nauczycieli do pracy w radzie pedagogicznej odbywa się poprzez przydział konkretnych zadań, stwarzanie optymalnych warunków ich realizacji, uwzględnianie zainteresowań i możliwości wykonawczych nauczycieli, udzielanie im na różnych etapach działań przygotowawczych i realizacyjnych wszechstronnej pomocy, uwzględnianie uwag i życzeń nauczycieli w trakcie przydzielania zadań, otwarte i szczerze omawianie wszystkich spraw zawodowych z zainteresowanymi osobami. Jak twierdzą dyrektorzy, przydzielając nauczycielom zadania kierują się powyższymi przesłankami, zwłaszcza zaś ich przygotowaniem zawodowym, zainteresowaniami, zdolnościami i pełnionymi przez nauczycieli funkcjami. Do zasadniczych środków pobudzania nauczycieli dyrektorzy szkół zaliczają:

- systematyczną i wszechstronną analizę i ocenę pracy, w której sam nauczyciel bierze czynny udział;
- częste stosowanie nęcących sytuacji motywacyjnych, takich jak nagrody, wyróżnienia, stwarzanie możliwości zaspokajania potrzeb wyższego rzędu;
- propagowanie osiągnięć zawodowych nauczycieli w szkole i poza nią, upowszechnianie nowości pedagogicznych;
- częste kontakty indywidualne dyrektora z nauczycielami, zwracanie uwagi na ich problemy zawodowe i osobiste;
- zmniejszenie obowiązków pozazawodowych nauczycieli i ograniczenie zakresu ich zajęć w szkole.

Dla prawidłowego realizowania funkcji pobudzania istotne są indywidualne kontakty dyrektora z nauczycielami, takie wykorzystywanie ich umiejętności, osiągnięć i doświadczeń, aby stanowiły one czynnik mobilizujący innych nauczycieli do twórczej pracy. Kontakty takie należy rozwijać przede wszystkim z nauczycielami wiodącymi. Z ich pomocy korzysta jednak systematycznie tylko 23,50% kierujących, a niesystematycznie — 62,10%. Pozostali dyrektorzy odwołują się do tej pomocy



rzadko albo z niej w ogóle rezygnują. Współpraca z tą grupą nauczycieli zorientowana jest na zwiększenie efektywności pracy zespołu i procesu kierowania. Sprowadza się ona przede wszystkim do inicjowania różnorodnych poczynań, zasięgania opinii, kierowania pracą komisji, organizowania wewnątrzszkolnego samokształcenia, popularyzowania swoich osiągnięć itp. Dyrektorzy korzystają z rady wiodących nauczycieli także w procesie podejmowania decyzji kierowniczych. Brak jest jednak systemu współpracy z tą grupą nauczycieli, stałego i zorganizowanego upowszechniania ich osiągnięć. Przyniosłoby to większe korzyści niewątpliwie wszystkim nauczycielom, zwłaszcza zaś nauczycielom początkującym.

Wyniki badań wykazały, że do istotnych komponentów procesu kierowania zespołem nauczycielskim należą jego aspekty psychologiczne. Są one przez kierujących niedoceniane, stąd stosowane przez nich środki oddziaływania w małym stopniu ze znajomości oczekiwań i potrzeb zawodowych nauczycieli. Czynnikiem utrudniającym realizację funkcji pobudzania jest to, że istnieją niewielkie możliwości spełnienia oczekiwań i potrzeb zawodowych nauczycieli, spowodowane bądź to trudnościami przedmiotowymi, bądź też podmiotowymi, tj. podstawami dyrektorów i nauczycielami. Dyrektorzy w niewielkim stopniu różnicują zadania zawodowe nauczycieli i nie zawsze stwarzają warunki ich wykonania. Sytuację w tym zakresie pogarszają nieodpowiednie warunki pracy szkół. W orientacji nauczycieli na pracę dominują czynniki wewnętrzne, motywy autoteliczne; w ostatnich latach zwiększyło się ich zaangażowanie w pracę zespołową. W tym kontekście ważna staje się postawa otwartości kierownictwa, nastawienie na współpracę z zespołem, podejmowanie działań aktywizujących nauczycieli, przy zachowaniu pełnej ich podmiotowości. Wyrazem takiego dążenia jest oczekiwanie nauczycieli, aby wśród stosowanych zleceń dominowały zadania, a nie instrukcje, a wśród stosowanych bodźców — bodźce pozytywne, a nie negatywne. Stwierdzone tendencje przemawiają za koniecznością zwiększenia komunikacji interpersonalnej kierownictwa z zespołem. Mimo, że w pewnych płaszczyznach więź funkcjonalna została wzmocniona, to wiele wzajemnych związków służbowych wymaga istotnych modyfikacji. Poznawaniu potrzeb i oczekiwań nauczycieli, struktury swoistości wykonywanych przez nich zadań, odpowiadać musi stosowanie przez kierownictwo zróżnicowanych i zindywidualizowanych sposobów oddziaływania na nauczycieli i zespół.

Znaczenie problematyki psychologicznych aspektów kierowania wynika stąd, że funkcjonowanie instytucji wyznaczone jest w bardzo dużym stopniu przez motywację pracowników. Zjawiska natury psychologicznej wpływają na inne aspekty pracy zespołu nauczycielskiego. Warunkują one stopień integracji zespołu, poziom zachodzących w nim procesów organizacyjnych i pedagogicznych. Właściwa realizacja funkcji pobudzania sprzyja autentycznemu zaangażowaniu nauczycieli w pracę,

wpływa na ich stosunek do zadań indywidualnych i zespołowych, stopień zadowolenia z pracy, poziom uzyskiwanej satysfakcji zawodowej.

Stwarzanie w szkole warunków sprzyjających zaspokajaniu potrzeb zawodowych i pełnego wykonywania przydzielonych zadań jest gwarancją kształtowania się u nauczycieli motywów do coraz lepszej i wydawniejszej pracy. Stąd też dyrektor szkoły powinien:

— poznać potrzeby zawodowe nauczycieli i ich oczekiwania dotyczące realizacji owych potrzeb;

— poznać motywy nauczycieli i umieć wyjaśnić zachowanie zawodowe swoich współpracowników;

— adekwatnie do motywów, potrzeb, oczekiwań i kwalifikacji nauczycieli — przy uwzględnieniu innych uwarunkowań wewnątrzszkolnych i zewnętrznych — stawiać im określone zadania;

— ustalić środki i sposoby niesienia pomocy współpracownikom w zaspokajaniu ich potrzeb i w wykonywaniu przez nich określonych zadań zawodowych.

## Przypisy

<sup>1</sup> S. Krawcewicz: Współczesne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1970, PZWS, s. 22.

<sup>2</sup> Por. m.in.: J. Poplucz; Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Warszawa: 1975, WSiP; J. Jakóbcowski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. Bydgoszcz 1973, WSN; tegoż: Młody nauczyciel w kolektywie pedagogicznym szkoły. Warszawa—Poznań 1984, PWN.

<sup>3</sup> Z. Pietrański: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975, PWN, s. 18.

<sup>4</sup> S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN, s. 239 i nast.

<sup>5</sup> Badania nad problematyką kierowania zespołami nauczycielskimi szkół podstawowych prowadził autor w latach 1981—1987. W ostatnich dwóch latach, w wyniku badań właściwych, uzyskano 204 kwestionariuszy ankiety dyrektora, 1574 kwestionariuszy ankiety dla nauczyciela, komplet kwestionariuszy służących do analizy pracy komisji, planów pracy i protokółarzy zebrania rady pedagogicznej ze 112 szkół. Por. K. Waligórski: Kierowanie zespołem nauczycielskim szkoły podstawowej. Bydgoszcz, BTN (w druku).

<sup>6</sup> D. Katz, R. L. Kahn: Społeczna psychologia organizacji. Warszawa 1979, PWN.

<sup>7</sup> J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979, PWN; K. B. Madson: Współczesne teorie motywacji. Warszawa 1980, PWN.

<sup>8</sup> K. Waligórski: Organizacja zespołu nauczycielskiego a kierowanie szkołą. Warszawa—Poznań 1988, PWN, s. 92 i nast.

<sup>9</sup> Z. Radwan: Poglądy na temat poszerzenia autonomii nauczyciela. „Nowa Szkoła” 1987, nr 10, ss. 555—562; B. A. Dąbrowska: Aby nauczyciel chciał i mógł się rozwijać zawodowo. „Nowa Szkoła” 1987, nr 11, ss. 632—636.

<sup>10</sup> W. Kobyliński: ABC organizacji pracy nauczyciela. Warszawa 1984, WSiP, s. 19 i nast. Grupy zadań zawodowych nauczyciela określają również: B. Bromberek: Role społeczne nauczyciela. Poznań 1973, Wyd. UAM; J. Poplucz: Organizacja czynności nauczycielskich. Warszawa 1978, WSiP. Por. również: S. Kawula: W sprawie określenia zakresu zadań i kompetencji nauczyciela. „Nowa Szkoła” 1981, nr 1, ss. 15—17.

<sup>11</sup> Por. m.in. Z. Ratajczak: Problemy oceny pracy nauczyciela. Warszawa 1981, WSiP; W. Pańczyk: Hospitacja i inne formy oddziaływania dyrektora szkoły na rozwój nauczycieli. „Problemy Oświaty na Wsi” 1985, nr 3, ss. 150—155.

<sup>12</sup> K. Waligórski: Działalność zespołów nauczycielskich szkół podstawowych. Bydgoszcz 1981, IKN i BO, s. 41 i nast.

<sup>13</sup> Tamże, s. 41—42.

# PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MARIA LEWANDOWSKA  
Uniwersytet Łódzki

## LOGICZNE PODSTAWY FORMUŁOWANIA PROBLEMÓW W TEORII PEDAGOGICZNEJ

### 1. LOGICZNA ANALIZA PYTAŃ A METODOLOGICZNA CHARAKTERYSTYKA PROBLEMÓW

Charakterystyka problemów stawianych i rozwiązanych w danej nauce należy do zakresu zagadnień składających się na metodologię tej nauki. Formą wyrażania problemów są pytania (zdania pytajne), zatem wyniki badań logicznych, dotyczące pytań, mogą być wykorzystywane jako narzędzie analizy problemów. Swoistość problematyki danej nauki przejawia się w rodzaju zagadnień określających przedmiot badań, w sposobie ich ujęcia oraz w metodach ich rozwiązywania.

Logiczna analiza pytań ukazuje potrzebę i możliwość precyzyjnego formułowania problemów, a jej zastosowanie w rozważaniach metodologicznych zwraca uwagę na znaczenie doboru rodzajów pytań dla adekwatnego wyrażania problemów. Z punktu widzenia poszukiwań metod rozwiązania jakiegoś zagadnienia, nie jest obojętne, jakim typem pytania zostało ono wyrażone. Struktura pytania wyznacza bowiem strukturę odpowiedzi. Analiza pytań, w postaci których problemy są bądź mogą być formułowane, winna prowadzić do uściślenia problemów. Źródłem niektórych trudności związanych z charakterystyką problemu jest brak sformułowania problemu w postaci pytania bądź wybór niewłaściwego pytania na przykład takiego, które formułuje problem w sposób wieloznaczny). Warunkiem porównywalności różnych rozwiązań tego samego problemu jest stwierdzenie, że stanowią one odpowiedź na to samo pytanie.

Podstawowymi pojęciami badanymi w ramach logicznej teorii pytań są: pojęcie pytania, pojęcie odpowiedzi, pojęcie założenia pytania. Wynikiem analizy jest: wyróżnienie rodzajów pytań i ich charakterystyka; wyróżnienie kategorii odpowiedzi i określenie związków między pytaniami a odpowiedziami; scharakteryzowanie założeń pytania ze wskazaniem zależności między nimi a pytaniami i odpowiedziami. W rozważaniach nad

doborem pytania dla sformułowania problemu może być wykorzystany podział pytań na otwarte i zamknięte, a następnie podział na pytania typu „czy”, czyli pytania do rozstrzygnięcia, i pytania typu „który”, czyli pytania do uzupełnienia.

Wyrażenie problemu przy użyciu jednego z wymienionych rodzajów pytań prowadzi w konsekwencji do przyjęcia kryteriów oceny jego rozwiązania, jak również kryteriów uznawania danej odpowiedzi jako rozwiązania. Problemy wyrażone w postaci pytań otwartych (tj. pytań typu „dlaczego”) ani nie wyznaczają jednoznacznie kryteriów kwalifikowania odpowiedzi jako rozwiązań, ani nie określają kryteriów oceny poszczególnych rozwiązań. Natomiast problemy wyrażone w formie pytań zamkniętych dostarczają takich kryteriów, ponieważ pytania zamknięte wyznaczają bądź zbiór dopuszczalnych odpowiedzi, bądź ich schemat.

Jeżeli problem ma postać pytania typu „czy” prostego (tj. pytania postaci „czy  $\Phi$ ?”), to jego rozwiązanie ma postać asercji bądź negacji zdania występującego w pytaniu po partykule pytajnej „czy” (czyli „ $\Phi$ ” albo „nieprawda, że  $\Phi$ ”). Jeśli problem ma formę złożonego pytania typu „czy” i jest to pytanie postaci „czy  $\Phi_1$  lub czy  $\Phi_2$  lub ... lub czy  $\Phi_n$ ?”, zwane pytaniem alternatywnym, to rozwiązanie stanowi taka odpowiedź, która jest rezultatem wyboru jednego prawdziwego zdania w zbiorze zdań  $\{\Phi_1 \dots, \Phi_n\}$ . Jeżeli problem występuje w postaci złożonego pytania typu „czy”, zwanego pytaniem koniunkcyjnym, czyli w postaci pytania „czy  $\Phi_1$  i czy  $\Phi_2$  i ... i czy  $\Phi_n$ ?”, to jego rozwiązaniem jest odpowiedź stanowiąca rezultat wyboru wszystkich zdań prawdziwych w zbiorze  $\{\Phi_1 \dots, \Phi_n\}$ .

Problemy wyrażone pytaniami typu „który”, czyli pytaniami do uzupełnienia, posiadają rozwiązania w postaci odpowiedzi otrzymanych z wyznaczonego przez pytanie schematu poprzez zastąpienie niewiadomej pytania wyrażeniem należącym do zakresu niewiadomej. Na przykład, problem rozwijania aktywności uczniów może być wyrażony pytaniem: „Które typy lekcji rozwijają aktywność uczniów?”. Schemat odpowiedzi ma postać: „Lecje typu x rozwijają aktywność uczniów”. Zakresem niewiadomej pytania jest zbiór typów lekcji, a odpowiedzią — zdanie, powstające ze schematu odpowiedzi w wyniku zastąpienia niewiadomej x nazwą typu lekcji. Rozważane pytanie mogłoby zostać sprecyzowane przez użycie zamiast wyrażenie pytajnego „które” wyrażen: „które wszystkie”, „dokładnie które” bądź „przynajmniej które”. Wówczas żądanie informacji wyrażone pytaniem zostaje określone w sposób wyraźniejszy, czyli wiadomo w takim przypadku dokładniej, jakiej odpowiedzi wymaga dane pytanie.

Pojęcie odpowiedzi, występujące do tej pory, jest określane jako pojęcie odpowiedzi bezpośredniej, zwanej niekiedy całkowitą wprost. Oprócz tego rodzaju odpowiedzi wyróżnia się odpowiedzi pośrednie, a wśród nich odpowiedzi całkowite nie wprost, zwane też zupełnymi,

i odpowiedzi częściowe. Związki między wymienionymi rodzajami odpowiedzi są następujące: z odpowiedzi całkowitej nie wprost można wyprowadzić odpowiedź bezpośrednią, natomiast z bezpośredniej można wyprowadzić częściową. W odniesieniu do rozważanego przykładu, zdanie: „Lekcje, w toku których uczniowie samodzielnie rozwiązują zadania, a nauczyciel jedynie weryfikuje pomysły rozwiązań, kształtują aktywność uczniów” można zakwalifikować jako odpowiedź całkowitą nie wprost. Odpowiedzią częściową byłoby na przykład zdanie: „Lekcje typu podającego nie rozwijają aktywności uczniów”.

Pojęcie założenia pytania, rozumianego jako przekonanie, że istnieje odpowiedź na pytanie, spełnia w odniesieniu do problemu rolę uzasadniająca postawienie problemu. Założenie jest elementem prezentującym wiedzę, którą dysponuje się stawiając problem, a więc na przykład wiedzę o tym, że istnieją typy lekcji rozwijające aktywność oraz typy lekcji nie rozwijające aktywności uczniów. Założenie wyraża podstawy sformułowania problemu.

Szczegółowa analiza głównych pojęć logiki pytań zawarta jest w pracach z tego zakresu<sup>1</sup>. W niniejszych rozważaniach zwrócono jedynie uwagę na te aspekty pojęć, które mogą być wykorzystane do charakterystyki problemów.

## 2. CHARAKTERYSTYKA PROBLEMÓW JAKO JEDNO Z ZADAŃ METODOLOGII PEDAGOGIKI

Metodologiczna analiza problemów danej nauki może spełniać dwa zadania: pierwszym jest charakterystyka merytoryczna problematyki, drugim natomiast — charakterystyka formalna. Pierwsze z zadań jest znacznie częściej realizowane w ramach metodologii szczegółowej niż drugie. Charakterystyka merytoryczna ukazuje specyfikę problemów, ich odrębność w stosunku do zagadnień rozwiązywanych w innych naukach. Wskazując swoistość problematyki, dostarcza ona uzasadnienia potrzeby uprawiania danej nauki i z tego względu jej użyteczność jest oczywista. Rezultatem refleksji metodologicznej nad treścią problemów badanych w danej dyscyplinie naukowej może być klasyfikacja, wyróżniająca główne rodzaje zagadnień i dzięki temu precyzująca przedmiot zainteresowań.

Celem charakterystyki formalnej jest opis i analiza form pytań, w postaci których problemy są bądź mogą być wyrażane. W rozważaniach metodologicznych badanie tego aspektu problemów zajmuje niewiele miejsca, na ogół nie poświęca się mu takiej uwagi, na jaką zasługuje. Uznaje się jednak, że każdy problem wymaga interpretacji określającej dokładnie sposób jego rozumienia i wobec tego forma wyrażająca problem może być potraktowana jako środek, który jednoznacznie i precyzyjnie przyporządkowuje mu sposób interpretacji. Pełna charakterys-

tyka problemów winna zatem obejmować zarówno stronę merytoryczną, jak i formalną. Narzędziem analizy formalnej są pojęcia logicznej teorii pytań. Przykłady takiej analizy zostaną przedstawione w dalszej części rozważań.

Analiza problemów badawczych pedagogiki zajmuje niewiele miejsca w pracach z zakresu metodologii tej nauki. Najszersze jej ujęcie zawarte jest w pracy H. Muszyńskiego pt. „Wstęp do metodologii pedagogiki”<sup>2</sup>. Określając przedmiot analizy Muszyński wymienił następujące zagadnienia szczegółowe: pierwszym jest pytanie o to, czym charakteryzują się problemy pedagogiki, drugim — o to, w jaki sposób problemy muszą być formułowane, aby były weryfikowalne empirycznie, ostatnim natomiast jest pytanie o to, w jaki sposób należy konstruować odpowiednio do postawionych problemów hipotezy robocze. Warto podkreślić, że w proponowanym ujęciu przedmiot rozważań obejmuje zarówno charakterystykę merytoryczną, jak i formalną problemów. Jeśli chodzi o tę ostatnią, to Muszyński postuluje wykorzystanie elementów logicznej analizy pytań przy precyzowaniu problemów, ponadto przedstawia propozycje wyrażenia niektórych problemów w postaci pytań. Na przykład, problem efektów pojedynczych działań wychowawczych został sformułowany w postaci pytania: „Jakie są następstwa działania w zakresie zjawisk typu P przy założeniu, że zachodzi ono w warunkach W?”.

Problem poszukiwania działań wychowawczych wyrażony został pytaniem: „Jakie działania wychowawcze wywołują następstwa C?”. Problem warunków wyznaczających skuteczność działań wychowawczych sformułowany został w postaci pytania: „W jakich warunkach działanie wychowawcze D powoduje następstwa C?”. Problem stosowalności określonych działań wychowawczych został wyrażony przez pytanie: „W jakich jeszcze rodzajach wychowania i w odniesieniu do jakich warunków dane działania mogą przynosić odpowiednie efekty?”<sup>3</sup>. Sformułowane pytania stanowią materiał do analizy formalnej, która polegałaby na rozważeniu każdego z pytań i określeniu: rodzaju pytania, schematu odpowiedzi, zakresu niewiadomej pytania oraz założenia pytania. Scharakteryzowanie dwu ostatnich elementów powinno się opierać na analizie merytorycznej pytania, wskazującej przede wszystkim treść takich pojęć, jak „działania wychowawcze”, „rodzaje wychowania”, „warunki działań”. Ponadto należałoby zinterpretować znaczenie wyrażenia „jaki” występującego w pytaniach, jest ono bowiem wieloznaczne, w związku z czym pytanie rozpoczynające się zwrotem „jakie działania wychowawcze” można interpretować jako pytanie o wyszczególnienie działań, czyli o ich nazwanie, albo jako pytanie o charakterystykę działań, zawierającą określenie ich własności, albo wreszcie o jedno i drugie zarazem.

Wskazane zostały niektóre kwestie związane z analizą formalną py-

tań wyrażających przykładowe problemy stawiane w pedagogice. Podkreślić należy, że rozważania metodologiczne poświęcone problemom koncentrują się wokół tych aspektów, które pozwalają określić to, co jest nazywane „swoistością problematyki”. W pracach dotyczących poszczególnych problemów zawarte jest uzasadnienie wyboru danego problemu, na które składa się analiza treści, czyli charakterystyka merytoryczna problemu. Uwagi na temat problemów, formułowane przy okazji rozważań o przedmiocie i zadaniach danej nauki, czy też o typach badań w niej stosowanych, ograniczają się do wyszczególnienia rodzajów problemów traktowanych jako główne i specyficzne<sup>4</sup>. Potrzeba charakterystyki formalnej problemów często nie jest dostrzegana.

Zastanawiając się nad związkiem między charakterystyką merytoryczną a formalną, można by stwierdzić, że ta pierwsza może być dokonywana niezależnie od drugiej, natomiast charakterystyka formalna jest od merytorycznej zależna w tym sensie, że jej cel stanowi precyzja analizy merytorycznej. Możliwość zastosowania różnych form pytań dla wyrażenia problemu zwraca uwagę na różne sposoby jego rozumienia. Sformułowanie problemu w postaci pytania pozwala określić, czy nazywane tak samo przez badaczy problemy są przez nich rozumiane w ten sam sposób. W konsekwencji można rozstrzygnąć kwestię, czy prace odnoszące się do problemu tam samo nazywanego analizują te same aspekty przedmiotu badań.

### 3. UWAGI O SPOSOBACH FORMUŁOWANIA NIKTÓRYCH PROBLEMÓW TEORII WYCHOWANIA

Przedmiot rozważań stanowić będzie charakterystyka sposobów formułowania problemów uznawanych jako podstawowe zagadnienia rozwiązywane w teorii wychowania. Poddamy analizie wybrane prace przedstawiające te problemy wraz z propozycjami ich rozwiązań. W przypadku, gdy problem został wyrażony pytaniem, rozważania będą dotyczyły tego właśnie pytania. Natomiast jeśli problem nie został sformułowany w postaci pytania, to punktem wyjścia analizy będzie nadanie problemowi formy pytania, przy czym dążyć będziemy do tego, aby pytanie precyzowało problem.

Skoro teorię wychowania charakteryzuje się jako „naukę zajmującą się ustalaniem i formułowaniem celów wychowania, a następnie wykrywaniem sposobów i warunków ich efektywnej realizacji”<sup>5</sup>, to do podstawowych jej problemów należą zagadnienia ustalania celów wychowania oraz określania sposobów ich realizacji. W pierwszym zawarte są kwestie takie, jak zasady ustanawiania celów, formy ich wyrażania, wyszczególnienie rodzajów oraz określenie treści poszczególnych celów. Drugie z wymienionych zagadnień obejmuje charakterystykę działań prowadzą-

cych do osiągnięcia celów, a więc m.in. opis rodzajów działań, opis warunkowań wpływających na ich skuteczność, opis zależności między działaniami.

### 3. 1. Problemy określania celów wychowania

H. Muszyński w pracy pt. „Ideal i cele wychowania” podstawowy problem wyraził w postaci pytania: „W jaki sposób i na podstawie jakich przesłanek można by w sposób uzasadniony dochodzić do celów wychowania i formułować je możliwie najbardziej racjonalnie, na użytek zarówno teorii, jak i praktyki?”<sup>6</sup>. Jest ono pytaniem, na które składają się takie kwestie szczegółowe, jak pytanie o metodę ustanawiania celów, pytanie o źródła celów oraz pytanie o sposób formułowania celów. Poszukiwanie odpowiedzi stanowiącej rozwiązanie rozważanego problemu wymaga rozstrzygnięcia wielu pytań. Odtwarzając sposób postępowania?”. Wyraża ono problem złożony i wymaga rozłożenia na pytania pytań i odpowiedzi.

Pytaniem, którego rozstrzygnięcie ma zasadnicze znaczenie dla kwestii określania celów wychowania, jest pytanie: (P) „Czym są cele wychowania?”. Wyraża ono problem złożony i wymaga rozłożenia na pytania precyzujące jego znaczenie. Pierwsze z pytań szczegółowych brzmi: (P<sub>1</sub>) „Czy cele wychowania są opisami istniejących stanów rzeczy, czy są opisami postulowanych stanów rzeczy?”, bądź inaczej: „Czy cele wychowania wyrażane są przez sądy orzekające, czy przez sądy postulatywne?”. W odpowiedzi stwierdza się, że cele wychowania są opisami postulowanych stanów rzeczy, czyli że wyrażane są przez sądy postulatywne. Pytanie (P) wyrażone zostało w formie pytania alternatywnego, czyli żądającego wyboru dokładnie jednego spośród zdań prezentowanych w pytaniu (P<sub>1</sub>).

Następne pytanie szczegółowe wiąże się z uzyskaną odpowiedzią i stanowi dalsze rozwinięcie pytania (P<sub>1</sub>). Jest ono pytaniem o to, czym są postulowane stany rzeczy, a dokładniej wyraża je następujące pytanie alternatywne: (P<sub>2</sub>) „Czy postulowane stany rzeczy dotyczą cech osobowości, czy odnoszą się do zjawisk pozaosobowościowych?”. Odpowiedź stanowi stwierdzenie, że postulowane stany rzeczy dotyczą cech osobowości. Zaznaczyć należy, że Muszyński sformułował rozważany problem następująco: „W obrębie jakich zjawisk mamy dokonywać zmian przez wychowanie?”. Stwierdzenie, iż celami właściwymi są zmiany w osobowości człowieka, stanowi odpowiedź na powyższe pytanie. Wydaje się, że ujęcie problemu w formie pytania alternatywnego wskazuje wyraźniej na związek treściowy pytania (P<sub>1</sub>) z pytaniem (P<sub>2</sub>). Odpowiedzi na pytanie (P<sub>1</sub>) i (P<sub>2</sub>) tworzą odpowiedź na pytanie (P). Rozłożenie pytania (P) na dwa pytania alternatywne, które same w sobie zawierają już odp-



wiedzi i żądają jedynie wyboru jednej z nich, pozwala jednoznacznie określić sposób rozumienia pytania (P).

Po ustaleniu, czym są cele wychowania, stawia się pytanie: (Q) „Jakie są rodzaje celów wychowania?”. Zawiera ono następujące pytania szczegółowe: (Q<sub>1</sub>) „Jakie są kryteria ustalania związków między celami?"; (Q<sub>2</sub>) „Jakie są cechy charakterystyczne poszczególnych rodzajów celów?"; (Q<sub>3</sub>) „Jakie relacje zachodzą między wyróżnionymi rodzajami celów?”.

Odpowiedzi określają rodzaje i zasady usystematyzowania celów. Wyróżnia się cele naczelne, oraz cele pochodne. Cele naczelne tworzą ideał wychowania.

Wydaje się, że pytania (P) oraz (Q) łącznie wyrażają problem polegający na ustaleniu sensu pojęć: „cele wychowania”, „ideał wychowania”. Znaczenie omawianych pojęć ustala się w toku formułowania odpowiedzi na postawione pytania. Dlaczego też nie jest obojętne, jakie typy pytań znajdują zastosowanie w precyzowaniu sensu tych pojęć. Pytania (Q) jest pytaniem typu „które wszystkie”, ponieważ chodzi w nim o wyszczególnienie wszystkich rodzajów celów z podaniem tych wszystkich cech, które mogą być uznane jako charakterystyczne oraz o wskazanie tych wszystkich relacji, które pozwalają na usystematyzowanie celów.

Po przyjęciu określonego sposobu pojmowania celów zostają postawione problemy ustanawiania celów. Pytanie (R) „W jaki sposób ustala się cele wychowania?”, podobnie jak poprzednie pytania wymaga rozłożenia na pytania proste. Należą do nich pytania sformułowane przez Muszyńskiego następująco: (R<sub>1</sub>) „Z jakich przesłanek można wyprowadzić ideał i cele wychowania?"; (R<sub>2</sub>) „Jakiego rodzaju procedury postępowania myślowego obejmują przechodzenia od stwierdzenia stanów wyjściowych do postulowania stanów docelowych?”. Pytanie (R<sub>1</sub>) jest pytaniem o źródła celów, a pytanie (R<sub>2</sub>) o metody ustanawiania celów.

Pytanie (R<sub>1</sub>) można zaliczyć do pytań rodzaju „które wszystkie”, wymaga się bowiem podania w odpowiedzi wszystkich przesłanek, z których wyprowadza się cele. Natomiast pytanie (R<sub>2</sub>) jest pytaniem rodzaju „dokładnie które”, bowiem zawiera żądanie ustalenia takiego toku rozumowania, który mógłby znaleźć zastosowanie przy wyprowadzaniu z ideału wychowania szczegółowych celów.

Dalsze rozważania dotyczące ideału i celów wychowania koncentrują się wokół określenia ich treści. Określenie treści celów jest istotne dla teorii i praktyki pedagogicznej. Zgodnie z intencjami Muszyńskiego, pytanie o treść ideału można sformułować następująco: (S) „Jakie postawy określające stosunek człowieka do świata składają się na ideał wychowania?”. Pytanie o treść poszczególnych celów ma postać: (T) „Jakie elementy składowe wyróżnione w poszczególnych grupach postaw stanowią szczegółowe cele wychowania?”.

Wydaje się, że istotne znaczenie dla rozwiązania problemów związa-

nych z określeniem treści celów wychowania, ma odpowiedź na pytanie: „Czym są cele wychowania?”. Analizując to pytanie zwracaliśmy uwagę na sposób jego formułowania. Powinno być ono formułowane w postaci pytania alternatywnego, bowiem pytanie tego rodzaju przedstawia różne możliwości ujmowania celów, z których dokładnie jedną należy wybrać. Wydaje się ponadto, że pytanie tej właśnie postaci stawia pedagog zajmujący się kwestią celów wychowania, chociaż nie zawsze nadaje mu taką formę. Różnice w ujmowaniu treści wynikają z przyjęcia różnych odpowiedzi na pytanie o to, czym są cele wychowania. Rozstrzygnięcie kwestii, czy należałoby dążyć do wyboru tej samej odpowiedzi, tj. tego samego ujęcia celów pozostaje w kompetencji pedagogów badających to zagadnienie.

Analizując zagadnienie określania celów wychowania jako punkt wyjścia przyjęliśmy koncepcję ujęcia tego problemu przedstawioną przez Muszyńskiego w pracy „Ideal i cele wychowania”. Do formułowania poszczególnych problemów staraliśmy się stosować takie formy pytań, które wyrażałyby je ściśle i jednoznacznie. Nadmienić warto, że omawiane problemy związane z określeniem celów wychowania są problemami głównymi teleologii wychowania<sup>7</sup>. Natomiast ich rozwiązanie ma znaczenie dla tych działów pedagogiki, w których określa się cele, a więc przede wszystkim dla teorii wychowania moralnego i dla teorii nauczania. W wymienionych dziedzinach dąży się do określenia celów, jakie mają być realizowane przez proces wychowania moralnego oraz przez proces nauczania.

### 3. 2. Problemy określania sposobów realizacji celów

Stwierdzenie, że „... zadaniem teorii wychowania jest wykrywanie, gromadzenie oraz systematyzacja wiedzy mówiącej o prawidłowościach, organizacji, zasadach, formach i metodach wychowawczego oddziaływania oraz o warunkach jego efektywności”<sup>8</sup> pozwala traktować określenie sposobów realizacji celów jako jedno z zagadnień głównych rozwiązywanych w teorii pedagogicznej. Twierdzenia tworzące teorię powinny dotyczyć kwestii szczegółowych zawartych w omawianym zagadnieniu. Najogólniej można powiedzieć, że sposobami realizacji celów są działania wychowawcze i wobec tego problem określenia efektywnych działań wychowawczych jest przedmiotem badań teorii. Analizę problemu rozpoczniemy od próby sprecyzowania tego, co to znaczy „określić działania wychowawcze”. Wydaje się, że należy uwzględnić trzy aspekty: pierwszym jest ustalenie zależności między działaniem a celem; drugi — wyraża się w określeniu warunków skuteczności działań, czyli we wskazaniu optymalnych warunków umożliwiających osiągnięcie celu; wreszcie aspekt trzeci — to charakterystyka działań jako elementów procesu zmierzającego do realizacji celu. Wymienione aspekty stanowią trzy za-

gadnienia szczegółowe składające się na problem określania sposobów realizacji celów. Przedstawimy je kolejno, próbując jednocześnie przyrzędkować im pytania je wyrażające.

### 3. 2. 1. PROBLEMY USTALANIA ZALEŻNOŚCI: DZIAŁANIE – CEL

Zależności między działaniem a celem mogą być rozpatrywane na dwóch płaszczyznach: jedną jest aktualnie istniejąca rzeczywistość, która stanowi punkt odniesienia dla teorii opisującej i wyjaśniającej związki między działaniami a celami, które w wyniku tych działań są realizowane; drugą jest rzeczywistość postulowana, stanowiąca punkt odniesienia dla teorii projektującej przekształcenie istniejących stanów rzeczy zgodnie z przyjętymi celami, czyli dla teorii określającej związki między celami a postulowanymi działaniami jako środkami realizacji celów. Problem analizowanych zależności może być wyrażony w formie pytań: (A) „Czy dane działanie prowadzi do realizacji celu?”, czyli „Czy dane działanie powoduje to, że cel zostaje osiągnięty?”; (B) „Które działania powinny prowadzić do realizacji celu?”, „Które działania powinny być środkami realizacji celu?”

Pytania typu (A) wymagają rozstrzygnięcia przez sprawdzenie hipotezy zakładającej zachodzenie związku między danym działaniem a celem; działanie traktowane jest jako przyczyna, zaś cel jako skutek. Pytania typu (B) wyrażają problem poszukiwania sposobów osiągnięcia celów; działanie traktowane jest jako środek, który powinien być zastosowany, aby cel osiągnąć. Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania jest zarazem sformułowaniem twierdzeń opisujących zależności między działaniami a celami.

Charakterystykę dwóch typów zależności opisywanych w teorii pedagogicznej zawiera praca K. Kotłowskiego<sup>9</sup>. Zdaniem Autora wykrycie, dwóch rodzajów zależności jest rezultatem zastosowania dwóch typów rozumień, jednym jest rozumienie indukcyjne, a drugim — dedukcyjne. Autor podkreśla, że „w pedagogice indukcja i dedukcja przeplatają się wzajemnie: pierwsza z nich daje rozeznanie w faktach dających podstawę do wyprowadzenia uogólnień o charakterze praw przyrodniczych, druga doprowadza do różnego rodzaju norm, formuje postulaty celowego działania”<sup>10</sup>. Następnie zaś wyraża pogląd, iż „... tylko indukcja może nas w pedagogice doprowadzić do wykrycia prawidłowości koniecznych, odzwierciedlających rzeczywistość, natomiast dedukcja stara się doprowadzić do ustalenia dróg wiodących do rzeczywistości in spe, tj. tej, która w naszym przeświadczeniu powinna nastać”<sup>17</sup>. Treść przytoczonych fragmentów pozwala je potraktować jako odpowiedzi na pytania o metody dochodzenia do formułowania twierdzeń opisujących prawidłowości. Zakłada się, że dwa typy rozumień są brane pod uwagę i że każdy z nich prowadzi do ustalenia zależności innego rodzaju. Zatem pytania mogłyby

mieć formę następującą: (D) „Jaki typ zależności określony jest w wyniku zastosowania indukcyjnego toku rozumowania?”; (E) „Jaki typ zależności określony jest w wyniku zastosowania dedukcyjnego toku rozumowania?”.

Porównanie pytań (D) i (E) z pytaniami (A) i (B) wskazuje na związek między pytaniami (D) i (A) oraz (E) i (B). Odpowiedź na pytanie (D) określa typu zależności, który jest wyrażony w pytaniu (A), podobnie odpowiedź na pytanie (E) określa typ zależności wyrażony w pytaniu (B). Szczegółowa charakterystyka typów zależności wymagałaby analizy przykładów konkretnych działań oraz celów określonych treściowo. Wówczas problem zależności: działanie — cel mógłby być wyrażony pytaniem postaci (A) bądź postaci (B), w którym rozważane działania i cele byłyby nazywane i scharakteryzowane treściowo.

### 3. 2. 2. PROBLEMY OKREŚLANIA ZASAD WYCHOWANIA

Określenie zasad wychowania i określenie warunków skuteczności działań wychowawczych można potraktować jako dwa różne sformułowania tego samego problemu. Skuteczność jest tą cechą działań, która stanowi podstawę oceny ich przydatności dla realizacji danego celu. Warunkiem skuteczności jest przebieg działania zgodnie z zasadami postulującymi, jakie ono być powinno. Zajmując się problemem zasad wychowania moralnego, Muszyński stwierdza, że „określenie optymalnych warunków realizacji procesu wychowania moralnego ma charakter najbardziej ogólnych, gdyż odnoszących się do wszelkich okoliczności, w jakich proces ten może przebiegać, dyrektyw wychowawczego działania. Dyrektywy takie nazywa się na ogół zasadami”<sup>12</sup>.

Traktowanie zasad jako dyrektyw wychowawczego działania jest jednym ze sposobów rozumienia terminu „zasada wychowania”. W tym ujęciu, zasady są normami postępowania wychowawcy. Formułując zasady określa się warunki, od których zależy osiągnięcie celu, czyli warunki, od których zależy skuteczność działania. Działanie kierujące się tym, co normy zalecają, jest środkiem realizacji celu. Pytania o zasady wychowania mogą być sformułowane następująco: „Jak powinien postępować wychowawca zmierzając do realizacji określonych celów?”, „Jakie warunki powinny być spełnione, aby działanie wychowawcze było skuteczne?”. Sformułowanie pytań i uznanie ich za pytania o zasady wychowania jest jednym ze sposobów wyjaśnienia pojęcia „zasada wychowania”. Inne pytania trzeba by było postawić przyjmując, że: „Zasady wychowania są to ogólne prawidłowości prakseologiczne, wskazujące, jak można najskuteczniej realizować zamierzone zadania wychowawcze w oparciu o określone prawa nauki oraz nagromadzone doświadczenie wybitnych nauczycieli — wychowawców”<sup>13</sup>. Przed postawieniem pytania należałoby wyjaśnić znaczenie terminu „prawidłowości typu prakseologicznego”; Autor określa je tylko

jako prawidłowości dotyczące działalności ludzkiej. Wydaje się, że nie zniekształcając intencji Autora, można by interpretować zasady jako twierdzenia o zależnościach w procesie wychowania. Trudno jednak wyraźnie określić, o jakie zależności chodzi i w związku z tym trudno sformułować pytanie o zasady, na które odpowiedzią byłoby cytowane stwierdzenie. Rozważania dotyczące problemu określania zasad wychowania i pytań go wyrażających ograniczyły się jedynie do uwag o pojmowaniu terminu „zasada wychowania”. Wydaje się bowiem, że podstawowym pytaniem zawartym w problemie jest pytanie o to, czym są zasady wychowania. W zależności od sposobu rozumienia pojęcia „zasada wychowania” tworzone są różne systemy zasad. Odpowiedź na pytanie alternatywne: „Czy zasady wychowania są normami postępowania, czy są twierdzeniami opisującymi zależności między czynnikami w procesie wychowania?” dostarcza przesłanek, w oparciu o które uzasadnia się formułowane zasady.

### 3. 2. 3. PROBLEMY ZWIĄZANE Z ANALIZĄ PROCESU WYCHOWANIA

Jako problem naczelny nauk praktycznych uznawane jest zagadnienie przekształcania rzeczywistości. „Zadaniem głównych tych nauk jest informowanie, jak poprzez szereg działań i rozumowań doprowadzić do adekwatności między dwoma stanami rzeczy. Pierwszy z tych stanów to wyobrażony, postulowany stan rzeczy, opisany za pomocą projektu, drugi to stan rzeczy zrealizowany”<sup>14</sup>. W dotychczasowych rozważaniach analizowane były problemy postulowania celów wychowania oraz niektóre zagadnienia należące do problemów wiążących się z realizacją przyjętych celów, tj. zagadnienie formułowania twierdzeń opisujących prawidłowości oraz zagadnienie określania zasad postępowania w procesie prowadzącym do osiągnięcia celów. W pedagogice zagadnienie przekształcania rzeczywistości jest pojmowane jako problem poszukiwania sposobów realizacji celów wychowania. Do realizacji celów wychowania ma prowadzić proces wychowania.

Przedstawimy obecnie problemy, jakie stawiane są w związku z analizą tego procesu. Rozważania dotyczące procesu wychowania zawierają charakterystykę takich kwestii szczegółowych, jak np. struktura procesu, formy jego realizacji itp. Autorzy zajmujący się analizą wymienionych zagadnień w różny sposób je ujmują.

Jedną z możliwości analizy procesu wychowania przedstawiła R. Miller<sup>15</sup>. Autorka przyjęła następujące założenie: „Proces wychowania we współczesnym świecie układa się na dwóch poziomach: jako część działań polityków i działaczy decydujących o całości życia społecznego i planujących jego rozwój, a w tym także rozwój instytucji wychowawczych, i jako ciąg działań wychowawców specjalistów, którzy bezpośrednio od-

działają na młode pokolenie”<sup>16</sup>. Konsekwencją przyjętego założenia jest propozycja rozpatrywania procesu wychowania w aspekcie jego związków z procesem rozwoju społecznego i procesem rozwoju osobowości. Problemy, które wymagają rozwiązania w toku badań nad procesem wychowania, autorka wyraża w postaci pytań<sup>17</sup>. Przytoczymy te pytania i scharakteryzujemy je. Pierwsze z nich brzmi: (W<sub>1</sub>) „Jak na tle rozwoju społeczeństwa przebiega polityka kulturalno-oświatowa danego państwa, jakie miejsce zajmują sprawy wychowania, jak organizuje się i wyposaża instytucje wychowawcze? Czy idealny model człowieka nie jest sprzeczny z tymi typami osobowości, które kształtują warunki życia społecznego, czy nadąża za ich zmiennością?”

Pytanie powyższe wyraża problem zależności między procesem wychowania a procesem rozwoju społecznego. Zawiera ono kilka pytań. Pierwsza część pytania (kończąca się pierwszym znakiem zapytania) składa się z pytań otwartych wymagających w odpowiedzi opisu istniejącego stanu rzeczy, tj. opisu sposobu organizowania procesu wychowania przez władze w skali całego społeczeństwa. Druga część pytania zawiera dwa pytania zamknięte będące pytaniami rozstrzygnięcia. Odpowiedź na nie wymaga analizy rzeczywistości i porównania jej z postulowanym stanem rzeczy.

Następne pytanie zostało sformułowane następująco: (W<sub>2</sub>) „Jak przebiega ciąg działań wychowawców w instytucjach wychowawczych? W jakim stopniu są oni pobudzani, w jakim ograniczani w inicjowaniu swojej działalności, w możliwości włączenia się do przekształcania otoczenia?”.

Pytanie to, podobnie jak poprzednie, jest pytaniem złożonym. Pierwsza jego część ma charakter pytania otwartego żądającego opisu istniejącego stanu rzeczy, którym jest proces wychowania pojmowany jako proces działalności wychowawczej organizowanej w instytucjach wychowawczych. Druga część pytania ma również formę pytania otwartego a wyraża problem określania możliwości oddziaływania wychowawczego.

Ostatni problem jest pytaniem: (W<sub>3</sub>) „Jak przebiega ciąg działań wychowawców skierowanych na kształtowanie grup wychowanków i ról społecznych w tych grupach oraz w jakim stopniu przyczyniają się one do kształtowania osobowości każdego z wychowanków?”.

Problem wyrażony przez to pytanie polega na scharakteryzowaniu procesu wychowania pojmowanego jako proces działalności wychowawców zmierzający do realizacji określonych celów. Ponadto w powyższym pytaniu wyrażony jest jeszcze drugi problem, mianowicie problem oceny procesu wychowania.

Rozwiązania problemów wyrażonych pytaniami (W<sub>1</sub>), (W<sub>2</sub>), (W<sub>3</sub>) składają się na charakterystykę procesu wychowania pojmowanego zgodnie z przyjętymi na początku założeniami. Zaznaczyć należy, że każde z wymienionych pytań jest pytaniem żądającym opisu istniejącego stanu rze-

czy. Zatem zagadnienie analizy procesu wychowania zostało sprowadzone do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak przebiega proces wychowania pojmowany jako ciąg działań wychowawców realizujących określone zadania w ramach istniejących instytucji wychowawczych.

W związku z analizą pytań ( $W_2$ ) i ( $W_3$ ) nasuwa się pewna wątpliwość odnośnie niewiadomej w tych pytaniach. Ze sformułowania obu pytań można by wnioskować, że chodzi w nich o ustalenie ciągu działań wychowawców i to właśnie ma stanowić niewiadomą pytania. W takim razie trudno określić, czym różni się pytanie: „Jak przebiega ciąg działań wychowawców w instytucjach wychowawczych?” wchodzące w skład pytania ( $W_2$ ) od pytania ( $W_3$ ). Gdyby przyjąć, że interpretacja zawarta jest w drugim pytaniu składającym się na pytanie ( $W_2$ ), to wówczas należało by inaczej część pierwszą pytania ( $W_3$ ) sformułować. Mogło by mieć ono postać: ( $W_2$ ) „Jakie są możliwości oddziaływania wychowawczego organizowanego przez instytucje wychowawcze?”. W takim ujęciu pytanie ( $W_2$ ) różni się zasadniczo od pytania ( $W_3$ ).

Wydaje się, że przyczyną trudności w interpretacji omawianych pytań stanowi to, że w większości są to pytania otwarte oraz to, iż są to pytania złożone. Z pytaniami otwartymi bowiem odpowiedzi nie są związane w sposób jednoznaczny i efektywny. Stawiając je nie określa się dokładnie, jakie informacje za ich pośrednictwem pragnie się uzyskać. Możliwości różnej interpretacji ze względu na złożony charakter pytań występują szczególnie przy analizie pytań ( $W_2$ ) i ( $W_3$ ).

Podsumowując uwagi dotyczące przedstawionej koncepcji analizy procesu wychowania, należy podkreślić, że sposób ujęcia problemu nie jest charakterystyczny dla nauk praktycznych. Pytanie głównie, na które poszukuje się odpowiedzi, jest pytaniem o to, jak proces wychowania przebiega w aktualnie istniejących warunkach. Natomiast z punktu widzenia właściwego naukom praktycznym, pytanie główne byłoby pytaniem o to, jak proces wychowania powinien przebiegać, aby prowadził do realizacji celów wychowania.

Odmiennej koncepcję analizy procesu wychowania przedstawił K. Sośnicki<sup>18</sup>. Autor ujmuje proces wychowania jako zespół czynności mających doprowadzić do rezultatów określonych przez cele. Analiza tego procesu jest więc analizą czynności wychowania. Sośnicki poszukuje odpowiedzi na pytanie: (X) „Jakie środki wychowania powinny prowadzić do realizacji celów wychowania?”. Pojęcie środków wychowania wyjaśnia następująco: „Środki wychowania są warunkami, które realizujemy, aby uzyskać pewien cel wychowania”<sup>19</sup>. Ponadto autor przyjmuje założenie, w myśl którego wychowanie jest procesem współdziałania wychowawcy i wychowanka zmierzającym do kształtowania charakteru wychowanka. Precyzując pojęcie środków wychowania Sośnicki stwierdza, że „dla powstawania określonych właściwości charakteru i postępowania potrzebny jest cały łańcuch złożony z elementów zawartych

w sytuacji wychowawczej, z dyspozycji wychowanka do przeżywania odpowiednich przeżyć psychicznych i zaktualizowania tych przeżyć jako warunków jego postępowania. Ten łańcuch elementów tworzących całość procesu wychowania znów jest podstawą powstawania określonego składnika charakteru jako pewnej dyspozycji”<sup>20</sup>.

Tak więc do środków wychowania należy:

1. sytuacja wychowawcza stwarzana przez wychowawcę,
2. dyspozycje psychiczne wychowanka, na które ma oddziaływać dana sytuacja (dyspozycje intelektualne, uczuciowe i woli),
3. postępowanie wychowanka stanowiące skutek oddziaływania na niego danej sytuacji wychowawczej.

Rezultatem postępowania powinno być ukształtowanie odpowiedniej właściwości charakteru wychowanka. Wyszczególnione środki wychowania określają, jak powinien przebiegać proces wychowania, są więc ogniwami procesu wychowania. Stanowią one odpowiedź na pytanie (X). Szczegółowa analiza procesu wychowania zmierza do charakterystyki wyróżnionych środków, czyli wyróżnionych ogniw procesu wychowania. Pytania będące rozwinięciem pytania (X) można sformułować następująco: (X<sub>1</sub>) „Jakie normy postępowania wychowawczego powinny obowiązywać w procesie wychowania?” oraz (X<sub>2</sub>) „Jakie sposoby postępowania wychowawczego powinny być stosowane w toku procesu wychowania?”. Odpowiadając na pytanie (X<sub>1</sub>) Autor określa zasady wychowania, natomiast odpowiadając na pytanie (X<sub>2</sub>) określa metody wychowania. Znaczy to, że przyjęta koncepcja przebiegu procesu wychowania jest źródłem dla określenia zasad i sposobów realizacji jego celów.

## WNIOSKI

Sumując trzeba zaznaczyć, że analizowane były rodzaje problemów, których rozwiązanie ma istotne znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej. Rozważania dotyczyły dwóch rodzajów problemów, mianowicie: (I) problemów ustalania celów wychowania oraz (II) problemów określania realizacji celów. Ograniczyliśmy się do charakterystyki wymienionych rodzajów problemów, bowiem wydaje się, że można do nich zakwalifikować wszystkie zagadnienia szczegółowe teorii wychowania. Niektóre z zagadnień szczegółowych stanowiły przedmiot analizy. Podkreślić należy, że nie wyczerpują one problematyki stanowiącej przedmiot badań pedagogiki, a jedynie reprezentują grupy zagadnień należące do dwu wymienionych rodzajów problemów.

Do problemów ustalania celów wychowania zaliczone zostały zagadnienia określenia: 1. pojęcia celów oraz 2. sposobów ustanawiania celów. Do problemów określania realizacji celów zakwalifikowane zostały zagadnienia: 1. formułowania twierdzeń opisujących, prawidłowości,



2. określania warunków realizacji celów, 3. określania sposobów realizacji celów.

Analiza wyróżnionych problemów dotyczyła przede wszystkim sposobów ich formułowania. Wyrażając problemy w postaci pytań, podawaliśmy pytania w sformułowaniu autorów (jeżeli w tej właśnie postaci wyrażali problemy), bądź próbowaliśmy odtworzyć pytanie, które wyrażało by problem, starając się zachować zgodność z intencjami autorów. Charakteryzując poszczególne problemy sformułowane w postaci pytań wskazywaliśmy na zależność między sposobem ich formułowania a rozwiązaniem.

W celu analizy pytań wyrażających charakteryzowane problemy wykorzystaliśmy pewne elementy analizy logicznej zdań pytajnych. Próbowaliśmy zakwalifikować poszczególne pytania do kategorii pytań wyróżnianych w logice pytań. Zwracaliśmy uwagę na to, że wyrażenie problemu w formie pytania należącego do określonej kategorii pytań uściśla je i pozwala interpretować w sposób jednoznaczny.

Trudności pojawiające się przy rekonstrukcji problemów zmierzającej do wyrażenia ich w postaci pytań wynikają z mało precyzyjnego formułowania problemów w pedagogice. Wydaje się, że refleksja nad formą wyrażania problemów pedagogiki, wykorzystująca elementy logiki pytań, może przyczynić się do większej ścisłości w formułowaniu problemów oraz może wskazać pewne specyficzne ich właściwości.

### Przypisy

<sup>1</sup> Analizę podstawowych pojęć logiki pytań zawierają m.in. prace: K. Ajdukiewicz: *Zdania pytajne*, W: K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie t. I.*, Warszawa 1985, PWN, s. 278—286; Z. Cackowski: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa 1964, KiW; J. Giedymin: *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia*. Poznań 1964, PTE; T. Kubiński: *Wstęp do logicznej teorii pytań*. Warszawa 1971, PWN.

<sup>2</sup> H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971, PWN, s. 174 i nast.

<sup>3</sup> Tamże, s. 196 i nast.

<sup>4</sup> Rozważania metodologiczne na temat problemów badawczych pedagogiki zawarte są m.in. w pracach: H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*, op. cit.; Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław 1973, Ossolineum; *Metodologiczne problemy pedagogiki*: H. Muszyński (red.). Wrocław 1967, Ossolineum.

<sup>5</sup> H. Muszyński: *Zarys teorii i wychowania*. Warszawa 1987, PWN, s. 17.

<sup>6</sup> H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1972, PZWS, s. 16.

<sup>7</sup> „Przez teleologię wychowania rozumiemy tę dziedzinę dociekań, która dotyczy celów działalności wychowawczej”, w: H. Muszyński, *Ideał...*, op. cit., s. 15.

<sup>8</sup> H. Muszyński, *Zarys...*, op. cit., s. 17.

<sup>9</sup> K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław 1964, Ossolineum.

<sup>10</sup> Tamże, s. 48.

<sup>11</sup> Tamże, s. 48.

<sup>12</sup> H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa 1965, PZWS, s. 167.

<sup>13</sup> M. Krawczyk: *W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego*. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 3, s. 294.

<sup>14</sup> A. Podgórecki: *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1962, PWN, s. 37.

<sup>15</sup> R. Miller: *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa 1966, PZWS.

<sup>16</sup> Tamże, s. 17.

<sup>17</sup> Tamże, s. 29.

<sup>18</sup> K. Soñnicki: *Teoria środków wychowania*. Warszawa 1973, NK.

<sup>19</sup> Tamże, s. 13.

<sup>20</sup> Tamże, s. 15.

PIOTR WILIŃSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza*

## O PRZYDATNOŚCI POJĘCIA „STYL ŻYCIA” W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Najpoważniejsze problemy naszych czasów są ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie od siebie zależne,<sup>1</sup> nie sposób więc zмагаć się z nimi w ramach poszczególnych dziedzin wiedzy czy specjalności. Jedyną, jak się wydaje, drogą postępowania jest integracja wiedzy; w szczególności dotyczy to wiedzy o człowieku. Jednakże proces jej dezintegracji zapoczątkowany w XIX wieku ciągle postępuje powodując „... rozpad nauk społecznych na coraz większą ilość odrębnych dyscyplin o coraz bardziej pogłębiającej się wzajemnej izolacji”<sup>2</sup>. Aby ją przezwyciężyć, należałoby podejmować różnorodne kroki zmierzające do całościowego ujmowania problemów dotyczących człowieka.

Szczególnego znaczenia nabierają zagadnienia integracji wiedzy na gruncie pedagogiki, jako nauki teoretycznej i praktycznej. Właśnie pedagodzy najdotkliwiej odczuwają brak całościowego ujmowania problemów wychowania, jego uwarunkowań i efektów<sup>3</sup>. Pewne nadzieje można wiązać ze stosowaniem nowych na gruncie tej nauki pojęć, które pozwoliłyby integrować wiedzę z zakresu nauk umieszczających człowieka w centrum swoich zainteresowań, oraz umożliwiłyby stworzenie perspektywy jednoczącej różne punkty widzenia.

Taką rolę pełnić mogłoby pojęcie „stylu życia”. Wskazaniem użyteczności oraz możliwości zastosowań tego pojęcia w analizach teoretycznych i badawczych na terenie nauk pedagogicznych poświęcony jest ten artykuł. Na początku wskażę więc teoretyczne inspiracje, a następnie omówię współczesne rozumienie pojęcia „styl życia”; z kolei wskażę na związki stylu życia z kulturą i osobowością, i wreszcie — zajmę się zastosowaniem tego pojęcia w rozważaniach z zakresu aksjologii wychowania oraz w badaniach empirycznych.

### 2. TEORETYCZNE INSPIRACJE I WSPÓŁCZESNE ROZUMIENIE POJĘCIA „STYL ŻYCIA”

Pojęcie „styl życia” nie jest w nauce pojęciem nowym. Jego rodowodu upatruje się w rozważaniach M. Webera i Th. Veblana nad uwarstwienie-

niem społecznym i jego mechanizmami oraz w rozważaniach A. Adllera nad zaburzeniami nerwicowymi. Nie są to jednak jedyne teoretyczne inspiracje współczesnych ujęć pojęcia „styl życia”. Wskazuje się także na pewne inspiracje związane z antropologicznym ujęciem kultury oraz metodologicznymi postulatami wypracowanymi i stosowanymi przez antropologię.

Bunty młodzieży końca lat 60-tych ujawniły załamanie się pewnej koncepcji rozwoju społeczeństwa oraz postawiły w centrum uwagi potrzebę określenia alternatywnych dróg i kierunków społecznego jak również kulturalnego rozwoju naszej cywilizacji. Z tym właśnie zjawiskiem związane bywają współczesne zainteresowania pojęciem „styl życia”<sup>4</sup>.

W literaturze dotyczącej stylu życia spotkać można trzy sposoby konceptualizacji tego pojęcia<sup>5</sup>. Nawiązują one do różnych perspektyw badawczych i bazują na różnych funkcjach, jakie pełni styl życia<sup>6</sup>. Różne są także ich teoretyczne inspiracje.

W pierwszym ujęciu wykorzystuje się fakt, że styl życia jest funkcją struktury społecznej oraz funkcją społecznie i kulturowo zdeterminowanej osobowości. Przyjętą perspektywą badawczą jest tu perspektywa grupowa nawiązująca do tradycji M. Webera i Th. Veblana. Badania empiryczne bazujące na tym ujęciu skupiają się na zewnętrznych wyrazach pozycji społecznej i styl życia pełni w nich rolę kategorii pomocnej do analizy struktury społecznej.

W drugim ujęciu traktuje się styl życia jako funkcję określonego systemu ideologicznego. Jego perspektywą teoretyczną jest perspektywa wartościująca nawiązująca do marksowskiej koncepcji Lebensweise („sposób życia”)<sup>7</sup>. Takie ujęcie stosuje się wykorzystując kategorię „styl życia” do opisu rzeczywistości, do konstytuowania wzorca stylu życia oraz jako narzędzie praktyki społecznej<sup>8</sup>.

Trzecie ujęcie łączy perspektywę homocentryczną (jednostkową), nawiązując do tradycji rozważań nad zróżnicowaniem indywidualnym, z perspektywą holistyczną (całościową), wywodzącą się z antropologii kultury. Wykorzystuje się tu styl życia jako funkcję zróżnicowania społecznego i kulturalnego. Pełni on wówczas rolę kategorii przydatnej do analizy takiego właśnie zróżnicowania. Ujęciu temu chciałbym poświęcić więcej miejsca nie tylko dlatego, że jest ono najbliższe poszukiwaniom badaczy polskich, ale również dlatego, że wydaje się ono najpełniejsze.

Badania nad stylem życia w Polsce w latach 70-tych prowadziły dwa zespoły badawcze: Zespół Prognoz Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii PAN oraz Zespół Badania Struktur Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego. Publikacje badaczy należących do wymienionych zespołów ujawniły, „... jak różne znaczenie poszczególni autorzy nadają temu terminowi, jak różne przyjmują założenia, i do jak zróżnicowanych, aby nie powiedzieć rozbieżnych, dochodzą wniosków”<sup>9</sup>. Dyskusje wokół tych publikacji, jak i one same, ujawniły głęboką treść pojęcia „styl życia”

i jego różnorodne zastosowania. Wszelkie spory o znaczenie pojęcia i jego sprecyzowanie nadal są otwarte.

A. Siciński, podsumowując wyniki prac zespołu działającego pod jego kierunkiem, określił styl życia jako „... zakres i formy codziennych zachowań specyficznych dla określonej zbiorowości społecznej lub określonej jednostki”. Wart podkreślenia jest tu relatywny charakter stylu życia „... konstytuują go bowiem te rodzaje zachowań, które bądź w intencji osób zachowujących się, bądź przez obserwatora uznawane są za takie, po których można poznać kogoś, to znaczy zidentyfikować go, umiejscowić społecznie”<sup>10</sup>.

W zespole A. Sicińskiego istniały pewne różnice w ujmowaniu zakresu pojęcia „styl życia”. Najwyższy zakres nadawał mu M. Czerwiński, ograniczając swą analizę tylko do powtarzających się zachowań i ich opisu<sup>11</sup>. W ujęciu A. Jawłowskiej styl życia jawił się jako „... opis czynności powtarzających się i istotnych ze względu na przyjęte wartości i cele, wraz z ich szerokim motywacyjnym kontekstem, a także opis warunków zewnętrznych, w których czynności przebiegają, ukształtowanych w toku działania, wybranych lub narzuconych przez konwencję”<sup>12</sup>. Trudno przy tak szerokim ujęciu odróżnić elementy stylu życia od czynników, które go determinują. Zagadnienie to rysuje się z całą ostrością przy próbie określenia relacji między stylem życia a wartościami<sup>13</sup>. Do problemu tego powrócę w dalszej części artykułu.

Stanowisko pośrednie w związku z zakresem pojęcia styl życia prezentuje zespół naukowców z Uniwersytetu Łódzkiego. Uważają oni, że w badaniach nad stylem życia „należy wyjść poza opis zewnętrznych przejawów i manifestacji stylu życia, to jest poza opis samych działań i sięgnąć w głąb — do sfery psychologiczno-świadomościowej”. Błędem byłoby, zdaniem członków zespołu łódzkiego, włączanie sfery głębiej ukrytej struktury świadomościowej w skład pojęcia „styl życia”. Jednakże badanie tej sfery winno zawsze towarzyszyć badaniom nad stylem życia jako ich niezbędne dopełnienie, „...jako coś w rodzaju interpretacji” rozumiejącej „opisu zachowań”<sup>14</sup>.

Wszyscy badacze stylu życia zgodni są co do tego, że wprowadzenie tej kategorii do rozważań nad zróżnicowaniem codziennej aktywności ludzi pozwala syntetyzować wiedzę z zakresu wielu dyscyplin (szczególnie: socjologii, psychologii oraz nauk o kulturze). Ponadto stosowanie tego pojęcia stwarza możliwość utworzenia perspektywy badawczej, przywracającej jedność obrazowi człowieka w nauce<sup>15</sup>.

### 3. STYL ŻYCIA A KULTURA

Integrujący charakter pojęcia „styl życia” wynika z jego związków z pojęciami, które znajdują się w centrum zainteresowań nauk społecz-

nych i nauk o kulturze. Mam tu na myśli pojęcia „kultura” i „osobowość”.

Oba pojęcia opisują dwie „sfery pośredniczące”<sup>16</sup> między człowiekiem, jego systemem biologicznym, a jego fizycznym otoczeniem. Różna jest jednak natura obu sfer, którym pojęcia te odpowiadają. Kultura jest wytworem zbiorowym, ma charakter ponadindywidualny i związana jest z rozwojem filogenetycznym człowieka. Sposób uczestnictwa w niej jest przekazywany w drodze socjalizacji i wychowania. Osobowość natomiast jest sferą indywidualną, ściśle związaną z ontogenezą człowieka. Powstaje ona i ulega zmianom w drodze socjalizacji i wychowania. Wspólne natomiast dla obu „sfer pośredniczących” jest to, że strukturalizują one: sposób widzenia świata i jego elementów, wiedzę o nim, emocjonalny do niego stosunek oraz kształtują formy, wzorce i wzory ludzkich zachowań.

Antropologiczne (globalne) ujęcie kultury<sup>17</sup> obejmuje „... różnorodne postacie zjawisk i przedmioty stanowiące wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, a wreszcie stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki, stanowiące rezultat wcześniejszych oddziaływań oraz przygotowanie i warunek przyszłych działań”<sup>18</sup>. Styl życia rozumiany przez badaczy jako obserwowalne, codzienne zachowania znajduje wyraz w trzech sferach rzeczywistości wchodzących w zakres tak rozumianej kultury. Przyjmuje się więc, że styl życia przejawia się w sferze obserwowalnych zachowań i czynności człowieka, w sferze jego świadomości (światopoglądu, celów i dążeń, potrzeb i aspiracji) oraz w sferze przedmiotów, które człowiek tworzy, wybiera lub bezrefleksyjnie przyjmuje<sup>19</sup>. Należy wspomnieć, że mówiąc o sferze przedmiotów, w której przejawia się styl życia, mają badacze na myśli semiotyczną funkcję przedmiotów materialnych (jako nośników znaczeń i wartości)<sup>20</sup>. Tak czy inaczej na gruncie rozważań nad relacjami stylu życia i kultury mamy do czynienia z tożsamością faktu społecznego i kulturalnego (a przynajmniej z trudnym na drodze badań ich rozgraniczeniem). W związku z tym możemy powiedzieć, że styl życia jest „zjawiskiem społeczno-kulturalnym”<sup>21</sup>.

Innym zagadnieniem dotyczącym relacji stylu życia i kultury jest problem powtarzających się zachowań jako cech grup społecznych lub jednostek. W zakres kultury wchodzi bowiem cały repertuar znaków, symboli, sensów, wzorców i wartości (w tym także wzorów i wzorców zachowań stanowiących jawne lub ukryte wzory kulturowe) styl życia natomiast „... jest przejawem jakiejś zasady (zasad) wyboru codziennego postępowania spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze”<sup>22</sup>.

Podsumowując rozważania o związku „stylu życia” z kulturą możemy powiedzieć, że jest on dwojakiego rodzaju. Raz elementy kultury występują w rozważaniach nad stylem życia jako jego elementy, innym ra-

zem jako jego determinanty. Na zakończenie jedna jeszcze uwaga. M. Czerwiński przestrzega jednak przed utożsamianiem zakresu kultury i zakresu stylu życia. Kultura, dostarcza tak dużej ilości idei, wzorów i wariantów ich kombinacji, że: po pierwsze zachowania konstytuujące styl życia są tylko przejawem dokonywanych wyborów, po drugie zasoby kultury odnoszą się do sfery szerszej, niż obejmuje styl życia, stanowiąc jego ogólniejsze ramy i warunki<sup>23</sup>.

#### 4. STYL ŻYCIA A OSOBOWOŚĆ

Relacje stylu życia i osobowości dotyczą zasadniczo związku, jaki występuje między zachowaniami a całą strukturą sterującą nimi oraz determinującą jednostkowe wybory i decyzje. Zdaniem H. Muszyńskiego, styl życia charakteryzuje się cechami, które wskazują na jego bliski związek z osobowością. Odnosi się go bowiem do wszystkich dziedzin życiowej aktywności człowieka i to tylko wówczas, gdy aktywność ta odznacza się względnie trwałymi właściwościami. Trudno jednakże wyłonić w strukturze osobowości jakieś elementy „odpowiedzialne” za styl życia, gdyż funkcjonuje on w oparciu o całą osobowość<sup>24</sup>.

Pojęciu osobowości nadaje się różne znaczenia, a wychodząc od różnorodnych założeń teoretycznych formułuje się jej różnorodne teorie i koncepcje. Na użytek tego artykułu odwołam się do poglądów M. Przetacznikowej<sup>25</sup>, która uważa, że można rozpatrywać zagadnienia osobowości w podwójnym aspekcie, w zależności od celów i zadań analizy. Rozpatrywanie jednego z aspektów pozwala przyjąć szersze znaczenie tego pojęcia, przez które rozumie się „... hierarchicznie i wewnętrznie powiązany układ względnie trwałych (tj. przejawiających się w specyficznych formach w zachowaniu w różnych sytuacjach życiowych) właściwości (cech) charakteryzujących daną jednostkę<sup>26</sup>. Rozpatrywanie drugiego aspektu pozwala przyjąć węższe (bardziej wyspecjalizowane i uściślone) znaczenie pojęcia osobowości, przez które rozumie się „... centralny system regulacji i integracji czynności jednostki, stanowiący („instancję zwierzchnią”, sterującą zachowaniem się człowieka”<sup>27</sup>.

W dalszej części artykułu będę odwoływał się do szerszego pojęcia osobowości. Głównie dlatego, że — jak pisze M. Przetacznikowa — cecha jako kategoria opisu osobowości pełni funkcję konstruktu pojęciowego, któremu odpowiada zespół względnie stałych zachowań w pewnym typie sytuacji, a także uwypuklą to, co w osobowości jest indywidualne<sup>28</sup>.

Najczęściej jako składniki osobowości wymienia się elementy biogenne, psychogenne i socjogenne. Poszukuje się także kulturowych elementów osobowości. W związku z tym wyróżnia się takie składniki osobowości jak: zdolności, temperament, systemy postaw i wartości (jako system przekonań jednostki), systemy ról społecznych. Składniki te (mimo, że nie wymieniłem wszystkich) można podzielić na dwie grupy składni-

ków osobowości: instrumentalne i kierunkowe. O ile pierwsza grupa<sup>29</sup> będzie mało przydatna do rozważań nad relacjami stylu życia i osobowości, to druga ma tu znaczenie ogromne. Stanowi ją „... to wszystko, co charakteryzuje dążenia człowieka i jego stosunek do świata oraz siebie samego, a więc postawy i przekonania, uznawane wartości, cele oraz ideały”<sup>30</sup>. W związku z charakterem kierunkowych składników osobowości można je (z dużym uproszczeniem) sprowadzić do postaw i wartości. Tylko do nich ograniczy się moje dalsze poszukiwanie relacji między stylem życia a osobowością.

Wartości będę traktował jako „... zjawiska ze sfery świadomości, dla których specyficzne jest współwystępowanie komponentów: poznawczego, emocjonalnego i normatywnego”<sup>31</sup>. Przy takiej interpretacji pojęcia związek stylu życia i wartości staje się wyraźniejszy. Wartości bowiem stanowią podstawę działań ludzkich. Nie można ich co prawda traktować jako bezpośredniej determinanty zachowań (jak w przypadku motywów), ale bez wątpienia pełnią one taką funkcję pośrednio. Jednostka działając staje wobec wyboru i odwołuje się do wartości jako kryterium jego dokonywania. Styl życia jest właśnie przejawem dokonywanych wyborów takich a nie innych zachowań konstytuujących go, których cały repertuar dostarcza kultura w postaci wzorów. Wartości w tym sensie determinują styl życia.

Aspekt normatywny wartości wskazuje na ich społeczną genezę. U ich podłoża leży bowiem utrzymujące się w grupie społecznej lub całym społeczeństwie przeświadczenie o tym, czego należy pragnąć. Dzięki temu analiza wartości uznawanych przez jednostkę pozwala lokalizować ją w grupie społecznej, która uznaje podobny system wartości. Społeczna geneza wartości wpływa także i na to, że na poziomie jednostki wartości zajmują bardziej centralne miejsce w systemie jej przekonań oraz odznaczają się większą trwałością, co zwiększa ich wpływ na działanie jednostki.

Nieco inny charakter, jako specyficzne elementy świadomości, mają postawy. Umiejscawia się je na granicy procesów poznawczych i motywacyjnych. Pojęcie postawy przedstawia się jako złożoną strukturę, w skład której wchodzi: wiedza o przedmiocie, emocjonalny doń stosunek oraz najczęściej przejawiane wobec niego zachowania. Postawa pełni funkcję dynamizującą i ukierunkowującą aktywność człowieka.

Wart podkreślenia jest fakt, że zarówno wartości jak i postawy mają złożoną strukturę. Różnice strukturalne sprowadzają się do tego, że wartości nie mają komponentu behawioralnego, natomiast postawy tylko w wyjątkowych przypadkach posiadają komponent normatywny. Jeśli więc postawy stanowią względnie trwałą dyspozycję do przejawiania przez jednostkę określonych zachowań wobec przedmiotu, którego one dotyczą, to wartości stanowią podstawę dokonywania wyboru tego zachowania. Stąd wartości zajmują w systemie przekonań jednostki miej-

sce bardziej nadrzędne niż postawy. W tym wymiarze postawy mają charakter jednostkowy (psychologiczny), a wartości są elementami kultury i istnieją w społeczeństwie niezależnie od tego, czy jednostka je uznaje<sup>32</sup>.

## 5. MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWAŃ POJĘCIA „STYL ŻYCIA” W ANALIZACH TEORETYCZNYCH ORAZ BADANIACH EMPIRYCZNYCH W PEDAGOGICE

Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, jest dyscypliną wiedzy, której zakres problematyki zbliżony jest do zakresu zainteresowań innych nauk. Pojęciem wychowania oraz pojęciami pokrewnymi posługuje się wiele dyscyplin wiedzy, których przedmiotem rozważań jest człowiek i jego kultura. Pojęcia te służą do oznaczania zjawisk społecznych zdeterminowanych procesami życia zbiorowego, ale także zjawisk stanowiących zbiór procesów, które prowadzą do zmian w sferze osobowości jednostki. Dodatkowy zamęt na gruncie nauk społecznych (a nawet samej pedagogiki) powoduje fakt, że pojęcia te bywają różnie rozumiane<sup>33</sup>.

Trudności w określeniu granic między pedagogiką a innymi naukami społecznymi (szczególnie socjologią i psychologią) pogłębia dodatkowo interdyscyplinarny charakter nauki o wychowaniu i zależnościach nim rządzących oraz brak swoistych dla niej metod i technik badawczych (zostały bowiem one zaczerpnięte z innych nauk społecznych, a nawet przyrodniczych).

Jeśli wychowanie rozumieć będziemy jako działalność zamierzoną, polegającą na wywoływaniu określonych zmian w osobowości człowieka, to dla pedagogiki swoiste stają się problemy „... poszukiwania najbardziej efektywnych sposobów oraz najbardziej optymalnych warunków urzeczywistnienia określonych, z góry założonych, postulowanych stanów rzeczy, które nazywamy celami działalności wychowawczej”<sup>34</sup>. Z jednej strony zachodzi potrzeba gromadzenia i systematyzacji wiedzy o zależnościach rządzących wychowaniem, z drugiej natomiast — konieczność rozważań dotyczących kwestii stanowienia celów wychowania. Obie te potrzeby zakreślają swoistą dla pedagogiki problematykę badań i decydują o tym, że możemy mówić o niej jako o nauce empirycznej i praktycznej, jak również jako o nauce teoretycznej. Sposoby rozwiązywania tak zakreślonych problemów badań pedagogicznych wymagają odmiennych strategii badań, w których nie wystarczy opis rzeczywistości. Musi on być bowiem uzupełniony podejściem teleologicznym (celowościowym) polegającym na „... poszukiwaniu takiej wiedzy i wykrywaniu tych zależności, które są niezbędne do opracowania najbardziej efektywnych sposobów realizacji z góry założonych celów”<sup>35</sup>.

Przy takim ujęciu pedagogiki łatwiejsze staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy kategoria „styl życia” jest przydatna do jej



badań. Omawiając współczesne rozumienie pojęcia „styl życia” wspominałem o wartościującej perspektywie badań, która pojęcie to ujmuje jako funkcję określonego systemu ideologicznego. Wychodząc od wartości, jakie zostały przyjęte na gruncie ideologii, próbuje się konstruować wzorzec stylu życia jako narzędzia polityki społecznej. Podobnie postępuje się na gruncie aksjologii wychowania, podejmując kroki zmierzające do określenia ideału wychowania oraz jego celów<sup>36</sup>. Postulowany wzorzec stylu życia mógłby więc pełnić rolę ideału wychowania, jeśli oba, stojąc na gruncie tego samego systemu ideologicznego, odwoływały się do traktowania pewnych wartości jako nadrzędnych. Wówczas wzorzec stylu życia postulowałby wzory zachowań realizujących owe wartości, a ideał wychowania postulowałby ideał osobowości człowieka, który owe wzory zachowań by realizował. Takie zastosowanie kategorii „styl życia” może budzić wiele kontrowersji, głównie dlatego, że u jego podstaw leżą określone założenia ideologiczne, społeczno-polityczne i światopoglądowe.

Z kwestią stanowienia celów wychowania związany jest inny jeszcze problem, w którego rozwiązaniu pomóc może zastosowanie kategorii „styl życia”. Otóż pedagog, opierając się na pewnym ideale wychowania i konstruując szczegółowe jego cele, staje przed problemem wyboru spośród wszystkich możliwych tych wartości, na których ukształtowaniu zależy mu w trakcie procesu wychowania. Efektem takich wyborów jest kształtowanie w wychowankach cech, które są społecznie akceptowane (i powielanie w ten sposób istniejących wzorów) lub przeciwstawianie się im i nadawanie osobowości wychowanków nowego kształtu. Przewaga pierwszych działań służy „przystosowawczej stabilizacji istniejącego układu”, a przewaga drugich działań — ich twórczemu, dynamicznemu rozwojowi<sup>37</sup>. Cała rzecz w tym, jak propozycje owych działań w rzeczywistości wyglądają i do jakiego efektu finalnego prowadzą.

Przydatne do rozwiązania tak postawionego problemu mogą być badania empiryczne (diagnostyczne), w których pojęcie „styl życia” traktowane może być jako kategoria analizy wyników procesu wychowania i jego granic zdeterminowanych społecznie i kulturowo. Badania takie sprowadzałyby się do badań nad świadomością młodzieży, nad przejawianymi przez nią postawami wobec głównych obszarów aktywności człowieka, do badań wartości oraz planów, jakie młodzież z nimi wiąże<sup>38</sup>. Do zagadnień związanych z takim zastosowaniem kategorii „styl życia” powrócę jeszcze w dalszej części artykułu.

Pedagog może także patrzeć na przydatność kategorii „styl życia” jako narzędzia analizy środowiska społecznego oraz stawiania diagnozy co do jego charakteru i wpływu wychowawczego. Ma to znaczenie przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jakie działania wychowawcze mają szanse powodzenia w takim środowisku. Tego typu diagnoza ma dla pe-

dagoga charakter praktyczny — pozwala na projektowanie konkretnych działań wychowawczych<sup>39</sup>.

Sądzę, że tych kilka przykładów nie wyczerpuje możliwości zastosowań pojęcia „styl życia” do badań pedagogicznych. Szanse takie ujawnia szczególnie poszukiwanie zależności między zmiennymi wychowawczo niezależnymi a zmiennymi osobowościowymi, składającymi się na ideał wychowania. Przy tym pojęcie „styl życia” ma tę właściwość, że może być wskaźnikiem szeregu zmiennych niezależnych, jak również wielu zmiennych osobowościowych.

## 6. MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA POJĘCIA „STYL ŻYCIA” JAKO KATEGORII SYNTETYCZNEJ ANALIZY WYNIKÓW WYCHOWANIA<sup>40</sup>

Pojęcie „styl życia” obejmuje swym zakresem codzienne zachowania, które łatwo poddają się obserwacji i opisowi. Dlatego postuluje się w badaniach nad stylem życia przewagę metod opartych na obserwacji jako technice zbierania informacji. Jednakże w takich przypadkach otrzymamy jedynie opis stylu życia, a na tej podstawie nie da się niczego powiedzieć o głębszych sferach świadomości, które przejawiają się w wyborze takich a nie innych zachowań.

Dla pedagoga, z praktycznego punktu widzenia, istotniejsze zdaje się być badanie owych stanów psychicznych i skutków, jakie powodują one w sferze obserwowalnych zachowań. Pedagog winien bowiem najpierw odpowiedzieć na pytanie, jakie dyspozycje psychiczne musi kształtować, aby realizować przyjęte przez siebie cele wychowania. Dodatkowo pojawia się na gruncie pedagogiki problem, na ile w toku procesu wychowania udało się ukształtować takie a nie inne dyspozycje psychiczne, czyli jakich udało się dokonać zmian w osobowości wychowanka i na ile zmiany te zgodne są z przyjętym na gruncie aksjologii wychowania modelem osobowości. W gruncie rzeczy problem ten da się sprowadzić do pytania: jakie są wyniki procesu wychowania?

Dla pedagoga istotniejsze więc będzie poznanie ukrytego aspektu stylu życia. Pedagog, chcąc poznać wyniki swej działalności, pytać więc będzie raczej o to, jaki model stylu życia preferuje jego wychowanek, czyli jakie wzory zachowań społecznych<sup>41</sup>, których cały repertuar dostarcza kultura, będą dominować w jego codziennych czynnościach. Rekonstrukcja preferowanego przez wychowanka modelu stylu życia polegałaby na odtworzeniu pewnego wzorca funkcjonującego w jego świadomości. Składałby się on z pewnych wyobrażeń pożądaných przyszłych stanów rzeczy oraz środków, służących do ich realizacji, modyfikowanych przez jednostkę w zależności od obiektywnych warunków życia i własnych możliwości.

Próba rekonstrukcji preferowanego stylu życia sprowadza się do badań nad świadomością młodzieży. W badaniach takich istotną kwestią

jest ustalenie, jakiego typu regularność zachowań jesteśmy w stanie uchwycić. Nadmiernym uproszczeniem byłoby ograniczenie się do badań społecznych wzorów zachowań, które są uznawane przez badanych. Nie wystarczy więc odtworzyć wzorzec preferowanego stylu życia. Konieczne byłoby ustalenie, które z wyobrażeń pożądaných stanów rzeczy mają szansę wejść do praktycznej realizacji w życiu młodzieży. Inaczej mówiąc, należałoby ustalić, które wzory społecznych zachowań uznawanych mają szansę stać się wzorami praktycznymi. Podkreślić należy fakt, iż w badaniach tego typu wyraźnemu rozgraniczeniu ulegać musi sfera faktycznych zachowań od sfery towarzyszących im refleksji, norm i ocen.

Na zakończenie chciałbym poruszyć jeszcze jedno zagadnienie. Otóż styl życia przejawia się w całej sferze aktywności człowieka. Na gruncie psychologii aktywność traktuje się jako podstawową właściwość istot żywych. Poprzez własną aktywność człowiek reguluje swoje stosunki ze światem. W działalności i poprzez nią człowiek realizuje stawiane sobie dążenia i cele. Pojęcie aktywności obciążone jest w związku z tym dużą wieloznacznością. Na aktywność człowieka składają się bowiem różnego rodzaju czynności, które podejmuje on dla zaspokojenia swych potrzeb lub realizacji celów i dążeń. Aktywność człowieka obejmuje wiele dziedzin życia<sup>42</sup>. Dla badań nad stylem życia ważne jest wydzielenie tych dziedzin, w których aktywność koncentruje się w sposób widoczny. W tych bowiem dziedzinach życia należałoby poszukiwać regularności zachowań charakterystycznych dla jednostek lub grup społecznych (w których wchodzą jednostki). Odnosząc te ustalenia do badań nad preferowanymi przez młodzież stylami życia należy pamiętać o tym, że istnieje różnica między dziedzinami aktywności człowieka dorosłego a dziedzinami, w których przejawia się aktywność młodzieży. Młodzież szkolna zazwyczaj nie pracuje zawodowo, w sposób ograniczony uczestniczy w życiu społeczno-politycznym, nie zakłada jeszcze własnej rodziny, nie jest samodzielna finansowo i nie decyduje o rozmiarach i formach swojej konsumpcji. Jednakże do pełnienia ról w wyżej wymienionych dziedzinach życia młodzież jest przygotowywana w toku procesu wychowania<sup>43</sup>. Wynikiem wychowania jest ukształtowanie w świadomości młodzieży pewnych wyobrażeń co do wymagań, norm i typowych wzorów zachowań, charakterystycznych dla pełnienia tych ról w społeczeństwie.

## ZAKOŃCZENIE

Próbując wskazać możliwości zastosowania pojęcia „styl życia” do analiz teoretycznych oraz do formułowania problemów badawczych na terenie pedagogiki nie sporządziłem ich pełnej listy. Nie było to moim celem i, jak sądzę, nie jest to możliwe na obecnym etapie badań nad sprecyzowaniem samego pojęcia „styl życia”. Jednakże zbiór propozycji,

które przedstawiłem powyżej, może stanowić podstawę dyskusji nad ich teoretycznymi założeniami i konsekwencjami. Ponadto, stosowanie pojęcia „styl życia” w rozważaniach teoretycznych i w badaniach empirycznych na gruncie nauk pedagogicznych wymaga swoistych zabiegów metodologicznych.

Jestem przekonany, że warto podejmować trud przewycięzania przeszkód terminologicznych i metodologicznych w celu asymilacji pojęcia „styl życia” przez nauki pedagogiczne. O powodach mego przekonania pisałem w uwagach wstępnych niniejszego artykułu, do których chciałbym obecnie nawiązać.

Sądzę, że udało mi się wykazać użyteczność pojęcia „styl życia” jako kategorii integrującej wiedzę z zakresu psychologii, socjologii i nauk o kulturze. Decydujący wpływ na taką właściwość pojęcia „styl życia” mają jego związki z osobowością, strukturą społeczną i kulturą. Inną właściwością kategorii pojęcia „styl życia” jest ta, że można ją stosować jako przedmiot analizy i opisu pewnego fragmentu rzeczywistości oraz jako narzędzie takiego opisu i analizy. W związku z tym pojawiają się pewne problemy, na które można poszukiwać odpowiedzi drogą badań empirycznych. Oto kilka z nich:

1. Czy istnieje w rzeczywistości styl życia typowy dla młodzieży, jako kategorii socjologicznej? Na czym polega jego specyfika (jakie są typowe elementy, które go konstytuują)?

2. Jaki styl życia preferuje młodzież wchodząc w dorosłe życie?

3. Jak preferowane przez młodzież style życia mają się do założonych celów wychowania?

4. Jakie cele wychowania są realizowane w rzeczywistości i w jakiej mierze kształtują one osobowość młodzieży?

5. Czy i które wartości uznawane przez młodzież są wartościami realizowanymi?

6. Na czym polegają i gdzie leżą bariery życiowe młodzieży?

Badania tego typu mogłyby dostarczyć dużą ilość materiału z zakresu zagadnień zróżnicowania społeczno-kulturowego młodzieży. Ponadto pozwoliłyby integrować wiedzę o makro- i mikromechanizmach tego zróżnicowania, dając jednocześnie jakby zarys profilu osobowości badanych osób.

## Przypisy

<sup>1</sup> zob. F. Capra: Punkt zwrotny, Warszawa 1987, PIW, s. 37—49.

<sup>2</sup> A. Malewski: O zastosowaniu teorii zachowania. Warszawa 1964, PWN, s. 5.

<sup>3</sup> zob. analizę modelu współczesnej szkoły, koncepcji jej odnowy oraz postulatów w zakresie celów wychowania, którą przedstawiła M. Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa 1987, WSzIP, s. 21—55.

<sup>4</sup> zob. J. Szczepański: Rozważania o konsumpcji i polityce społecznej. Warszawa 1978, PWE, s. 87—89; oraz G. Kaczmarek: Zróżnicowanie społeczne a styl życia. Poznań 1986, PWN, s. 3—5 oraz s. 35 i nast.

- <sup>6</sup> G. Kaczmarek: op. cit., s. 57 i nast.
- <sup>6</sup> A. Wojciechowska, J. Koralewicz-Zębik, J. Lutyński, M. Zelazo: Styl życia — problematyka teoretyczna i badawcza. „Studia Socjologiczne” 1977, nr 1, s. 63 i nast. oraz 68—70.
- <sup>7</sup> J. Szczepański: op. cit., s. 87; oraz A. Siciński: Wprowadzenie (W:) Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce. Warszawa 1978 PWN, s. 8—12.
- <sup>8</sup> A. Siciński, A. Strzelecki: Styl życia a jakość życia — przyczynek do problemów polityki społecznej, (W:) Styl życia. Koncepcje i propozycje. Warszawa 1976, PWN, s. 241—261.
- <sup>9</sup> Szczepański: op. cit., s. 89 i nast.
- <sup>10</sup> A. Siciński: Problemy przemian stylu życia w Polsce, (W:) Badania nad wzorami konsumpcji, (red.) J. Szczepański. Wrocław 1977, ZN im. Ossolińskich, s. 286 i nast.
- <sup>11</sup> M. Czerwiński: Profile kultury. Warszawa 1980, PW „Wiedza Powszechna”, s. 84—88.
- <sup>12</sup> A. Jawłowska: Styl życia a wartości, (W:) Styl życia. Koncepcje i propozycje, op. cit., s. 207.
- <sup>13</sup> A. Jawłowska: op. cit., s. 206.
- <sup>14</sup> A. Wojciechowska i inni: op. cit., s. 66—67.
- <sup>15</sup> M. Czerwiński: op. cit., s. 79.
- <sup>16</sup> odwołuję się w tym miejscu do poglądów A. Sicińskiego wyłożonych w artykule — A. Siciński: Styl życia — kultura — wybór, (W:) „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 2, s. 47—53.
- <sup>17</sup> w ujęciu takim „...kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”. A. Kłoskowska: Kultura masowa. Krytyka i obrona. Warszawa 1983, PWN, s. 40.
- <sup>18</sup> A. Kłoskowska: Socjologia kultury. Warszawa 1983, PWN, s. 34.
- <sup>19</sup> A. Jawłowska: op. cit.
- <sup>20</sup> podkreśla to bardzo wyraźnie A. Siciński: op. cit., s. 48.
- <sup>21</sup> A. Kłoskowska: Kultura masowa. Krytyka i obrona, op. cit., s. 42—48.
- <sup>22</sup> A. Siciński: op. cit., s. 53.
- <sup>23</sup> zob. M. Czerwiński: op. cit., s. 111—114.
- <sup>24</sup> H. Muszyński: Koncepcja stylu życia i jej operacjonalizacja. Poznań 1986, maszynopis.
- <sup>25</sup> zob. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1981, PWN, s. 385—392; podobne stanowisko zajmują J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Pułkiewicz: Podstawy psychologii dla nauczycieli, Warszawa 1975, PWN oraz M. Dudzikowa; op. cit.
- <sup>26</sup> M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: op. cit., s. 386.
- <sup>27</sup> ibidem, s. 386 i 387.
- <sup>28</sup> ibidem, s. 387 i 388.
- <sup>29</sup> Instrumentalne składniki osobowości stanowią „...to wszystko, co odnosi się do sprawności działania z punktu widzenia posiadanych celów oraz warunków ich realizacji”. Zob. H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 38.
- <sup>30</sup> Ibidem,
- <sup>31</sup> M. Misztal: Problematyka wartości w socjologii. Warszawa 1980, PWN, s. 64.
- <sup>32</sup> ibidem, s. 95—112 oraz B. Hornowski: Psychologia różnic indywidualnych. Warszawa 1985, WSzIP, s. 154.
- <sup>33</sup> por. H. Muszyński: Wstęp... op. cit., s. 11—58.
- <sup>34</sup> ibidem, s. 48.
- <sup>35</sup> ibidem.
- <sup>36</sup> zob. H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1974, WSzIP, s. 41—101.
- <sup>37</sup> zob. S. Nowak: Metodologiczne problemy teorii wychowania pojętej jako nauka praktyczna, (W:) Metodologiczne problemy pedagogiki, (red.) H. Muszyński. Wrocław 1987, ZN im. Ossolińskich, s. 17—23.
- <sup>38</sup> zob. R. Miller: Proces wychowania i jego wyniki. Warszawa 1966, PZWS, s. 11—45.
- <sup>39</sup> zob. K. Mazurkiewicz: Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej, (W:) Metodologia pedagogiki społecznej, (red.) R. Wroczyński, T. Pilch; Wrocław 1974, ZN im. Ossolińskich, s. 293—335.

<sup>40</sup> Próbę takiego zastosowania pojęcia „styl życia” w badaniach empirycznych przedstawiłem w pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. H. Muszyńskiego. P. Wiliński: *Preferowane style życia i wartości uznawane przez młodzież*. Poznań 1987, maszynopis.

<sup>41</sup> Przez pojęcie „społeczne wzory zachowań” za A. Sicińskim rozumieć tu będę „...względnie trwałe regularności zachowań, cechujące określone zbiorowości ludzkie”. Odróżnić w tym miejscu należy wzory zachowań uznawane i wzory zachowań praktykowane w danej zbiorowości. Pierwsze z nich A. Siciński określa jako „...idealne, pożądane w danej zbiorowości reguły zachowań” (czyli wzorce zachowań), drugie natomiast — jako „...reguły rzeczywiście przestrzegane w społecznej praktyce”; zob. A. Siciński: *Styl życia — problemy pojęciowe i teoretyczne*, (W:) *Styl życia. Koncepcje...* op. cit., s. 22.

<sup>42</sup> por. T. Tomaszewski: *Aktywność człowieka*, (W:) *Psychologia jako nauka o człowieku*, M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski; Warszawa 1966, s. 177—252.

<sup>43</sup> zob. H. Muszyński: *Ideał ...op. cit.*, s. 89—95.

LEON NIEBRZYDOWSKI  
Uniwersytet Łódzki

## ROZWÓJ WOLNOŚCI I KOMPETENCJI MŁODZIEŻY W PROCESIE NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Od kilkudziesięciu lat trwa intensywna krytyka tradycyjnego systemu nauczania, w którym wiadomości szkolne gwałtem są włączane uczniom przez nauczycieli, tłumiąc tym samym ich aktywność poznawczą. „W wyniku takiej postawy nauczyciela — pisze Wincenty Okoń<sup>1</sup> — uczniowie pozostają całkowicie w cieniu swych nauczycieli. Nauczyciel jest tu człowiekiem aktywnym, ruchliwym, szukającym klucza do magazynu wiadomości ... uczeń zaś musi być z konieczności istotą stosunkowo bierną, potulną i niesamodzielną. Uosobieniem takiego ideału jest prymus, jakże znana postać szkoły tradycyjnej”. W wyniku trwającej ostrej krytyki szkoły tradycyjnej zrodziły się liczne pomysły i koncepcje stworzenia tzw. szkoły aktywnej, w której wiodącą rolę odgrywałby nie nauczyciel, lecz uczeń. Mimo tych postulatów oraz licznych prób tworzenia szkoły opartej na aktywności i inicjatywie ucznia, niewielkie zmiany odnotowano w systemach szkolnych. Z tych też względów J. Goodlad wystąpił z ostrą krytyką współczesnego systemu nauczania i wychowania w USA<sup>2</sup>. Przytoczył obszerne dane oparte na badaniach przeprowadzonych na 900 rodzinach, 1350 nauczycielach i 17 tysiącach uczniów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Po głębszej analizie danych Autor ten stwierdza, że mimo masowej komputeryzacji szkolnictwa amerykańskiego, uczniowie tego wielkiego kraju na ogół spędzają swój czas pobytu w szkole na niezwykle nudnych i rutynowych zajęciach. Przeważają w nich ćwiczenia wdrażające do bezmyślnej biegłości w stosowaniu podanych przez nauczycieli reguł matematycznych, chemicznych i innych. W takiej sytuacji trudno mówić o rozwoju intelektu i rozbudzaniu lub chociażby podtrzymaniu już nie żarzącego się płomienia bezinteresownego poznania przez uczniów świata, ale chociażby tlącego się dymku pozostałego po wygasłym płomieniu. Zdaniem Goodlada w zajęciach prowadzonych przez amerykańskich nauczycieli rzadko można dostrzec próby analizy, stawiania hipotez oraz formułowania przez uczniów ocen i sądów. Prawie nigdy nie dostrzega się w tych zajęciach eksploracji i poszukiwań, a jeszcze mniej godnego respektu dla przyspieszenia roz-

woju intelektualnego, moralnego lub społecznego. Nauczyciele prawie nigdy nie reagują na przejawy intelektualnej ciekawości świata uczniów, ponieważ ci ostatni rzadko o cokolwiek ich pytają. Uczniowie cały swój wysiłek koncentrują na tym, aby jak najmniej mieć kontaktów z nauczycielami. Smutne to zaprawdę stwierdzenie tego wybitnego amerykańskiego pedagoga i psychologa. Dalej stwierdza Goodlad, że ponieważ uczeń cały czas pobytu w szkole spędza na wykonywaniu rutynowych ćwiczeń, to tym samym brak mu czasu na myślenie, poszukiwanie i wynajdywanie czegokolwiek innego, nie mówiąc już o rozwiązywaniu i stawianiu problemów, a także o współpracy z innymi uczniami.

Inne badania przeprowadzone przez P. Jacksona wykazują, że uczniom nie zależy na tym, czego się uczą i jaką wartość ma zdobywana przez nich wiedza. Koncentrują się jedynie na uzyskiwanych ocenach. Ponieważ treści podawane przez nauczycieli w szkole są mało interesujące i nie zaspokajają naturalnej potrzeby ciekawości świata, uczniowie są więc zapędzani do nauki przez nauczycieli i rodziców. Tym samym nie może tu być mowy o jakiegokolwiek samorządnej inwencji ze strony ucznia.

Trzecim z kolei mankamentem współczesnej szkoły amerykańskiej i nie tylko amerykańskiej (przyp. L. N.) jest różnicowanie przedmiotów szkolnych na ważne i nieważne, czyli tzw. michałki. 2/3 uczniów wyższych klas szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej uważa, że warto się uczyć tylko języka ojczystego, matematyki i fizyki lub biologii w zależności od tego, jaki planuje dalszy kierunek kształcenia się. Jednakże i ta preferencja przedmiotów na niewiele się przydaje, gdyż oblicza się, że 80% zdobywanej wiedzy jeszcze przed ukończeniem szkoły uczniowie zapominają<sup>3</sup>. Gdy chodzi o zainteresowania uczniów nauką szkolną, to — zdaniem amerykańskich badaczy — koncentrują się one zaledwie w zakresie jednego przedmiotu, przy czym 1/3 badanych uczniów interesuje się wyłącznie wychowaniem fizycznym, wiążąc z nim swoją przyszłość. Motywacja poznawcza nie jest obca zaledwie kilku procentom uczniów i to nie zawsze tym najzdolniejszym. Bierze się to nie tylko z domu rodzinnego, ale także znaczną winę za ten stan rzeczy ponoszą nauczyciele, którzy nie mają umiejętności nawiązywania poznawczych kontaktów ze swymi wychowankami. W przedstawionej wyżej sytuacji nie może być mowy o wykorzystaniu szerokiej gamy zdolności i talentów uczniowskich, które przecież przynajmniej w pojedynczych przypadkach spotkać można w każdej klasie szkolnej. W przedstawionej wyżej sytuacji uczniowie wybitni robią wszystko, aby się nie ujawnić i nie pozwolić rozszyfrować nauczycielom, ponieważ tym samym mogą się narazić rówieśnikom. Satysfakcja koleżeńska płynąca z faktu bycia bezczelnym ignorantem jest znacznie wyższa niż etykiетка prymusa. Autor niniejszego opracowania zna liczne przykłady uczniów w polskich szkołach, którzy odmówili przyjęcia odznaczenia wzorowego ucznia. My-



śle, że jest w tym coś bardzo znamiennego i w pełni potwierdzającego poglądy Goodlada.

Obok przedstawionego wyżej obrazu współczesnej szkoły amerykańskiej w okresie ostatniego 30-lecia obserwuje się na całym świecie brak dyscypliny badawczej wśród badaczy zajmujących się organizacją szkolnictwa i tworzenia modeli systemów szkolnych. To, co możemy przeczytać w pracach naukowych na temat uzdrowienia współczesnego szkolnictwa i wychowania, jest grubo niewystarczające. Goodlad stwierdza, że źle to świadczy zarówno o warsztacie naukowym jak i misji, którą uczeni powinni spełniać. Zdaniem Goodlada we współczesnych badaniach nad systemami edukacyjnymi, jak i badaniach nad rozwojem osobowości młodego pokolenia, brak jest intelektualnego rygoru, aby cokolwiek zrobić dla niego, nie mówiąc już o zmianie jego natury.

To wszystko, co się pisze w licznych współczesnych publikacjach w USA i na świecie, sprowadza się do masy pustych słów, nie prowadzących w zasadzie do nikąd. Badacze nie dostrzegają właściwych problemów, które dzieją się w szkole i wokół niej. Stąd nie zasługują oni na miano intelektualistów lub uczonych. Także rodzice nie są zbulwersowani tym, co się dzieje w szkole. Interesują się wyłącznie uzyskiwanymi przez ich dzieci ocenami na świadectwach szkolnych. Wyniki badań doprowadziły Goodlada ponadto do wniosku, że we współczesnej szkole amerykańskiej nie obserwuje się jakichkolwiek poczynań zdążających do kształtowania osobowości uczniów, jak również rozwoju ich zainteresowań. Szkoła ogranicza się wyłącznie do przekazywania uczniom mało przydatnych informacji i faktów, które, jak się później okazuje, nie mają żadnego zastosowania ani w pracy zawodowej, ani też w życiu codziennym. Przy czym fakty te muszą być szybko zapomniane, ponieważ życie przynosi tak ogromną masę informacji, które powinny być z kolei przez młodzież zapamiętane, gdyż są niezbędne dla jej funkcjonowania w środowisku.

Jednym z najważniejszych problemów dla współczesnych badaczy szkolnictwa, zdaniem Ravena<sup>4</sup>, jest określenie i wyjaśnienie tego, co jest ważne dla uczynienia czegoś, co można zrobić, aby uczniowie chcieli się uczyć i aby przekonani byli, że warto się uczyć. Tymczasem dokonanie czegoś takiego we współczesnej Ameryce jest niemożliwe. Poznałem bowiem pewnego polskiego emigranta, byłego żołnierza Armii Andersa, który stwierdził że od 40 lat pracuje w koncernie metalurgicznym jako inżynier nie posiadając w tym zakresie żadnych formalnych dokumentów, ani kwalifikacji. Pracodawca jego jest z niego zadowolony, ponieważ dobrze wykonuje swoje obowiązki.

Zdaniem Goodlada jednym z ważnych, a być może najważniejszych, motywów uczenia się młodzieży mogłoby być przekonanie jej, że dzięki zdobyciu wykształcenia mogłaby ona wpływać w jakiś sposób na losy kraju, formułowanie systemu społeczno-ekonomicznego, współdziałanie

i współpracę międzyludzką i międzyosobową, a także mogłaby generować może wartościowe idee, z którymi ktoś by się liczył. Tymczasem zarówno uczniowie, studenci jak i osoby pracujące twierdzą, że mimo wolnych wyborów, obowiązujących w USA, przeciętni obywatele nie mają żadnego wpływu na losy kraju, ani też na własną przyszłość. Nie trudno chyba w tym miejscu dostrzec pewne podobieństwa w myśleniu współczesnej polskiej młodzieży, szczególnie tej, która pragnie szukać szczęścia poza granicami kraju. Po drugie, zdaniem Goodlada, powinno się określić, co należy rozumieć przez sukces uczniowski i w jaki sposób osiągnięty przez absolwenta sukces szkolny (akademicki) powinien być uznany przez społeczeństwo i władzę. Po trzecie, powinno się opracować metody skutecznego uczenia się oraz określić, kto i czego jest w stanie nauczyć się, ponieważ żądanie, aby wszyscy nauczycieli się wszystkiego, jest nieporozumieniem. Kiedy bada się samoakceptację i samoocenę ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy w stopniu mistrzowskim, tzn. na poziomie najwyższym, takim, że uczeń ten z powodzeniem pomaga innym, to nie trudno zauważyć, że tacy uczniowie osiągają nie tylko mistrzostwo w zakresie posiadanej wiedzy, ale także w rozwoju swojej osobowości i samorealizacji. Opracowanie odpowiednich technik i metod wychowawczych, które pozwoliłyby uczniom realizować te trzy wymiary, przyczyniłoby się do przesunięcia obszarów nierówności ludzkiej w nowe wymiary, a być może nawet w nową erę ludzkości. Goodlad popada w niepokój i obawę, co takie zmiany mogłyby znaczyć dla rozwoju gatunku ludzkiego, i proponuje, aby raczej tego nie czynić. Lepiej bowiem uczyć i wychowywać młodzież w grupach mieszanych o różnych poziomach zdolności, dobrać jednak takie metody, aby wszystkim uczestnikom grupy stworzyć szanse rozwoju w ramach dotychczas obowiązującego systemu edukacyjnego. Jednakże i w tym przypadku Goodlad przestrzega przed kształceniem uczniów w ramach wąskich specjalności np. matematycznej lub muzycznej, ponieważ może to pociągnąć za sobą niepożądane skutki. Odwrotnie, nauczanie uczniów o różnych zdolnościach we wspólnych grupach jest korzystne, ponieważ rozwija i daje szanse wszechstronnego rozwoju wszystkim członkom grupy. Przy czym najważniejsza jest ocena uczniów, której należy dokonywać nie w oparciu o wąską wiedzę kierunkową z jednego przedmiotu, lecz za globalną kompetencję wielokierunkową ucznia.

Goodlad uważa za konieczne opracowanie nowych programów nauczania, które spełniałyby podwójną rolę, rozwój ucznia i prawidłowe ukierunkowanie kadry nauczycielskiej. Jednocześnie ubolewa nad tym, że dotychczas zbyt rzadko w szkolnictwie amerykańskim korzysta się z psychometrii, zastosowanie której w znakomity sposób pomogłoby wykorzystać potencjalne możliwości uczniów zdolnych. Nie dyskutuje się także na temat alternatywnej motywacji, która mogłaby być wykorzystana w przypadkach kształcenia uczniów niechętnych do nauki w ogóle

lub jakiegoś jednego przedmiotu. Gdyby zapoczątkowano taką dyskusję, doprowadziłoby to do wypracowania metod, dzięki którym postawione cele rozwoju osobowości ucznia mogłyby być osiągnięte (inicjatywa, wnikliwość, zdolność gromadzenia obserwacji, skuteczność komunikowania się w stosunkach interpersonalnych).

Inną zmienną, którą możnaby uwzględnić w systemie oświaty, mogłoby być obniżenie progu obowiązkowego rozpoczynania nauki szkolnej. Przyspieszyłoby to między innymi wpłynięcie grupy rówieśniczej na rozwój społeczny dzieci (w tym na podniesieniu ich kompetencji interpersonalnych). Niektórzy rodzice małych dzieci we własnym zakresie kształcą najbardziej pożądane dyspozycje własnych dzieci — takie, jak samowyobrażenie siebie w przyszłości. Jednakże brak dowodów na to, aby szkoła czyniła to w sposób planowy i skuteczny. Zadaniem psychologów jest popieranie rodziców jako wychowawców, którzy czynią rzeczy, na które nie stać wielu nauczycieli. Tych uczniów, których rodzice dobrze prowadzą, zdaniem Goodlada, nie powinno przyjmować się do I lub II klasy szkoły podstawowej, lecz dopiero do III lub IV, gdyż okazuje się, że dzieci, które nie uczęszczały do I i II klasy, a przy tym dobrze były prowadzone przez rodziców, nie zatraciły bezinteresownej potrzeby uczenia się. Jednym ze znaczniejszych odkryć amerykańskich psychologów w zakresie osiągnięć edukacyjnych jest stwierdzenie, że w wieku 11 lat życia nie można odróżnić dzieci, które uczęszczały do szkoły od tych, które pozostawały w domu pod troskliwą opieką rodziców. Przy czym większe wiadomości i szersze zainteresowania mają dzieci nieuczęszczające do szkoły.

Dalej stwierdza Goodlad, że odczuwa się pilną potrzebę opracowania programów szkolnych, które zawierałyby coś więcej niż tylko zdobywanie wiedzy. Jego zdaniem należałoby skonstruować takie programy, które łączyłyby wielokierunkowe zdolności podnosząc tym samym poziom kompetencji absolwentów szkół różnego typu.

## CECHY WYMAGANE WE WSPÓŁCZESNYM ZAKŁADZIE PRACY

Amerykańskie doświadczenia gospodarcze pouczają, że najbardziej produktywnymi kierownikami (dyrektorami) są ci, którzy odznaczają się dużą tolerancją w stosunkach międzyludzkich i umieją służyć tego, co mówią pracownicy, a jednocześnie potrafią reagować na te głosy. Okazuje się, że pobudza to wewnętrzną motywację pracowników i czyni ich bardziej zaangażowanymi w pracę. Jednakże jak wykazały badania amerykańskie, zdolność czynienia tych rzeczy jest rzadkością w USA, za to jest zjawiskiem niemal powszechnym w Japonii i dlatego Amerykanie powinni uczyć się tych zachowań od Japończyków. Trudno w tym miejscu nie zauważyć, że Polakom także by się przydały tego rodzaju za-

chowania. Zdaniem Goodlada brak inicjatywy, pomysłowości i zdolności przywódczych obserwuje się nie tylko w USA, ale w całym współczesnym świecie poza Japonią. Stąd też Japończycy bez większego wysiłku opanowują rynki świata. Warto w tym miejscu przypomnieć zasadę Petera utrzymującą, że wszystkie stanowiska na świecie obsadzone są przez jednostki niekompetentne. Dzieje się tak dlatego, że zachowanie ludzkie nie jest zdeterminowane przez posiadaną faktyczną inicjatywę lecz tym, co ludzie sądzą o swoich możliwościach, które ich determinują. Brak inicjatywy i kompetencji, zdaniem Goodlada, wynika stąd, że zdecydowana większość ludzi świata pozbawiona jest środków finansowych, których brak uniemożliwia im decydowanie o czymkolwiek, bowiem 75% dochodów świata jest w rękach rządów, a wiadomo, że ten kto nie ma pieniędzy, nie ma racji. W związku z tym obywatele, którzy nie mają pieniędzy, czekają z założonymi rękami, aby rząd rozwiązał za nich wszelkie problemy społeczne. Stąd brak inicjatywy, typowy najbardziej dla krajów obozu socjalistycznego. Najlepszym tego przykładem jest budownictwo mieszkaniowe. Ludzie w krajach demokratycznych próbują przynajmniej wpływać na decyzje swoich rządów, w krajach autorytarnych zaś nawet takich możliwości nie mają.

## POJĘCIE I STRUKTURA KOMPETENCJI

Człowiek kompetentny, to taki, który posiada kwalifikacje do wygłaszania sądów i ocen oraz podejmowania odpowiednich zadań. Istotą kompetencji jest dążenie do rozwijania inicjatywy. Pierwszą i bodajże najważniejszą cechą inicjatywy jest zdolność do samomotywowania i samonapędzania do działania. Człowieka z inicjatywą nie trzeba zachęcać, ani popędzać do aktywności, przejawia on własną pomysłowość i ma zdolność obserwowania efektów swoich działań, a także korygowania popełnionych błędów. Z osiągniętych efektów dowiaduje się o niedociągnięciach i samorzutnie doskonali strategię, przewidując trudności realizacji i ich pokonania. Przy natrafieniu na trudności zdobywa dodatkową wiedzę specjalistyczną pozwalającą te trudności przezwyciężyć, a także zasięga opinii i pomocy ze strony innych osób. Jest gotów do przyjęcia odpowiedzialności za podjęte działania również wtedy, gdy działania te wymagają ryzyka. Przy czym nikt nie może być uznany za człowieka z inicjatywą tak długo, dokąd nie będzie mu zależało na osiągnięciu celu. Dlatego też stawianie celów wartościowych przed każdym uczniem, a uczniem zdolnym w szczególności, jest niezwykle ważnym zadaniem. Zdolności, które nie pozwalają osiągać wartościowych i założonych celów mogą być zakwestionowane.

Wszystko to, co wymieniliśmy w paragrafie „struktura kompetencji”, dotyczy właśnie jednostek przejawiających dużą aktywność. Jednakże

nikt nie będzie usiłował być bardziej aktywny i kompetentny niż jest, jeśli nie będzie widział przed sobą możliwości osiągnięcia założonego celu i nie będzie mógł zdobyć środków pozwalających na jego realizację.

## CECHY WYMAGANE DO ZACHOWANIA SIĘ W SPOSÓB KOMPETENTNY

1. Właściwe rozumienie wielu pojęć, które wiążą się z kierowaniem organizacją, podejmowaniem ryzyka, skutecznością działania, zdolnościami przywódczymi, odpowiedzialnością i komunikatywnością w stosunkach międzyludzkich.

2. Dążenie do rozumienia organizacji i działań społeczeństwa, w którym się pracuje i sposobów wpływania na nią z uwzględnieniem roli różnych osób.

3. Wykazywanie chęci i zdolności przyczyniania się do wytwarzania korzystnego klimatu i zachęcenia tych, którzy starają się wnieść coś nowego dla środowiska lub kraju, w którym żyją.

4. Wyrażanie chęci i przejawianie prób angażowania się, aby dodatnio wpłynąć na działania organizacji, do której się przynależy.

5. Motywacja do angażowania się w czynnościach wyższego rzędu i podejmowania inicjatywy oraz brania na siebie odpowiedzialności przy rozpatrywaniu skuteczności działań systemów politycznych.

## KOMPETENTNY NAUCZYCIEL KSZTAŁCI KOMPETENTNEGO UCZNIĄ

Zastanówmy się teraz, w jaki sposób kompetentny nauczyciel kształci kompetentnego ucznia. Poczynione spostrzeżenia przez wielu psychologów amerykańskich (M. Graham, J. Raven, P. Smith, G. Kleap, M. Munger, L. Spencer)<sup>5</sup> utrzymują, że nauczyciele kompetentni organizują pracę uczniów w oparciu o określone projekty, w których uczniowie mają okazję wykazania pomysłowości i nowatorstwa (np. zaplanowanie placu zabaw dla dzieci, skonstruowanie prostego urządzenia pływającego lub latającego). Pozwala to ujawnić im nowe zainteresowania i zdolności wyzwalając jednocześnie entuzjazm i wyobraźnię, stawia to jednocześnie uczniów zdolnych przed faktem, że istnieją wielorakie problemy do rozwiązania. Czyniąc tego rodzaju posunięcia nauczyciel tworzy określone środowisko intelektualne, w którym uczniowie współdziałając ze sobą rozwijają swoje pasje poznawcze. Jest to nic innego jak tylko stwarzanie okazji i możliwości dla rozwoju wysokich kompetencji uczniowskich. W ten sposób środowisko szkolne może się stać prawdziwym laboratorium badawczym, w którym uczniowie dostrzegają liczne problemy i własne możliwości.

Do wyzwiania inicjatywy uczniowskiej zachęca również dobry przykład nauczyciela. W niektórych klasach nauczyciele dzielą się z uczniami

swoimi planami i oczekiwaniami, a także mówią uczniom o swoich trudnościach, upodobaniach oraz sposobach spędzania wolnego czasu. Dobry przykład nauczyciela może być wzorem do naśladowania, podpowiadająca cały system myślenia i planowania. Jest to rodzaj partnerstwa w uczeniu się i nauczaniu, który wpływa na tworzenie się określonego stylu pracy i wypoczynku. To, co przeszkadza w tworzeniu atmosfery partnerskiej nauki i twórczości, to braki narzędzi, pomieszczeń, materiałów, tradycji twórczej w danej szkole, a wreszcie i kompetencji ze strony nauczycieli. W związku z tym aż się prosi, aby zaproponować opracowanie zupełnie nowego paradygmatu w zakresie kształcenia i rozwijania kompetencji uczniowskich. Z przykrością jednak trzeba w tym miejscu stwierdzić, że do takiego paradygmatu ani szkoła współczesna, ani społeczeństwa, w którym żyjemy, jeszcze nie dorosły, a to, co się dzieje we współczesnej szkole, nie zadowala ani Ministra Edukacji PRL, ani rodziców, ani nauczycieli, ani wreszcie samych uczniów.

Dokąd badacze zajmujący się edukacją nie przewartościują tego, co robią (aby zweryfikować to, co zrobili z tym, co powinni zrobić) to tracą z pola widzenia problem kształcenia uczniowskich kompetencji. Jeżeli chcemy naprawdę zbadać problem kształcenia uczniowskich kompetencji, pisze Goodlad, to najpierw musimy określić, co w tych kompetencjach jest najważniejsze i jak to osiągnąć. Poczynione przez amerykańskich psychologów obserwacje w zakresie kształcenia kompetencji uczniów, prowadzą do wniosków, które stoją w sprzeczności z tym, co się dzieje we współczesnym szkolnictwie. Wszelka zatem pomysłowość w tym zakresie jest mile widziana.

## PROBLEM ZDOLNOŚCI I ICH WARTOŚĆ

Aby kształcić zdolności uczniów, trzeba przede wszystkim ocenić wartości tych zdolności. Zamiast przyjmować paradygmat pozbawiony oceny wartości, należy najpierw zastanowić się nad tym, jakie wartości reprezentują sobą ludzie, którzy posiadają określone zdolności, gdyż jeśli tego nie uczynimy, to możemy wychować genialnych przestępców. To, co robi lub może robić jednostka wybitnie zdolna, nie może być objęte ani dla rodziców, ani szkoły, ani też dla społeczeństwa.

Zdolności można mierzyć przy pomocy określonych skal, które pozwalają na ustalenie korelacji rodzaju i poziomu zdolności z cechami osobowości. W praktyce okazuje się, że poznawczo-emocjonalne mapy ludzkich zainteresowań, percepcji i oczekiwań, dają większą możliwość poznania ucznia niż odnotowane przez niego sukcesy w nauce. Badacze amerykańscy wielką wagę przywiązują do rozpoznawania zdolności uczniowskich na drodze obserwacji uczestniczącej. Uważają oni, że ludzie, z którymi się współżyje i współpracuje, potrafią bardziej obiektywnie

ocenić człowieka i jego zdolności niż robią to psychologowie przy pomocy najbardziej wyszukanych testów.

Głównym czynnikiem decydującym o aspiracjach i planach życiowych dziecka są opinie, które ono słyszy na co dzień pod swoim adresem od najmłodszych lat życia. Ważną częścią składową tych opinii jest ta, która dotyczy odgrywanych przez dziecko ról, a także oczekiwania najbliższych osób w rodzinie i w środowisku pod adresem tego dziecka co do jego losów i planów na przyszłość. Ja osobiście miałem wielkie szczęście w życiu — opowiada wybitny naukowiec wywodzący się z zacofanego środowiska wiejskiego — ponieważ moi bracia, których miałem pięciu, zarówno starsi jak i młodszy, nie przywiązywali i nie przejawiali najmniejszych chęci do nauki szkolnej, jak również do pracy w gospodarstwie. W tej sytuacji rodzice, w szczególności zaś ojciec, który posiadał niezrealizowane wysokie aspiracje zdecydował i oświadczył mi, „ponieważ twoi bracia do niczego się nie nadają, to ty będziesz się kształcił i ty uratujesz honor i godność rodziny, godność naszych przodków i zrealizujesz moje marzenia. Wiem, że stać cię na to, aby nie zawieść mnie i twojej matki. Przecież musisz być kimś”. Słowa te były dla mnie wyrocznią i drogowskazem. Zrozumiałem, że przez własnego ojca zostałem skazany na powodzenie i sukces życiowy. W ten sposób zostałem skazany najpierw przez rodziców, a później przez krewnych, znajomych, a z czasem także przez nauczycieli na sukces. W myśl zasady „Ty potrafiśz wszystko”. oT wszystko nie było bez znaczenia dla wzrostu mojej kompetencji”.

Jednakże kierowanie tego rodzaju programami wychowawczymi jest sprawą niezwykle trudną. Rodzice i nauczyciele musieliby rozszyfrować charakterystyczne zdolności i właściwości każdego ucznia i odpowiednio je stymulować oraz kierować jego zachowaniem a także podejmować działania osłaniające, aby uczeń ten nie załamał się. Przypuszcza się, że jedynie 5% nauczycieli jest w stanie sprostać w/w zadaniu. Jeśli większy procent nauczycieli zechce to robić, to trzeba im stworzyć odpowiednie warunki, a rodziców należy pouczyć, że taki manewr jest możliwy. Zdaniem Johna Ravena znaczny procent kierowników zakładów produkcyjnych jest zdolna taki manewr przeprowadzić, prowadzący do wzrostu rozwoju zdolności i kompetencji, nie są zaś zdolni do tego nauczyciele, ponieważ współczesne szkoły są miejscami dającymi najmniejsze możliwości rozwoju, gorszymi znacznie niż fabryki i biura<sup>6</sup>. Dlatego też, zdaniem Ravena, powinniśmy zamknąć szkoły i powierzyć edukację młodego pokolenia rodzicom, biurom i zakładom produkcyjnym. Przypomina to szkołę pracy Kerschensteinera i Lwa Tołstoja w Janskiej Polanie, a poniekąd także Chińską Rewolucję Kulturalną lat siedemdziesiątych naszego wieku. Zdaniem Ravena, piewcy poglądów Goodlada, tak naprawdę, to tylko rodzice predystynowani są do rozwoju jednostek kompetentnych (oczywiście nie wszyscy). 80% badanej mło-



dzieży amerykańskiej stwierdziła, że była w stanie lepiej rozwinąć swoje zdolności w pracy zawodowej niż w szkole. Nic też dziwnego, że wielu przeciętnych uczniów robi imponujące kariery zawodowe i że wielu prymusów niczego znaczącego w życiu produkcyjnym nie osiąga.

Głoszony przez wielu autorów pogląd, że nauczyciele powinni różnie traktować młodzież i różne mieć do niej podejście w zależności od stopnia przejawianych zdolności, zdaniem Goodlada, jest nieporozumieniem, gdyż przeciwstawia się podstawowym zasadom równości społecznej i demokracji. Niedopuszczalną jest bowiem rzeczą, aby uczniów tej samej klasy zachęcać, by uczyli się czegoś innego lub obojętnie czego. Zdaniem Goodlada wszyscy uczniowie w demokratycznym państwie muszą uczyć się tego samego i wszyscy muszą być jednakowo traktowani, gdyż rodzice mogą sobie nie życzyć aby koledzy ich dzieci byli traktowani inaczej, a także, aby inne dzieci umiały więcej niż ich<sup>7</sup>.

Wprowadzenie jakichkolwiek zmian w systemie edukacji wymaga fundamentalnych badań w celu bezpośredniego uchwycenia procesów wzrostu i rozwoju. To jednakże wymaga udostępnienia nauczycielom odpowiednich środków i struktur społecznych. A o te zmiany mogą i powinni walczyć nauczyciele<sup>8</sup>.

Na VII Światowej Konferencji poświęconej kształceniu dzieci wybitnie uzdolnionych w Salt-Lake City w 1987 roku wykazano, że współczesne szkolnictwo jest czynnikiem krepującym młodzież, która pozbawiona jest możliwości rozwoju należytego poziomu kompetencji. Szkoły istnieją tylko po to, aby na podstawie wydawanych przez nie dyplomów móc społecznie zalegalizować prawnie zdobyte przywileje. „Masz dyplom, wobec tego coś ci się należy. On nie ma dyplomu, więc nie może mieć takich wymagań jak ty”. Biorąc pod uwagę fakt, że jest tyle narzekań na szkołę, należy stwierdzić, że dzieje się w niej coś niedobrego. Przede wszystkim brak jest w szkole twórczego myślenia, kształtowania zdolności do rozwiązywania problemów krytycznego myślenia, a nade wszystko — kompetencji. Właściwości tych brak nie tylko u uczniów i nauczycieli, ale także u badaczy problematyki szkolnej. Stąd też brak skutecznych badań podstawowych, jak również praktycznych rozwiązań. Dlatego świat, zdaniem Goodlada, czuje się zagrożony. Aby z tej sytuacji wybrnąć, istnieje pilna potrzeba kształcenia ludzi twórczych, pełnych inicjatywy, inwencji i aktywności. Wykształcenie tych cech, jak dotychczas, udało się jedynie Japończykom. Dzięki temu ich społeczne rozwiązania pozwoliły Japończykom wypłynąć najwyżej wśród innych narodów świata i dzięki temu naród ten stworzył społeczeństwo XXI wieku. Tymczasem w innych krajach zdolności ludzkie nie są wykorzystane i nie przynoszą żadnych społecznych korzyści. Należy sądzić, że nawet psychologowie nie rozumieją tego, czym są zdolności i jak można je wykorzystać.

Zdaniem Goodlada, dokąd zdolności ludzkie nie zostaną skorelowane



z wartościami moralnymi, dotąd narody nie wybrną z ogarniającego świat kryzysu. W związku z tym należy zaprzestać mówić o zdolnościach i ich kształceniu, a zacząć mówić o przyspieszeniu wzrostu i rozwoju kompetencji. Przy tym wszystkim należy zrezygnować z mało przydatnej wiedzy w kształceniu kompetencji, a koncentrować się na czynnościach i problemach. W tym celu pożądane jest podjęcie współpracy przede wszystkim z rodzicami, dyrektorami szkół i zakładów wychowawczych, a także z dyrektorami przedsiębiorstw, w których zatrudniana jest młodzież. Przy czym należy zrezygnować z kształcenia zdolności pojedynczych na rzecz zespołu zdolności. W ten sposób wykształcimy ludzi wszechstronnie rozwiniętych, którzy będą mieć szeroką gamę kompetencji i łatwiej będą mogli wpływać na rządy i społeczeństwa. Nie mogą zaś tego czynić jednostki o wąskich kompetencjach. Aby tę ważną ideę zrealizować, trzeba dostarczyć nauczycielom, rodzicom i wychowawcom odpowiednich testów i innych pomocy naukowych, dzięki którym będą oni w stanie podjąć działania na szeroko zakrojoną skalę diagnozy i kształcenia młodzieży uzdolnionej. Wymaga to dużych nakładów finansowych oraz dobrego przygotowania nauczycieli i psychologów.

### Przypisy

- <sup>1</sup> W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1975, WSiP.
- <sup>2</sup> J. Goodlad: A Place Called School. New York 1983.
- <sup>3</sup> J. Goodlad: dz. cyt.; P. Jackson: The Practice of Teaching. New York 1986.
- <sup>4</sup> J. Raven: Parent, Teachers and Children. Edinburg 1980.
- <sup>5</sup> Por. M. Graham, J. Raven, S. Smith: Identification of High Level Competence: Cross — Cultural Analysis between British. New York 1983. G. Kleap, M. Munger, L. Spencer: An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. Boston 1977.
- <sup>6</sup> J. Raven: Parent ... dz. cyt.
- <sup>7</sup> J. Goodlad: A Place ... dz. cyt.
- <sup>8</sup> Problem ten porusza także T. Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1980.

WITOLD KOMAR  
Uniwersytet Warszawski

## „SZKOŁA TRANSGRESYJNA” — SZANSA CZY UTOPIA? Problemy do dyskusji<sup>1</sup>

### 1. UWAGI WSTĘPNE. POZA OBSZAREM NIEMOŻNOŚCI

Opozycja wobec anachronizmów i schorzeń dzisiejszej szkoły, w dalszym ciągu wspieranej filarami systemu klasowo-lekcyjnego, zaowocowała ostatnimi laty wieloma raportami o zasięgu lokalnym i międzyna-

rodowym. Myśl pedagogiczna w nich zawarta, nierzadko wysoce konstruktywna i inspirująca kierunki pożądanych zmian, w niewielkim jednak stopniu zdołała przewyciężyć konserwatyzm praktyki. — „Zastany system (szkolny — WK) — jak skała — opiera się kolejnym falom reformatorów. Zastanawiające jest — pisze nie bez goryczy J. Koziński — jak długo jeszcze będzie trwać ta kosztowna lekcja niemożności. Nie wykluczone — kontynuuje myśl Autor — że mimo, iż poniósł on fiasko w XX wieku, będzie służył generacjom w stuleciach następnych”<sup>2</sup>. Niestety sygnalizowane problemy pozostają wciąż sprawą otwartą.

W świetle różnych katastroficznych wizji najbardziej rozsądny wydaje się wariant polegający na poszukiwaniu czynnika zmianotwórczego (układu czynników), który nie powodując dysfunkcji dotychczasowego systemu pracy szkoły, charakteryzowałby się jednocześnie mocą sprawczą, wystarczającą do uzyskania stałego wzrostu efektywności wychowania i kształcenia. Podejście takie nawiązuje zresztą do coraz bardziej powszechnych zastosowań tzw. reform „toczących się” (rolling reform). Są one nie tylko bardziej ekonomiczne od tzw. reform skokowych, lecz także zmniejszają rozmiary „szoku innowacyjnego” w środowisku nauczycielskim.

Sądzymy, iż spełnieniu sygnalizowanego postulatu — nie nowego przecież — może posłużyć m.in. przyjęcie przez szkołę formuły „wychowania transgresyjnego”: antycypacyjnego, preferującego dynamiczny rozwój aspiracji i oczekiwań uczniów wobec przyszłości (tzw. odbiorczych i czynnościowych), charakteryzującego się zdecydowaną orientacją futurologiczną, eksponującego metody kształtowania motywacji osiągnięć (wzrostowej) oraz hołdującego zasadzie edukacji przez badanie, która wiąże się z koniecznością tworzenia optymalnych warunków współpracy eksploracyjnej nauczycieli i uczniów. Transgresyjne funkcje wychowania, które wymagają jeszcze wielu uściśleń teoretycznych oraz praktyczno-metodycznych, tworzą szansę przewyciężenia wciąż dominującej w naszych szkołach tzw. pedagogiki adaptacyjnej, zachowawczej — tradycyjnej. Na rzecz słuszności tego poglądu zdają się przemawiać zarówno określone ustalenia psychologii humanistycznej (szczególnie transgresyjnej), jak i pewne, nieliczne wprawdzie, konkretne doświadczenia z praktyki szkolnej<sup>3</sup>. Stwarzają one nadzieję na przerwanie wspomnianego na wstępie kręgu niemożności odnowy szkoły.

Refleksje, propozycje teoretyczne oraz sugestie praktyczno-pedagogiczne, które przedstawiamy w artykule, mogą budzić kontrowersje. Dlatego też, nie przesądzając ich racji, treść opracowania traktujemy jako punkt wyjścia do ewentualnej dyskusji nad problematyką „wychowania transgresyjnego” (szerzej: „szkoły transgresyjnej”) — zasadnością tego pojęcia oraz możliwościami urzeczywistnienia w praktyce idei „pedagogiki transgresyjnej”, której globalnym celem jest kształtowanie

zdolności uczniów do przekraczania granic swoich dotychczasowych osiągnięć w różnych dziedzinach życia i codziennej nauki, jak również umiejętności bycia „kowalem własnego losu”.

## 2. ŹRÓDŁA INSPIRACJI

Jedyną alternatywą wobec niemożności odnowy szkoły jest ... wiara w szkołę i skuteczność aktywnych, twórczych poszukiwań metod naprawy, bez względu na istniejący stan rzeczy.

Transgresja stanowi nieodłączną właściwość istoty gatunkowej homo sapiens. Świadczy o tym cała historia cywilizacji, będąca pasem czynów transgresyjnych — niekiedy wspaniałych, niekiedy tragicznych w skutkach. Istotą transgresji (ujmując problem najogólniej) jest dążenie człowieka do „intencjonalnego wychodzenia poza to, co posiada i czym jest”. Obejmuje ona m.in. czynności ekspansywne, twórcze oraz innowacyjne, wykraczające poza typowe granice działania jednostek i grup (transgresja ponadjednostkowa), przy czym może być zarówno czynnikiem rozwoju, jak i regresu. Ten ostatni fakt ma znaczenie dla doboru właściwych kierunków „wychowania transgresyjnego”. A trudno zaprzeczyć jego konieczności, skoro „zanik motywacji transgresyjnej — jak twierdzi J. Koziński — oznaczałby koniec ludzkiego świata”.

Transgresja jawi się zatem nie tylko jako kategoria psychologiczna, lecz także i wychowawcza. Jej ambiwalentny charakter (continuum: rozwój-regres) stwarza potrzebę wartościowej pedagogicznie sublimacji transgresyjnych skłonności człowieka, jak również kształtowania tendencji do podejmowania społecznie pożądanych celów i zadań transgresyjnych, a ponadto — wypracowanie środków kompensacji jej regresywnych skutków i zagrożeń oraz metod profilaktyki.

Dotychczas zjawisko transgresji nie było wykorzystywane w sposób celowy, planowy i systematyczny do podnoszenia skuteczności oraz przebudowy pracy szkolnej, a raczej — w pewnym sensie — pozostawione jego własnemu prawom. Pojęcie transgresji nie było też nigdy używane w naukach pedagogicznych. Jeżeli nawet szkoła rozwijała u uczniów tendencje do działań noszących znamiona czynów transgresyjnych, to nie wiązano tego z transgresyjną naturą człowieka.

„Wychowanie transgresyjne”, w odróżnieniu od adaptacyjnego, zachowawczego, także niezbędnego dla rozwoju człowieka, które umownie będziemy nazywać „wychowaniem tradycyjnym” (niekoniecznie w znaczeniu pejoratywnym), powinno inspirować ucznia do wyrażania w czynach świadomego sprzeciwu wobec stagnacji życiowej i trwaniu mającemu ochronny charakter. Wychowanie to ma przygotowywać ucznia do roli badacza (co nie oznacza — naukowca), dla którego otaczający świat stanowi swoistą hipotezę, czy układ hipotez wymagających weryfikacji i podejmowania na podstawie jej wyników nowych

form aktywności, formułowania niekonwencjonalnych celów życiowych i dążeń aspiracyjnych. W tym świetle adaptacja nie może być jedynym celem działania pedagogicznego, lecz podłożem psychologicznym służącym realizacji czynów transgresyjnych, których skuteczność wzmacnia zarówno poczucie adaptacji, jak i jednocześnie, pobudza jednostkę do stawiania wciąż nowych celów (wszak człowiek z natury jest układem telicznym). Dlatego też czynności transgresyjne wymagają kompetentnej i wszechstronnej opieki pedagogicznej oraz wychowawczego kierowania.

Możliwość, a nawet konieczność wypracowania formuły „wychowania transgresyjnego”, sugerują zarówno poglądy J. Kozielskiego (m.in. postulaty dotyczące wychowania człowieka innowacyjnego), jak i D. Bannistera i G. Kelly'ego) koncepcja człowieka jako badacza i „kowała swojego losu” (oraz J. Brunnera) „wychodzenia poza dostarczone informacje” jako zjawisko towarzyszące procesom uczenia się). W tym nurcie mieszczą się również postulaty i ustalenia badawcze zawarte w pracach Cz. Kupisiewicza (m.in. dotyczące wychowania antycypacyjnego) i T. Lewowickiego (związane z kształtowaniem aspiracji, które — co należy podkreślić — pobudzają człowieka do czynów transgresyjnych)<sup>5</sup>. Myśli zawarte w pracach autorów reprezentujących ów nurt mogą stanowić m.in. istotny przyczynek do sformułowania podstaw nowej pedagogiki — pedagogiki transgresyjnej. Przebija w nich bowiem wyraźna tendencja zdecydowanego odejścia od tzw. anatomicznych modeli koncepcji osobowości.

Jak już wspomniano, inspirację do poszukiwania formuły „wychowania transgresyjnego” można także odnaléć w praktyce. Chodzi tu przede wszystkim o poczynania niektórych naszych szkół zrzeszonych w Zespole Szkół Twórczych (opieka ZG ZNP) oraz Klubie Szkół Przewodzących PRON. Szkoły te, już dziś — „tutaj i teraz”, nie wprowadzając zmian burzących dotychczasowe struktury systemu szkolnego, sięgają do niekonwencjonalnych metod nauczania i wychowania: np. zmodyfikowanej wersji „brainstormingu” w nauczaniu języków, polegającej na uczeniu twórczego myślenia i wypowiedzania byśli w danym języku obcym, powierzają uczniom funkcje asystenckie, prowadzą próby badań eksperymentalnych we współpracy z wychowankami, poszukują nowych form i skal ocen szkolnych, organizują obozy naukowe itp. — podejmują konkretne dążenia zmierzające do wypracowania koncepcji tzw. szkoły autorskiej itp.<sup>6</sup>. Ich działalność — wymagająca oczywiście wszechstronnej weryfikacji empirycznej — zasługuje już dziś na miano t r a n s g r e s y j n e j.

Jeśli nasza szkoła ma stać się rzeczywiście szkołą nowoczesną, na miarę potrzeb pedagogiki jutra, to dla „wychowania transgresyjnego” nie ma właściwie żadnej rozsądnej alternatywy. I to bez względu na ewentualne zmiany wyobrażeń o człowieku. — „Człowiek — pisze J. Kozielski — pozostanie tym, czym był dotychczas: czynicielem prze-

kraczącym granice swoich osiągnięć, twórcą i burzycielem wartości. Będzie to zawsze człowiek transgresyjny... albo nie będzie go wcale”<sup>7</sup>.

Jeśli przyjmijemy powyższe stwierdzenie, to stanowi ono poważne wyzwanie dla wychowania oraz pracy szkoły. Jednakże wypracowanie formuły „wychowania transgresyjnego” jest zadaniem niezwykle trudnym. Wymaga w znacznej mierze nowego spojrzenia na człowieka oraz przewyciężenia wielu uprzedzeń, konserwatyizmu i lęku przed innowacją, a także stopniowej i skutecznej przebudowy myślenia pedagogicznego nauczycieli, jak również metod ich kształcenia i doskonalenia zawodowego.

### 3. W POSZUKIWANIU ATRYBUTÓW „SZKOŁY TRANSGRESYJNEJ”

#### A. Zasada recentywizmu (recens = teraz)

Poszukiwanie nowych formuł wychowania wiąże się zazwyczaj z dążeniem do kompromisu między jego określonymi wizjami „idealnymi” a „realnymi” ze względu na możliwość ich urzeczywistnienia w danych warunkach. Prowadzi on na ogół do syntezy potrzeb dnia dzisiejszego i niepewnych przecież prognoz dotyczących trendów rozwojowych przyszłości. „Szkoła transgresyjna” nie może jednak stanowić jeszcze jednego nowego tworu legislacyjnego, lecz — przede wszystkim — ma desygnować pojęcie określonego ruchu pedagogicznego, charakteryzującego się orientacją futurystyczną. Jego idee powinny być jednak wolne od nadmiernej fascynacji wizją jutra, która wiąże się niekiedy z tendencjami do „poświęcania mu” nie tylko terażniejszości, traktowanej wyłącznie jako układ środków realizacji przyszłych celów, ale także przeszłości uważanej często za uciążliwy balast. Wiele wizji oświatowych realizowanych w myśl hasła „wszystko dla jutra” zostało zawieszonych w społecznej próżni i skazanych na uległość wobec konserwatywnej rzeczywistości, z którą nie należy zrywać „w imię jutra”, lecz właśnie „w imię jutra” zmieniać dziś, podobnie jak stosunek do przeszłości. Zgodnie bowiem z filozoficzną teorią recentywizmu (recens = teraz) — „cokolwiek jest, jest teraz”, ale jednocześnie, „teraz jest ciągłą zmianą”. Wspominamy ruch pedagogiczny musi zatem łączyć się ze zmianami umożliwiającymi zachowanie związków między tym, co się przewiduje jako perspektywę rozwoju (rozwoju szkoły i wychowania) a tym, co jest rozwojem ter a z<sup>8</sup>. Dlatego m.in. tak ważne miejsce w „wychowaniu transgresyjnym” powinno zajmować kształtowanie aspiracji i zdolności antycypacji. Aspiracje, jako pewne standardy — cele perspektywiczne, pobudzające motywacją transgresyjną dziś, określają jednocześnie pewną wizję rozwoju jednostki oraz stymulują jej aktualny rozwój, który wiąże się z czynnościami prowadzącymi do ich osiągnięcia (antycypacja, wartościowanie, programowanie heurystyk, tworzenie się

oczekiwań, motywów itp.). W czynnościach tych zawiera się treść celów „wychowania transgresyjnego”. Formułując je należy pamiętać, iż przyszłość, stanowi w tym wychowaniu określoną przestrzeń futurologiczną, która jest otwarta ontologicznie na stawianie się, lecz zamknięta epistemologicznie na poznanie (jest to jedno z praw recentywizmu). Przestrzeń tę „wypełniają” właśnie aspiracje oraz dynamicznie przebiegające procesy antycypacyjne i towarzyszące im czynności jednostki. One to wyznaczają jakby górny horyzont rzeczywistości jako wyobrażenia przyszłości i jednocześnie — w sprzyjających okolicznościach — stymulują dalsze działania. Jednakże stawianie celów transgresyjnych zbyt odległych w czasie praktycznie uniemożliwia racjonalną antycypację. „Szkoła transgresyjna” to szkoła wciąż na nowo „stająca się”, wchodząca w nowe stany istnienia, lecz nie tracąca ani na chwilę kontaktu z rzeczywistością i przeszłością, wobec której reprezentuje stosunek aktywny i selektywny zarazem. Realizacja celów transgresyjno-wychowawczych jest — w ujęciu recentywistycznym — „badaniem »cech« przyszłości antycypowanej”; praktyczną weryfikacją trafności wyboru zamierzeń aspiracyjnych (transgresyjnych). Wartość celów transgresyjnych (aspiracyjnych) polega nie na ich treści — jako wyobrażeń przyszłości antycypowanej — lecz na ich funkcji rozwojowej, umożliwiającej przekraczanie granic dotychczasowych osiągnięć (w aspekcie jednostkowym i zbiorowym) i stawianie dalszych celów typu „poza”. Dzięki temu „wychowanie transgresyjne” służy kreacji rzeczywistości i autokreacji jednostki „tu i teraz”, modyfikuje wyobrażenia o przyszłości, a tym samym programy działania służące osiągnięciu aspiracji oraz nierzadko także treść dążeń aspiracyjnych. Modyfikacje te mogą także prowadzić do ich zaniechania, jeśli okażą się nierealistyczne. „Szkoła transgresyjna” kształtuje człowieka o orientacji futurystycznej. Fakt ten nie przekreśla jednak potrzeby rozwoju postaw o nastawieniu prezentystycznym i retrospektywnym, które zapewniają ciągłość doświadczeń życiowych i znajomość ich genezy. W ten sposób „wychowanie transgresyjne” i „adaptacyjne” tworzą integralną jedność, bez której nie jest możliwe prawidłowe funkcjonowanie człowieka i harmonijne przeobrażenie się jego osobowości na drodze od heteronomii do autonomii.

Transgresyjny charakter szkoły — o ile nie będzie to przyjęte wyłącznie jako retoryka — musi polegać z jednej strony na zdolności szybkiej adaptacji do zmiennych warunków rzeczywistości (wewnątrz i zewnątrz szkolnych) i umiejętności wchodzenia w nowe stany istnienia pedagogicznego, z drugiej zaś na sprawności w dziedzinie tworzenia nowych celów działalności transgresyjnej. Ich treść powinna ulegać stałej modyfikacji pod wpływem przeobrażeń owej rzeczywistości, jak również stymulować pomysły strategii postępowania prowadzącego do urzeczywistniania tych celów. Podejmowanie zadań w sygnalizowanym zakresie wyznacza konieczność ciągłych poszukiwań badawczych (eksploracyjnych). Stanowią

onę jedną z podstawowych kategorii działania „szkoły transgresyjnej” i warunek jej rozwoju.

„Szkoła transgresyjna” musi zatem kierować się określonymi zasadami „homeostatycznymi”, gwarantującymi zachowanie niezbędnej spójności pracy pedagogicznej (tzw. homeostaza instytucjonalna) oraz „heterostatycznymi”, które zakładają dążenie do stałego przekraczania granic jej dotychczasowych osiągnięć. Wymaga to doskonalenia mocy sprawczej procesów decyzyjnych: układu kierowniczo-strategicznego danej placówki oraz procesów badawczych: układu ewaluacyjno-usprawniającego. Ten drugi układ służy weryfikacji skuteczności pierwszego oraz podejmowaniu na podstawie oceny jej wyników dalszych decyzji dotyczących przekraczania granic dotychczasowych osiągnięć szkoły, jak również ich twórczej korekty, a co za tym idzie transgresji obu układów.

### B. Paradoxs doskonałości

W jednej ze swoich ostatnich prac Wł. Tatariewicz napisał, iż „prawdziwa doskonałość leży w nieustannym ulepszaniu, stałym dopełnianiu, wzbogacaniu, pojawianiu się nowych właściwości i wartości. Gdyby świat (a więc i szkoła — WK.) był doskonały — konkluduje Autor — to nie byłby doskonały (...). Doskonałość polega na niedokończeniu (perfectio propter imperfectionem), ponieważ posiada możliwości rozwijania się o nowe cechy”<sup>9</sup>. Jest to pogląd znany humanistom, lecz warto zwrócić uwagę, że w znacznej mierze odzwierciedla on ideę „szkoły transgresyjnej”, nobilituje jakby odwieczne dążenie człowieka do wykraczania poza to, czym chce być, a czym jeszcze nie jest. Błąd wielu reformatorów polegał m.in. na tym, iż w wyniku wszechstronnych studiów prognostycznych, a nawet korzystając z usług szkół pilotujących, tworzyli gotowe modele szkół, które następnie uznawali za jedynie słuszne i nienaruszalne. Wszelkie zaś próby odstępstwa od modelu gotowi byli uznać za herezję pedagogiczną. Jednakże ów futurystyczny dogmatyzm czynił te szkoły już u podstaw niedoskonałymi, ponieważ broniąc się przed rzekomą niekompetencją potencjalnych innowatorów, w gruncie rzeczy broniły stagnacji. „Ruch pedagogiczny”, transgresyjny, stwarza możliwość uniknięcia tego typu błędów — zakłada ciągły postęp i niedokończenie zarazem, rozwijanie się o nowe cechy. Wymaga nieustannego wazenia ryzyka i prawdopodobieństwa sukcesu oraz wartościowania i antycypacji spodziewanych efektów. Szkoła zachowawcza dąży do bezpiecznego trwania. Innowatorów w takiej szkole uznaje się niekiedy za ludzi „nawiedzonych”, którzy rzekomo zakłócają ustalony porządek i „niszczą” utrwalone struktury<sup>10</sup>. Ale owe „niszczenie” — to właśnie m.in. istota transgresji.

Dotychczasowe ustalenia zdają się wskazywać, iż pojęcia „szkoła transgresyjna” i „wychowanie transgresyjne” nie są jedynie zwrotami retorycznymi, choć należy pamiętać o maksymie używanej często przez historyków, iż „wszystko już było”. Dlatego też podnoszony przez nas problem transgresyjnego „ruchu pedagogicznego” nie wiąże się z dążeniem do przedstawienia jakiejś zupełnie nowej koncepcji edukacyjnej. Zamiary są bardziej skromne. Chodzi bowiem o próbę wyeksponowania określonych punktów ciężkości pracy nauczycielskiej (wychowawczej, opiekuńczej, dydaktycznej i badawczej), które jako względnie wyodrębnione układy działań świadomych, celowych, planowych, systematycznych oraz ukierunkowanych na konkretne wyniki, powinny zyskać szczególną rangę w procesie edukacji szkolnej.

„Wychowanie transgresyjne” — co należy szczególnie podkreślić — wiąże się z potrzebą położenia znacznie większego niż dotychczas nacisku na rozwój i wykorzystanie tzw. funkcji twórczej wychowania, której istota wymaga kształtowania u uczniów wszechstronnych zdolności psychofizycznych i gotowości do dokonywania zmian w świecie rzeczy, innych ludzi, symboli oraz we własnej osobowości. Funkcja ta powinna pozostawać w ścisłym sprzężeniu z drugą podstawową funkcją wychowania tzw. zachowawczą (przystosowawczą, adaptacyjną), która sytuuje człowieka w określonym kontekście historycznym i prezentystycznym i której rozwój jest genetycznie wcześniejszy<sup>41</sup>. Używając języka psychologii transgresyjnej można powiedzieć, iż pierwsza z nich stymuluje rozwój mechanizmów motywacji heterostatycznej (wzrostowej). Druga zaś — rozwija motywację homeostatyczną (ochronną), przy czym ostre rozgraniczenie wpływów obu funkcji było by zadaniem niezwykle trudnym, jeśli nie niemożliwym. Natomiast wysoce niekorzystne dla praktyki pedagogicznej jest zachwianie proporcji między nimi. Niestety wiele szkół, najczęściej nieświadomie, nadmiernie koncentruje się na rozbudowywaniu struktur działania służących funkcji zachowawczej wychowania, co powoduje utrwalanie się trendów adaptacyjnych oraz orientacji retrospektywnej i prezentystycznej — prowadzi do swoistego skostnienia procesów edukacyjnych. A przecież prawdziwie wartościowe pedagogicznie dostosowanie i adaptacja oznaczają jednocześnie... pełną zdolność do dokonywania zmian w otoczeniu jednostki i w niej samej — do podejmowania czynów transgresyjnych o charakterze ekspansywnym, twórczym, innowacyjnym i emancypacyjnym. Tak więc „wychowanie transgresyjne” można uznać za układ metod i środków służących pełnemu urzeczywistnianiu funkcji twórczej wychowania.

Obie omawiane funkcje stanowią podstawowe filary procesu edukacji szkolnej. Z tym jednak, że — zważywszy niedostatki tej edukacji — funk-



cja twórcza wymaga wzmocnienia poprzez swoistą „implantację” odpowiednich środków i metod „wychowania transgresyjnego”, zaś funkcja zachowawcza takich zmian ilościowych (zasięgu oddziaływania) i jakościowych (zdolności integracyjnych), dzięki którym pozornie przeciwstawny charakter tych funkcji stanie się gwarantem jedności wychowania, a także ... jego skuteczności. — Bowiem bez rozwoju motywacji homeostatycznej (ochronnej, zachowawczej) nie jest możliwe przystosowanie człowieka, a bez rozwoju heterostatycznej nie byłby on człowiekiem w całym bogactwie swego człowieczeństwa. I wszelkie zakłócenie proporcji w tym rozwoju prowadzi do wypaczeń wychowawczych. Stąd też, być może, istnienie owego zakłócenia we współczesnej szkole, związanego niekorzystną sytuacją funkcji twórczej wychowania (w pełni zasługującej na miano transgresyjnej), powoduje zjawisko permanentnego impasu w systemie klasowo-lekcyjnym. Autorytatywne wypowiedzianie się na temat jego przyczyn, wymaga jednak pogłębionych badań empirycznych. Wszelkstronna opinia w tym zakresie zostanie przedstawiona w najbliższym czasie przez Komitet Ekspertów d/s Edukacji.

#### **D. Próba wyodrębnienia niektórych punktów ciężkości „wychowania transgresyjnego”<sup>12</sup>**

(1) Naczelnym przesłaniem „wychowania transgresyjnego” powinno być pedagogiczne wykorzystanie transgresyjnej natury człowieka, ukierunkowane na doskonalenie rozwoju jego osobowości. Wymaga to swoistej sublimacji określonych sił transgresyjnych, dzięki której — jak przypuszczamy — wzrośnie zdolność uczniów do formułowania i osiągania wartościowych zamierzeń aspiracyjnych (jednostkowych oraz grupowych). Słuszną przy tym wydaje się teza, iż zrealizowany cel aspiracyjny — to triumf transgresji. Praktyczna realizacja wspomnianego na wstępie przesłania wymaga m.in. planowego i systematycznego podejmowania następujących grup zadań pedagogicznych:

(a) Stymulowania tendencji ucznia do działań ekspansywnych, twórczych, innowacyjnych i emancypacyjnych w taki sposób i w takim kierunku, aby znajdowały one ujście w czynnościach wartościowych wychowawczo;

(b) Kojarzenia w świadomości wychowanków napięć motywacyjnych, szczególnie o charakterze heterostatycznym (wzrostowym), z wartościowymi społecznie celami aspiracyjnymi (transgresyjnymi);

(c) Położenie nacisku na kształtowanie tych kompetencji umysłu (układu poznawczego osobowości) oraz dyspozycji wolicjonalnych (układu kierowniczego osobowości), które pełnią szczególną rolę w rozwoju zdolności psychofizycznych człowieka do przekraczania granic jego dotychczasowych osiągnięć w różnych dziedzinach aktywności życiowej;

(d) Ponadto — w przypadku jednostek o słabo rozwiniętej orientacji transgresyjnej, systematycznego jej rozwijania i wzmacniania za pomocą odpowiedniego repertuaru metod i środków aktywizujących tendencje do działań typu „poza” (aspiracyjnych, transgresyjnych).

W „szkole tradycyjnej” dominuje na ogół tzw. pedagogika adaptacyjna, wdrażająca uczniów do działania w sytuacjach ustabilizowanych, typowych i schematycznych. Zmniejsza to ich zdolności do dawania sobie rady w warunkach zmiennych, nowych, w których czują się niezręcznie i doznają stanów lękowych. Preferowanie wartości ładu zewnętrznego w sytuacjach wychowawczych — dość typowe dla tej szkoły — ogranicza możliwości skutecznego wychowywania do wolności oraz odpowiedzialności, powoduje utrwalanie się głównie motywacji ochronnej (homeostatycznej). Ów adaptacyjny charakter wychowania utrudnia także prawidłowy rozwój procesów wolicjonalnych, jak również twórczych struktur umysłu (m.in. zdolności kreatywnego operowania jego kodami analitycznymi oraz wiedzą proceduralną). Taki stan rzeczy rodzi niekorzystne dysproporcje między funkcją zachowawczą wychowania (przystosowawczą) a twórczą (transgresyjną).

2. Podejmując ryzykowną próbę konkretyzacji niektórych punktów ciężkości „wychowania transgresyjnego”, należy wskazać na jego pewne, bardziej szczegółowe cele i zadania pedagogiczne:

Po pierwsze — są to działania związane z przyswajaniem uczniom indywidualnej i społecznej wartości określonych rodzajów transgresji:

(a) Ekspansja. — Wychowanie „do” ekspansji powinno się łączyć z kształtowaniem tendencji uczniów do poszukiwania i zdobywania nowych obszarów konstruktywnego wpływu na różne sfery życia społecznego i działalności ludzi (także przyrody i quasi-przyrody), dzięki którym mogą one ulegać korzystnym przemianom jakościowym lub ilościowym, odpowiadającym potrzebom człowieka. Celom tego wychowania powinno być również, używając słów J. Shottera, wdrażanie ludzi do poszerzania panowania „nad ich własnymi możliwościami i sposobami życia”<sup>18</sup>. Działania z tym związane można uznać za pewną formę autoekspansji.

(b) Twórczość. — Wychowani „do” twórczości to rozwijanie i stymulowanie czynności i zdolności kreatywnych ucznia, wyrażających się w niekonwencjonalnych metodach oraz formach przeobrażania świata rzeczy, ludzi, nauki, kultury oraz samego siebie (twórczość autokreacyjna). Twórczość powinna stać się jednym z ważniejszych wskaźników transgresyjnej ekspresji osobowości.

(c) Innowacja. — Wychowanie „do” innowacji, które trudno niekiedy odróżnić od wychowania „do” twórczości, wymaga kształtowania u uczniów zdolności wynalazczych, umiejętności dokonywania usprawnień, czy nawet odkryć ułatwiających ludziom życie i pracę, wnoszących postęp do świata techniki, organizacji, kultury itp.

(d) Emancypacja. — Skłonności emancypacyjne człowieka wymagają szczególnej sublimacji wychowawczej. Czynią koniecznym rozwijanie u uczniów zarówno umiejętności walki o swobodę działania, jak i korzystania z tej swobody (w obu przypadkach zgodnie z przyjętymi ogólnie normami współżycia społecznego). Warto tu przypomnieć dewizę, iż „transgresja — to zrealizowana wolność”. Wychowanie „do” wolności łączy się ściśle z wychowaniem „do” odpowiedzialności. Tym bardziej, że dążenie do rozszerzenia zakresu odpowiedzialności stanowi formę działalności ekspansywnej i emancypacyjnej zarazem.

„Szkoła tradycyjna”, w przeciwieństwie do „transgresyjnej” — wychowawczo ekspansywnej, twórczości itd., zamyka się raczej w kręgu wypracowanych od lat kontaktów pedagogicznych oraz preferuje przyswajanie uczniom utartych dróg działania. Zadania dydaktyczno-wychowawcze zamiast inspirować czynności eksploracyjne, twórcze i innowacyjne, utrwalają główne schematy algorytmiczne oraz wiedzę erudycyjną. Skuteczność wychowania „do” wolności i odpowiedzialności ogranicza restryktywizm szkoły, wynikający m.in. z nadmiaru wytycznych oświatowych, które stanowią często gorset dla rozwoju prawdziwie twórczych funkcji wychowania (transgresyjnych).

Po wtóre — jak już wspomniano, w „wychowaniu transgresyjnym” niezbędne jest kojarzenie motywacji heterostatycznej (wzrostowej) z wartościami społecznie celami aspiracyjnymi. Chodzi tu przede wszystkim o motywację hubrystyczną — związaną z dążeniami jednostki do potwierdzenia i wzrostu osobistego znaczenia oraz poznawczą — tzw. kompetencyjną, pobudzającą m.in. do osiągnięcia mistrzostwa intelektualnego i stymulującą rozwój stosunku badawczego do świata oraz siebie samego;

(a) Motywacja hubrystyczna powinna podlegać szczególnej trosce pedagogicznej oraz takim zabiegom sublimacyjnym, dzięki którym zostanie ukierunkowana na wartościowe cele transgresyjne (a więc w możliwym zakresie pozbawiona dominujących w niej pierwiastków egoistycznych i hedonistycznych). Ma ona bowiem pierwszorzędne znaczenie w działalności typu „poza”. Stąd też musi służyć pobudzaniu uczniów do takich form aktywności (np. czynów altruistycznych, pracy społecznej), dzięki którym będą doznawać potwierdzenia i uczucia wzrostu własnego znaczenia w wyniku realizacji celów służących rozwojowi ich osobowości oraz otaczającej rzeczywistości, stanowiącej działalności transgresyjnej.

(b) Motywacja poznawcza ma z natury znaczenie pozytywne (nie rządzą nią zasady hedonizmu i egoizmu). Jej kształtowanie powinno prowadzić ucznia do przekonania, iż — jak to kiedyś powiedział Seneka — „nie uczy się dla szkoły, lecz dla życia”, a także do rozwijania tendencji eksploracyjnych, chęci poszukiwania prawdy o świecie i o sobie

oraz przekraczania w procesie tego poznania granic swoich dotychczasowych osiągnięć.

„Szkoła tradycyjna” — mniej lub bardziej świadomie — kładzie nadmierny nacisk na kształtowanie motywacji ochronnej (homeostatycznej). A jeśli nawet rozwija dążenia hubrystyczne, to nierzadko przyjmują one formę czysto utylitarnej rywalizacji o stopnie lub potwierdzenia i wzrostu osobistego znaczenia w sferze wpływów nieformalnych. Preferowanie przez szkołę tzw. zadań zamkniętych rutynowych, powtarzalnych, ogranicza radość twórczego poznania intelektualnego, nadaje preferyjne znaczenie czynnościom prawdziwie badawczym, stanowiącym „krok w nieznanne”, sprowadza motywację poznawczą do działań ochronnych, których celem bywa spełnienie znanej formuły: „zakuć, zdać i... zapomnieć”. Taki stan rzeczy, na co zwracają m.in. uwagę J. Kozielecki i A. Gurycka, rodzi w szkole nudę i apatię<sup>4</sup>. Rzeczywistą motywację poznawczą, transgresyjną, zastępują wówczas strategie ukierunkowane wyłącznie na zdobycie świadectwa — upragnionego „papierka”, a nie wiedzy i umiejętności badawczych. Strategie owe mogą mieć także charakter transgresyjny, tyle że ze wszech miar destruktywny.

Po trzecie — „wychowanie transgresyjne” stwarza konieczność położenia szczególnego nacisku na celowe, planowe i systematyczne kształtowanie struktur wolicjonalnych osobowości. Transgresja bowiem to zarówno „próba woli”, jak i — w przypadku powodzenia — „triumf woli”:

(a) Rozwój woli wymaga kształtowania dyspozycji komapracyjnych, „aktywizatorów woli”, mających niezwykle ważne znaczenie w wykrywaniu rozbieżności między aktualnym stanem osiągnięć ucznia w różnych dziedzinach, a jego aspiracjami, które ukierunkowują działania transgresyjne;

(b) Selekcyjnych — umożliwiających (m.in. na podstawie informacji płynących z komparatora) wybór najlepszych opcji swobodnego działania (są to akty „wolności woli”) rokującego szanse urzeczywistnienia zamierzeń aspiracyjnych, co się również wiąże z koniecznością kształtowania u uczniów zdolności do przyjmowania na siebie odpowiedzialności za czyny mające służyć tym zamierzeniom;

(c) A ponadto — dyspozycji realizacyjnych („siły woli”), podtrzymujących motywację do działania. Szczególnie godna uwagi powinna tu być motywacja heterostyczna, której siła współdecyduje o wytrwałości tak niezbędnej w osiągnięciu celów transgresyjnych, aspiracyjnych, zazwyczaj odległych w czasie, połączonych z koniecznością przewidywania i ryzykiem w znacznie większym stopniu, aniżeli w przypadku celów ochronnych (zadań zamkniętych, algorytmicznych).

„Szkoła tradycyjna” przywiązuje zbyt małą wagę do tworzenia sytuacji, w których uczniowie przeżywają autentyczny „triumf woli”. Zada-

nia eksploracyjne, otwarte, heurystyczne, związane z osiąganiem celów aspiracyjnych, pozostają najczęściej na drugim planie. Stąd też granice osiągnięć ucznia są nierzadko wyznaczane arbitralnie przez szkołę, nie zaś przez jego dążenia transgresyjne. „Triumf woli” zamienia się w „triumf strategii” ukierunkowanej na spełnianie doraźnych wymagań nauczyciela. Do rangi sukcesu urasta uniknięcie niepowodzenia. Przeglądu takich strategii dokonał ostatnio A. Janowski<sup>15</sup>. Możliwości skutecznego kształtowania woli ogranicza m.in. fakt, iż szkoła nie zawsze w dostatecznym stopniu uwzględnia obowiązki wynikające z ideacyjnego charakteru czynności wychowawczych. Uczniowie — jak podkreśla St. Kowalski — często nie umieją dostrzec związku między zadaniami wykonywanymi „tu i teraz”, a ich przyszłym dorosłym życiem. Osłabia to nie tylko ich motywację do codziennej pracy, lecz — dodajmy — wręcz utrudnia kształtowanie się wartościowych aspiracji oraz komparacyjny, selekcyjny i realizacyjny trening procesów wolicjonalnych. — „Motywacja odnosząca się do (...) obowiązków polegających na czynnościach ideacyjnych, opiera się bowiem na zrozumieniu ich realnego znaczenia dla dalekosiężnej perspektywy życiowej ucznia i to takim, które byłoby w stanie — jednocześnie (WK) — stymulować chęć do codziennej nauki. Zrozumienia tego nie mają uczniowie (...) ze względu na słabe doświadczenie życiowe”<sup>16</sup>. Doświadczenie to można w znacznej mierze wzbogacić stosując zasady „wychowania transgresyjnego” — antycypacyjnego.

Po czwarte — jak już wspomniano, w „wychowaniu transgresyjnym” niezwykle ważny jest rozwój określonych kompetencji umysłu, które warunkują zdolności antycypacyjne, tworzenia nowych informacji, wartościowania, ważenia prawdopodobieństwa sukcesu, itp. Spełnienie tych zamierzeń wymaga m.in.:

(a) Wzbogacania tzw. reprezentacji analogowej umysłu (kodów analogowych), szczególnie wyobrażeń wytwórczych, pełniących podstawową funkcję w początkowych procesach myślenia twórczego oraz w podtrzymywaniu motywacji do rozwiązywania trudnych problemów;

(b) Reprezentacji analitycznej (kodów analitycznych), z której rozwojem wiążą się zdolności tworzenia i przetwarzania nowych kodów (dotyczących języków naturalnych, komputerowych, symboliki matematycznej itp.);

(c) Kształtowania umiejętności posługiwania się wiedzą operacyjną (proceduralną) — warunkującą w znacznej mierze zdolności myślenia heurystycznego, twórczego, innowacyjnego, a także tworzenia tzw. „metaprogramów”, czyli pewnych nadrzędnych reguł konstruowania programów szczegółowych, dotyczących konkretnego działania typu „poza”.

Szkoła skoncentrowana na książce i zadaniach zamkniętych ogranicza rozwój wspomnianych kompetencji. Procesy tworzenia nowych informacji sprowadza nierzadko do prostej ekstrapolacji, która ma niewiele

wspólnego z działalnością twórczą, ekspansywną — rozszerzającą dotychczasowe granice poznania, lecz raczej wiąże się przyswajaniem gotowej wiedzy. Trudno jest też mówić o doskonaleniu reprezentacji kodów analogowych i analitycznych skoro uczniowie stosują wiedzę na ogół w sytuacjach typowych, wymagających wykorzystania wiadomości według uprzednio podanych wzorów postępowania. Kontakty z komputerem łączą się częściej z wykorzystywaniem gotowych programów, niż tworzeniem nowych, oryginalnych. „Szkoła tradycyjna” hołduje przyswajaniu wiedzy erudycyjnej. Język, zamiast służyć twórczemu organizowaniu znaczeń, redefiniowaniu rzeczywistości, rozwojowi nowych stylów poznawczych, itp., służy najczęściej reprodukcji informacji. Świadome i twórcze wykorzystanie języka jest jednocześnie kształtowaniem wiedzy procesuralnej. Zapobiega jego narastającemu zubożeniu wśród uczniów — na co zwraca uwagę M. Marody<sup>17</sup> — oraz dodajmy, stwarza istotne podstawy dla transgresji intelektualnych.

3. „Wychowanie transgresyjne” powinno przygotowywać uczniów do konstruktywnego pedagogicznego działania w czterech tzw. „światach” transgresji, które można potraktować jako pewnego rodzaju ogólne dziedziny tego wychowania. Chodzi tu o działalność typu „poza” skierowaną:

(a) „Ku rzeczom” — światu fizycznemu, która wymaga kształtowania zdolności uczniów do zdobywania nowych obszarów wpływu na rzeczywistość materialną: sfery techniki, produkcji, przyrody, gusi-przyrody, jak również... formowania właściwych nastawień konsumpcyjnych;

(b) „Ku innym” — czy światu społecznemu, co się wiąże z koniecznością pobudzania wychowanków do podejmowania czynów typu „poza” w dziedzinie kontaktów interpersonalnych, związanych np. z pracą społeczną, organizacyjną, działalnością altruistyczną, dążeniem do poszerzenia zakresu osobistej wolności itp.;

(c) „Ku symbolom”: światu intelektu — myśli ludzkiej, wiedzy i nauki. Aktywność transgresyjna w tym świecie powinna być ukierunkowywana na tworzenie nowych konstruktorów myślowych, kształtowanie zdolności niekonwencjonalnego wykorzystania wiedzy procesuralnej w różnych dziedzinach rzeczywistości szkolnej, prowadzącego do „odkrywania” praw naukowych i teorii (w sztuce, literaturze, naukach ścisłych itp.);

(d) Czwarty świat dotyczy transgresji „ku sobie” — wymaga rozwijania dyspozycji samowychowawczych ucznia, autokreacyjnych: wdrażania do doskonalenia kompetencji umysłu, woli, struktur charakterologicznych, wrażliwości oraz motywacji transgresyjnych itp.

Dość częste zaniedbania szkoły w zakresie wdrażania uczniów do działalności praktycznej skierowanej w świat fizyczny, takiej jak kształcenie politechniczne, praktyki w ramach przedmiotu „praca-technika, wychowanie przez pracę fizyczną itp., zdają się powodować obniżanie motywacji do transgresyjnego przeobrażania „świata rzeczy”.

Traktowane dość marginalnie wychowanie społeczne — celowe, planowe i systematyczne, utrudnia wartościową pedagogicznie sublimację skłonności uczniów do działań typu „poza” skierowanym „ku innym” (kształtowania się aspiracji społecznikowskich). Dominacja metod transmisyjnych i monologowych w procesie nauczania — uczenia się rodzi stereotypowy i schematyczny stosunek uczniów do „świata symboli”. Natomiast brak empirycznego modelu kształtowania aspiracji samowychowawczych uczniów (samorealizacyjnych, autokreacyjnych) oraz zdolności autodiagnostycznych, nie sprzyja urzeczywistnianiu transgresji „ku sobie”. A przecież „treści” każdego ze światów stanowią immanentny składnik programów kształcenia i wychowania w szkole. Trzeba im jednak nadać formę bodźców o charakterze transgresyjnym, co oczywiście wymaga zmian w sferze myślenia pedagogicznego nauczycieli.

4. „Wychowanie transgresyjne” powinno być jednocześnie wychowaniem badawczym. Psychologia transgresyjna, nawiązująca m.in. do pewnych fundamentalnych ustaleń psychologii poznawczej, traktuje człowieka jako swoistego badacza otaczającego go świata rzeczy, ludzi, symboli oraz samego siebie (zob. m.in.: D. Bannister, R. Fay, G. Kelly, J. Koziellecki. op. cit.). Towarzyszące zadaniom transgresyjnym czynności antycypacji, wartościowania, oceniania, ewaluacji itp. — to czynności badawcze. Konieczność rozwijania stosunku badawczego między nauczycielem a uczniem postuluje m.in. J. Koziellecki. Znaczenie wychowania badawczego uczniów („nauki prowadzenia poszukiwań”) mocno akcentuje J. Mellibruda<sup>18</sup>. Próby praktycznego urzeczywistnienia tych postulatów w szkole były prowadzone z powodzeniem przez S. Palkę<sup>19</sup>. Kierują się nimi w większym lub mniejszym zakresie wspomniane szkoły zrzeszone w Zespole Szkół Twórczych i Klubie Szkół Przewodzących, a także tzw. Wrocławską Szkoła Przyszłości<sup>20</sup>.

5. „Wychowanie transgresyjne” — jako badawcze, eksploracyjne, musi stanowić względnie harmonijny układ: a) czynności przygotowawczych nauczyciela znamionujących jego orientację transgresyjną, b) współdziałania badawczego z uczniem oraz c) zmiany regulacji transgresyjnej w świadomości i działaniu ucznia. Układ ten powinien mieć charakter otwarty, czyli pozostawać w integralnym związku z działaniami szkoły skoncentrowanymi wokół funkcji zachowawczej wychowania. Podejmując próbę zasygnalizowania charakterystyki wspomnianego układu, można w nim wyróżnić pewne typowe etapy i grupy czynności wymienionych powyżej w punktach a—c:

I. Etap motywacyjny, obejmujący: a) przygotowanie nauczyciela do aktywizacji dążeń transgresyjnych ucznia we właściwym wychowawczo kierunku, b) wspólne badanie deficytu jego aktualnych osiągnięć w różnych dziedzinach życia i pracy szkolnej, połączone z poszukiwaniem odpowiednio mobilizujących celów aspiracyjnych, których realizacja może



zniwelować ów deficyt, co ma c) prowadzić do uświadomienia wychowankowi określonych braków i pobudzić konkretne ambicje aspiracyjne;

II. Etap oceny warunków działania, wymagający: a) ustalenia przez nauczyciela środków pedagogicznych, stymulujących nastawienie badawcze uczniów wobec tych warunków, b) poszukiwanie i ocenianie ich zewnętrznych i wewnętrznych właściwości, które mogą być niezbędne do osiągnięcia celów aspiracyjnych, co powinno c) prowadzić do sformułowania przewidywań i oszacowania prawdopodobieństwa urzeczywistnienia wspomnianych celów, wyobrażenia jakości przyszłych wyników;

III. Etap wartościowania wyników: a) przyjęcie zasad kierowania procesami wartościowania uczniów, b) szacowanie cenności antycypowanych wyników działania, służące c) ustalaniu stopnia ich odpowiedzialności sprawczej w stosunku do ambicji aspiracyjnych wychowanka;

IV. Etap wyboru działania: a) wybór środków stymulacji zdolności selekcyjnych ucznia oraz inwencji decyzyjnej b) analiza ustaleń płynących z czynności badawczych etapu poprzedniego oraz poszukiwanie optymalnych opcji swobody podejmowania decyzji dotyczących strategii postępowania, ocena stopnia i ciężaru odpowiedzialności za czyny, badanie cech działania, jego wagi i możliwości, tworzenia metaprogramów, co powinno prowadzić do c) konfrontacji ryzyka niepowodzenia z wielkością spodziewanego sukcesu oraz z osobistą wagą aspiracji i — w efekcie — ustalenia poziomu przewidywanej satysfakcji zarówno z wyniku, jak i działania, które będzie do niego prowadzić;

V. Etap wykonania: a) wybór metod kierowania wychowawczego czynnościami wykonawczymi b) stosowanie reguł heurystycznych i — w razie potrzeby — algorytmicznych, bieżąca ocena i kontrola ich skuteczności, zdobywanie, utrwalanie i integracja osiągnięć typu „poza”, kontrolowanie i wykorzystanie emocji, jako stymulatorów procesów myślenia oraz „siły woli” i motywów, co w sprzyjających warunkach c) powinno doprowadzić do przekroczenia dotychczasowych granic osiągnięć ucznia, który zmierza ku wyznaczonemu celowi aspiracyjnemu;

VI. Etap konsumpcji wartości: a) ustalenie zasad postępowania pedagogicznego w zależności od wyników działania transgresyjnego, przewidywanie metod ich oceny, jak również kompensacji niepowodzeń i właściwej interpretacji tzw. niespodzianki (wyników działania nie całkiem antycypowanych w poprzednich etapach), b) konstatacja wyników w kategoriach sukcesu, niepowodzenia lub niespodzianki, analiza przyczyn osiągniętego stanu rzeczy z punktu widzenia celu aspiracyjnego, co powinno prowadzić do c) samooceny i projektowania usprawnień na przyszłość oraz dalszych zamierzeń omawianego typu.

Zadaniem nauczyciela — w związku z etapem VI — jest wszechstronne uświadomienie uczniom funkcji rozwojowych ewentualnego sukcesu oraz jego wychowawcze wykorzystanie w aktywizacji do podejmowania



przez nich dalszych czynów typu „poza”. A ponadto — wartościowa pedagogicznie sublimacja płynących z niego odczuć wychowanka (np. należy zapobiegać tworzeniu się postaw egoistycznych, poczucia wyższości itp.). W przypadku niepowodzenia niezbędne jest stymulowanie tzw. reakcji zadaniowych, które polegają na tym, iż mimo niepowodzenia uczeń nie ucieka się do mitów i iluzji czy projekcji, jako struktur kompensujących poczucie niepowodzenia (typu: „sukces to ja, porażka to inni”), lecz zwiększa wysiłek i czas pracy, aby — może inną drogę — osiągnąć jednak cel aspiracyjny. Przedmiotem wszechstronnej analizy powinna być także niespodzianka, w wyniku której okaże się, czy ma ona znaczenie konstruktywne czy negatywne. Nierzadko niespodzianki — jako wyniki nieprzewidziane — przynoszą zaskakujące rezultaty pozytywne, pozwalają osiągnąć zupełnie nieoczekiwany, acz ze wszechmiar wartościowy cel transgresyjny.

„Szkoła tradycyjna” formułuje cele aspiracyjne nie tyle „z” uczniami, ile arbitralnie „dla” uczniów. W podobny sposób ustala — nierzadko a priori — warunki realizacji tych celów, co rodzi niepowodzenia wychowawcze, jak również ogranicza zakres swobody działania. Ponadto — nieprzewidziane w programie przekroczenie przez wychowanków granic własnych osiągnięć, nie mieszczące się w jego ramach, bywa uznawane za niesubordynację. Szkoła nie uczy też konstruktywnej reakcji na niepowodzenie, lecz — nie przyznając szeroko rozumianego prawa do błędu — odczytuje je na ogół jako brak przygotowania do określonych zadań. Natomiast preferowanie zadań zamkniętych wyklucza możliwość wykorzystania niekiedy znacznych walorów transgresyjno-wychowawczych niespodzianki, a także i samą niespodziankę.

Przedstawiony wyżej schemat etapów „wychowania transgresyjnego” zaledwie sygnalizuje jego wielką złożoność. W praktyce etapy te nie muszą występować w układzie chronologicznym. Niektóre ich formy szczegółowe stwarzają niekiedy konieczność cofnięcia się do faz wcześniejszych lub pominięcie danej kolejnej fazy. Jest to zresztą cecha każdego układu funkcjonalnego, tworzącego określoną strukturę działań. W tak zarysowanym układzie działań transgresyjno-wychowawczych we wszystkich etapach występują dwa immanentne składniki ewaluacji — informacja zwrotna oraz szeroko rozumiane czynności diagnostyczno-oceniające, zawierające m.in. elementy pomiaru, osądu, antycypacji, wartościowania, ważenia i decyzji<sup>21</sup>. Fakty te desygnują pojęcie „wychowania transgresyjnego” jako wychowania badawczego (ewaluacyjnego).

#### 4. REFLEKSJE KOŃCOWE

Dokonana próba charakterystyki atrybutów „szkoły transgresyjnej”, nie wyczerpuje nawet w części problemu. Może stanowić co najwyżej podstawę do dyskusji i dalszych analiz teoretycznych.

Odnosząc zjawisko transgresji do edukacji szkolnej, należy pamiętać, że bardzo często to, co transgresyjne dla ucznia, nie jest takim „obiektywnie”. — „Odkrycie prawa Archimedesesa, pisze J. Koziellecki, jest — z punktu widzenia ucznia — aktem twórczym (a więc transgresyjnym — WK) — chociaż nie poszerza wiedzy z dziedziny fizyki”. Podobny pogląd wyraża K. Sośnicki, pisząc, iż w pracy szkolnej chodzi w znacznej mierze o to, „aby uczący sam dla siebie odkrywał nowe treści naukowe, choć (...) są już znane nauce”. Z dalszych słów Autora wynika jednak, że młodzież jest także zdolna do rzeczywistych czynów transgresyjnych (oczywiście nie posługuje się On pojęciem transgresji)<sup>2</sup>.

Rozważań zawartych w niniejszym opracowaniu nie należy traktować jako próby transpozycji ustaleń przedstawionych w pracy J. Kozielleckiego pt. „Koncepcja transgresyjna człowieka”, a tym bardziej innych cytowanych psychologów. Stanowiły one jedynie inspirację służącą nowemu spojrzeniu na problemy wychowania w szkole. Fakt ten upoważniał nas do wybiórczego wykorzystania wspomnianych ustaleń. Stąd też nie jest wykluczone, że dla niektórych z nich jest możliwa inna interpretacja. Sumując — sądzymy, iż postulowany ruch „wychowania transgresyjnego” nie stanowi propozycji utopijnej. Bywa jednak tak, że określone propozycje pedagogiczne bywają uznane za utopijne nie dlatego, że są takimi, lecz dlatego, że źle realizowane przez szkołę przekształcają się we własne przeciwieństwo. W ten sposób zmarnowano m.in. dorobek tzw. eksperymentu poznańskiego.

Uważamy, że urzeczywistnienia idei „wychowania transgresyjnego” wymaga nie tyle specjalnych nakładów finansowych, ile — przede wszystkim — prawdziwej pasji, inicjatywy twórczej i zdolności zawodowych nauczycieli, a także... „kosztów” samokształceniowych. Tatar-kiewiczowskie przesłanie: perfectio propter imperfectionem (doskonałość polega na niedokończeniu), może stanowić motto „szkoły transgresyjnej”. Szkoły, w której funkcja twórcza i zachowawcza wychowania, będą stanowić harmonijną całość i jednocześnie czynnik stałego przekraczania granic jej dotychczasowych osiągnięć pedagogicznych — siłą napędową oraz wykładnik poziomu transgresji.

## Przypisy

<sup>1</sup> Artykuł stanowi próbę rozwinięcia refleksji z: W. Komar: W poszukiwaniu formuły wychowania transgresyjnego. Z rekomendacją dla pedagogów: Józef Koziellecki: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987, PWN, Ruch Pedagogiczny 1988/1—2.

<sup>2</sup> Por. J. Koziellecki: Człowiek oświecony czy innowacyjny. Kwartalnik Pedagogiczny 1987/1.

<sup>3</sup> Zob. m.in. S. Palka: Metoda badawcza w procesie kształcenia, wychowania i samowychowania. Ruch Pedagogiczny 1985/6 oraz: R. Moszczeńska: Nawiedzone czy normalne? Życie Warszawy 14—19. I. 1988.

<sup>4</sup> Por. J. Koziellecki: Koncepcja transgresyjna..., op. cit., s. 10—11.

<sup>5</sup> Zob. J. Koziellecki: jw., op. cit. oraz: J. Koziellecki. Człowiek oświecony... op. cit.; Edukacja: poza nudą i lękiem. Odra 1987/1; D. Bannister, F. Fay: Inquiring

man. The theory of personal constructs. London 1971; G. Kelly: The psychology of personal constructs. New York 1955, Norton; J. Brunner: Poza dostarczone informacje. Warszawa 1978, PWN; Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1987, PWN; T. Lewowicki: Aspiracje dzieci i młodzieży. Warszawa 1987, PWN.

<sup>6</sup> Zob. R. Moszczeńska, op. cit.

<sup>7</sup> Por. J. Koziński: Koncepcja..., op. cit., s. 411.

<sup>8</sup> Por. J. Bańka: Filozofia cywilizacji. Tom I. Katowice 1987, Wyd. Śląsk, s. 28—29, 73.

<sup>9</sup> Por. Wł. Tatarkiewicz: O doskonałości. Warszawa 1976, PWN. s. 16—18.

<sup>10</sup> Zob. R. Moszczeńska, op. cit.

<sup>11</sup> Zob. na temat obu funkcji, w: M. Godlewski i inni (red.): Pedagogika, Warszawa 1974, PWN, s. 35.

<sup>12</sup> Wykorzystane w podrozdziale pojęcia ogólne motywacji, struktur poznawczych umysłu, woli, światów transgresji i etapów działalności transgresyjnej wzięto z: J. Koziński: Koncepcja transgresyjna..., op. cit. (zob. odp. rozdziały). Pozostałe źródła podano w odsyłaczach osobnych.

<sup>13</sup> Zob. J. Shotter: What Is It to Be Human?. w: Reconstructing Social Psychology. Harmondsworth 1974, s. 68.

<sup>14</sup> Zob. A. Gurycka: Przeciw nudzie. Warszawa 1976, WSiP oraz: J. Koziński. Edukacja: poza nudą i lękiem. Odra 1987/10.

<sup>15</sup> Zob. A. Janowski: Strategie uczniów — przegląd badań brytyjskich i amerykańskich. Edukacja 1987/1.

<sup>16</sup> Por. St. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN, s. 240—242.

<sup>17</sup> Zob. M. Marody: Technologie intelektu. Warszawa 1987, PWN, s. 245—239.

<sup>18</sup> Zob. J. Koziński: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976, PIW, s. 235—236 oraz: J. Melibruda. Poszukiwanie samego siebie. Warszawa 1980, NK, s. 20—21.

<sup>19</sup> Zob. S. Palka. ip. cit.

<sup>20</sup> Zob. Prace przygotowawcze do programu. Wrocławska szkoła przyszłości. Wrocław 1979, Wyd. Uniw. Wrocławski

<sup>21</sup> Zob. szerzej nt. ewaluacji, w: J. Guilbert: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa 1983, PZWL, s. 2. 12—2, 18, 6.04.

<sup>22</sup> Por. J. Koziński: Koncepcja..., op. cit., s. 84 oraz: K. Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. Warszawa 1968, PZWS, s. 80—81.

ELŻBIETA AUGUSTYNIAK-BRĄGIEL

Wyższa Szkoła Pedagogiczna

Częstochowa

## PSYCHOTERAPIA I JEJ METODY JAKO ALTERNATYWA TRADYCYJNEGO UJĘCIA WYCHOWANIA

Psychoterapia — czyżby nareszcie klucz otwierający wszystkie zamki dotąd nie otwarte? A może nowa moda wśród psychologów — i nie tylko wśród psychologów. Również pedagodzy oczekują, że rozwiązane zostaną za jej pomocą wszelkie ich problemy.

Ostatnimi laty sporo ukazało się na naszym rynku wydawniczym pozycji poświęconych temu problemowi. Spora część z nich jest mało czytelna, zawierając wiele niekonsystentnych pojęć i idei. Ukazało się też parę pozycji próbujących prześledzić problemy wychowawcze przez pryzmat metod stosowanych w psychoterapii. Z ważniejszych warto tu wymienić książkę o charakterze podręcznikowo-instruktarzowym „Szkoła”

dla ucznia", H. Rylkę i G. Klimowicz i próbę teoretycznego opracowania problemu — „Psychoterapia w wychowaniu”, S. Górskiego.

Poszukując możliwości wykorzystania psychoterapii w działalności wychowawczej, bardzo istotne jest ustalenie zależności, jakie istnieją między ideologią ruchu (t.j. teoretyczną analizą obserwowanych zjawisk), a działalnością praktyczną. Jak ta sytuacja wygląda w Polsce? Teza moja jest następująca: psychologowie w ramach psychoterapii (szczególnie grupowej), oprócz werbalizmu i „nowomowy” psychologicznej nie proponują nic nowego; ich metody, choć może inaczej nazwane, formułowane były w programach pedagogicznych i stosowane w praktyce od dawna. Ideologia ich zawiera wiele pięknych słów o samorozwoju człowieka, o jego naturalnej dobroci itd. (wpływ psychologii humanistycznej), co nie przeszkadza, w czasie treningów, korzystać z metod behavioralnych i psychoanalitycznych.

W tej części mego artykułu, chcę się skoncentrować na analizie teoretycznego kontekstu stosowania pojęcia psychoterapia.

Odwołuję się w tym do poglądów S. Górskiego, gdyż uważam, że są one reprezentatywne i dla innych autorów zajmujących się tym problemem.

Posiłkując się wymienioną wyżej pozycją, spróbuję ustalić zakres oraz zależności między pojęciami psychoterapia a wychowanie.

Pisząc o psychoterapii Autor podkreśla swój związek z jedną z jej odmian "[...] humanistyczna odmiana, która — koncentrując się na wspomaganiu rozwoju człowieka — opiera się w tych poczynaniach na współczesnym dorobku nauki"<sup>1</sup>. Widać w tym miejscu wyraźną koligację jego poglądów z psychologią humanistyczną — to ona za cel działalności pedagogicznej stawia wspomaganie rozwoju człowieka (jego wrodzonych naturalnych właściwości).

Natomiast definiuje on „psychoterapię jako świadome i celowe wpływanie środkami psychicznymi na osobowość człowieka bądź na jego sposób uczestniczenia w procesach społecznych”<sup>2</sup>. Dodaje: „Dzięki rozszerzeniu celów psychoterapii stała się ona metodą bardziej uniwersalną, stała się po prostu sposobem modyfikacji człowieka”<sup>3</sup>.

Pojawiają się tu dwa problemy, które chcę pokrótce omówić. Po pierwsze — zastanawiające jest, w jaki sposób Autor godzi w swych poglądach raz — przekonanego o „wewnątrzsterowności” człowieka (koligacje z psychologią humanistyczną), a kilka kart później głosi chwałę poglądom o „zewnątrzsterowności” człowieka (zawarte implicite w cytowanej definicji psychoterapii). Oto jakie skutki może wywoływać nieświadomość przyjętych założeń ontologicznych.

I drugi, ważniejszy, wydaje się problem — czym, w tak zaproponowanym ujęciu, różni się psychoterapia od wychowania.

Dominujące w naszej pedagogice definicje wychowania dają się ująć

w schemat: 1) wychowanie to — 2) różnego typu oddziaływania podejmowane w celu — 3) przeobrażenia osobowości.

Zaproponowana przez S. Górskiego definicja psychoterapii zawiera się w tym schemacie.<sup>4</sup>

Zaproponowana definicja psychoterapii jest zatem tak szeroka, że nie definiuje niczego. Nie wynika z niej, jakie są właściwie desygnaty pojęcia psychoterapii — czym różnią się oddziaływania zwane wychowawczymi od terapeutycznych?

Przyjęcie, tak szeroko rozumianego pojęcia psychoterapii, jak zaproponował Autor, prowadzi, w gruncie rzeczy do absurdu — samo bowiem pojęcie terapia oznacza „leczenie, metodą leczenia choroby”<sup>5</sup>. Sugeruje to, że okres dzieciństwa jest okresem choroby, samo dzieciństwo jest chorobą, i tylko znakomici specjaliści — psychologowie — są w stanie dzieci z tej choroby dzieciństwa wyleczyć.

Rola psychoterapii została określona następująco: „W psychoterapii chodzi jednak o stworzenie sytuacji, dostarczających człowiekowi pozytywnych doświadczeń”<sup>6</sup>. Czymże się to zdanie różni od takiego, które jest charakterystyczne dla teorii pedagogicznych opartych na paradygmacie ekstrawertycznym (adaptacyjnym): w wychowaniu chodzi o stworzenie sytuacji wychowawczych, dostarczających wychowankowi pożądanych (wyżej pożytecznych) doświadczeń.

Teoretycy i praktycy psychoterapii wskazują, że celem psychoterapii jest rozwój osobowości człowieka. Proszę mi wskazać współczesny system wychowawczy nie eksponujący jako wartości rozwoju człowieka?

Ta krótka analiza założeń teoretycznych psychoterapii miała na celu wykazanie tego jak bardzo nieprecyzyjna jest aparatura pojęciowa omawianego zjawiska. Psychologowie próbując wykorzystać osiągnięcia psychoterapii na gruncie pedagogicznym — po pierwsze, nie bardzo są świadomi celów, jakim ma ona na tym gruncie służyć, po drugie — braki w przygotowaniu teoretycznym powodują, że często stosują w swej praktycznej działalności metody, których skutki wzajemnie się znoszą.

Autorzy twierdzą, że psychoterapia i wychowanie różnią się jednak zasadniczo pod względem stosowanych metod. Różnice te podają w poniższym zestawieniu za K. Jankowskim i S. Górskim<sup>7</sup>.

Spróbuję teraz prześledzić, na ile stosowane metody oddziaływań rzeczywiście odróżniają psychoterapię od wychowania. Posiłkować się w tym będę zarówno własnymi doświadczeniami w tym zakresie, jak i opracowaniami zawartymi w literaturze psychologicznej i pedagogicznej.

Zamiast tradycyjnych form stosowanych do realizacji zadań wychowawczych, psychoterapeuci obok form pracy indywidualnej proponują formy pracy grupowej zwane treningami. Są to treningi interpersonalne, terapeutyczne i inne. Nawiasem mówiąc, indagowany przeze mnie terapeuta (trener) nie bardzo umiał mi wyjaśnić teoretyczną różnicę między

tymi formami; w praktyce przebieg tych zajęć w ramach różnych form był taki sam.

Czynniki modyfikowania osobowości	Wychowanie	Psychoterapia
1. Okazywanie miłości	„Miłość warunkowa” okazywana w zależności od spełniania przez dziecko oczekiwań.	„Miłość bezwarunkowa” okazywana niezależnie od zachowań dziecka.
2. Nagradzanie i karanie	System kar i nagród jest stosowany powszechnie.	Nie operuje się karami i nagrodami.
3. Zadania	Stawianie zadań jest głównym atrybutem wychowania.	Nie stawia się zadań.
4. Ocenianie	Stosowane jest bezpośrednie ocenianie w kategoriach dobra i zła.	Nie dokonuje się bezpośredniej oceny zachowań.
5. Komunikowanie się	Autokratyczne, głównie zadaniowe, oparte na systemie poleceń; brak informacji zwrotnych.	Oparte na zasadzie stosunków partnerskich; każdy z każdym komunikuje się na tych samych zasadach i prawach.
6. Kontrola	Wyłącznie kontrola zewnętrzna.	Kontrola wewnętrzna (autokontrola).

Analizę ograniczę do form psychoterapii grupowej, w naturalny sposób lepiej korespondujących z instytucjonalnymi formami wychowania.

Z konieczności dokonałam analizy metod stosowanych w trakcie treningów z osobami dorosłymi, gdyż tylko takie mam osobiste doświadczenia i relacje z takich spotkań znalazłam w literaturze. W praktyce działalność treningowa z dziećmi w Polsce ma niewielki zasięg i prowadzona jest przez osoby szkolne na treningach dla dorosłych, dlatego też jest zazwyczaj przeniesieniem stosowanych tam metod.



Każdy trening trwa co najmniej kilka dni i odbywa się w sytuacji pełnego wyizolowania grupy z otoczenia. Ponieważ są to najczęściej sesje wyjazdowe, następuje zupełne zerwanie przez osoby uczestniczące w treningu kontaktu z bliskimi osobami.

Początkowo grupa treningowa ma charakter grupy formalnej, osoby tam spotykające się najczęściej nie znają się wcześniej. Z powodu tej pełnej izolacji, najwyższym autorytetem — wyrocznią staje się trener (prowadzący zajęcia). To przecież on zna cele, z powodu których grupa się spotkała. On jest także dawcą systemu zasad i norm obowiązujących grupę podczas treningu. I tak na treningu dla pedagogów szkolnych na

pierwszym ogólnym zebraniu zaproponowane zostało mówienie sobie na „ty”. Na zebraniach grupowych wprowadzono dalsze normy. Oto one: 1) „Mów o tym i koncentruj się na tym, co dzieje się tu i teraz w grupie. 2) Próbuj szczerze wyrazić swe subiektywne odczucia. 3) Próbuj być otwartym na to, co inni mówią, próbuj wyobrazić sobie, co czują, gdy mówią o sobie. 4) Nie unikaj ryzyka związanego z realizacją powyższych zaleceń”<sup>8</sup>.

Zauważyć można, że tak zorganizowane, oparte na powyższych zasadach, grupy formalne funkcjonują w oświacie już wiele lat: grupy kolonijne, koła zainteresowań itd. Z tą jednak różnicą, że tu sztucznie stwarza się sytuację zagrożenia dzięki wyizolowaniu ze środowiska, stworzeniu sytuacji deprivacji informacyjnej w celu poszerzenia podatności osób biorących udział w treningu.

Ideąłem jest, aby grupy trennigowe były spójne<sup>9</sup>. Właściwie ukrytym celem grup treningowych jest obserwacja zjawisk wewnątrz grupowych. „Kolejne trzy sesje były poświęcone problemom całej grupy. Służyły one między innymi „wyczyszczaniu spraw grupowych”<sup>10</sup>.

Zastanowimy się zatem nad tym ukrytym celem. Grupy powstają w sposób przypadkowy, o czym świadczy relacja trenera: „Przeglądając listę uczestników „mojego” treningu widziałem, że jest to grupa dość zróżnicowana wiekiem) najmłodszy uczestnik miał 20 lat, najstarszy 48), reprezentująca różne zawody: od studenta filologii klasycznej, poprzez psychologów, antropologa, psychiatrę, biologa, chemika do reżysera filmowego”<sup>11</sup>.

Jeśli odrzuci się dwa, wydaje się, że trudne do utrzymania, założenia — raz, że wszyscy ludzie są jednakowi, — dwa, że wszyscy ludzie są z natury dobrzy<sup>12</sup>, znaczyć to będzie, że każda grupa będzie miała swój „indywidualny” charakter, wyznaczony przez oczekiwania i wartości większości. Zatem idealnym stanem jest pełna spójność grupy, przejawiająca się między innymi w tym, „że spójne grupy świetnie poradziły sobie z osobami stale wyrażającymi odmienne opinie (...)”<sup>13</sup>. I jeszcze jedno zdanie na ten temat: „Grupa bowiem uczy się dawać sobie radę z sytuacją (ludzi), która w mniejszym lub większym stopniu utrudnia lub blokuje jej rozwój”<sup>14</sup>. Gdzie jest tu miejsce na realizowanie celu psychoterapii, jakim jest rozwój jednostki?

Zadaniem każdego uczestnika grupy terapeutycznej jest więc — możliwie najszybciej — podporządkować się oczekiwaniom większości. Tak zatem należy interpretować zadania treningu interpersonalnego — sformułowane jako optymalizacja komunikowania się z innymi. Zwróćmy uwagę, że optymalizując nasze stosunki z członkami grupy treningowej, przy założeniu jej indywidualności”, niczego tak naprawdę nie uczymy się o stosunkach z ludźmi „w ogóle”, umiemy być tylko w tej grupie. Jest to jedna z najbardziej adaptacyjnych koncepcji, jakie znam.

Wydaje się, że jest to skutkiem bezpośredniego przeniesienia na grunt pracy z ludźmi zdrowymi metod stosowanych w lecznictwie narkomanów i alkoholików.

O ile ta metoda jest skutecznie wykorzystywana do leczenia alkoholików i narkomanów w Synanonie Charlesa Dedericha (narkomanom i alkoholikom, po ich przybyciu do ośrodka, poszerza się podatność za pomocą różnych zabiegów socjotechnicznych, następnie od nowa budują oni swoją hierarchię wartości poprzez identyfikację z grupą rezydentów zamieszkałych w ośrodku), to nie może być ona stosowana w pracy z ludźmi zdrowymi. Wspomniani wyżej narkomani i alkoholicy, jeśli skutecznie przetrwają okres leczenia, najchętniej pozostają w ośrodku jako rezydenci lub w jakiś sposób współpracują z nim. Synanon jest dla nich grupą odniesienia, nie potrafią funkcjonować w normalnym środowisku.

W oparciu o podobne zasady działa ośrodek Monaru. Wyleczeni „monarowcy” też najczęściej funkcjonują w związku z ich ośrodkiem.

Jak w kontekście tego co powiedziałem wyglądają, cytowane wyżej, wyróżnione przez S. Górskiego, specyficzne metody psychoterapii:

— „bezwarunkowa miłość” — bezwarunkowa akceptacja; no cóż, terapeuta — tak, jak nauczyciel — jest tylko człowiekiem. To na ile jest skłonny zaakceptować innych, zależy od niego jako człowieka, od jego tolerancji. Jest więc to właściwość jego osobowości, a nie metody.

O tym, jak zawodne jest oczekiwanie, że jest to właściwość metody, może świadczyć następujący fakt: każdy, kto kiedykolwiek uczestniczył w treningu, zauważył pewne, że prowadzący je psychologowie posługują się, bardzo wśród nich modną, „nowomową psychologiczną”, używając sformułowań typu: „zostań z tym”, „wejdź w siebie” itp. Natomiast, jeśli ktoś używa — do określenia swych i innych przeżyć — języka naturalnego dla siebie, budzi to ich zdziwienie i sprzeciw.

— w psychoterapii nie operuje się karami i nagrodami. Informacje zwrotne są bardzo ważnym elementem każdego treningu. Relacja uczestnika treningu: „Uważam, że bardzo pozytywne były te końcowe „zwroty” (t.j. informacje zwrotne, dop. E. A-B.), gdzie każdemu poświęcało się około godziny. Byłam właściwie już wtedy spokojna. Jakbym najgorsze emocje już przeszła”<sup>15</sup>. „Dlaczego informacje zwrotne mają tak wielkie znaczenie dla jednostki? Odpowiedzi na to pytanie udziela — w pewnym zakresie — psychologia społeczna. Z przeprowadzonych eksperymentów wynika, że w sytuacji zagrożenia silną karą człowiek jest skłonny zmienić swoje zachowanie, ale tylko na okres trwania zagrożenia. (...) Natomiast łagodne zagrożenie (na przykład chwilowe wycofanie aprobaty) wpływa trwale na zmianę zachowania”<sup>16</sup>. Tak więc, stosuje się kary i nagrody tylko innego typu: nie dwójki lub



piątki, lecz aprobatę lub dezaprobatę, ale czy nauczyciele nie znają tego sposobu?

— nie stawia się zadań. Jednocześnie ten sam Autor pisze: „Spośród różnych sytuacji uczących (w psychoterapii dop. E. A-B.) najbardziej doniosłe znaczenie dla rozwoju osobowości wychowanka ma pewien szczególny ich rodzaj: sytuacje zadaniowe”<sup>17</sup>. Przykład zwierzeń uczestnika treningu: „W momencie jednak, kiedy zaczęły się zajęcia, kiedy trener wszedł, usiadł i podał pierwszą instrukcję: dobieżcie się parami i mówcie do siebie pięć minut o sobie — cały mój dobry nastrój zniknął, jakby ktoś dmuchnął. Było to dla mnie tak bardzo trudne, że ja mam nagle sięść przy jakiejś innej osobie, zupełnie nieznaney... Ja mam przez te pięć minut „nawijać o sobie cokolwiek lub słuchać o niej”<sup>18</sup>. Nie wiem, które z tych zadań byłoby dla ucznia łatwiejsze — powyższe czy przygotowanie tematu np. z geografii? A co byłoby gdyby przez osiem lat musiał mówić pięć minut o sobie?

— nie dokonuje się bezpośredniej oceny zachowań. A o czym świadczy następujący cytat: „Osoba stale wyrażająca odmienną opinię przeżywa (...) sytuacje, w której schemat postępowania (...) nie zostaje potwierdzony i wzmocniony. (...) Bardziej spójne grupy silniej wpływają na swych członków. Dzięki temu, grupy treningowe mogą pomóc „dewiantom” grupowym w zmianie ich sposobu bycia”<sup>19</sup>. To ostatnie zdanie jest znakomitym przykładem na jeszcze jedną rzekomą zaletę psychoterapii. Ma w jej ramach jakoby nie istnieć kontrola zewnętrzna a tylko wewnętrzna.

— komunikowanie się jest oparte na zasadach stosunków partnerskich; każdy z każdym komunikuje się na tych samych prawach. Oprócz trenera (terapeuty), który — podobnie jak nauczyciel w szkole — zazwyczaj wie więcej i lepiej. „W pierwszej fazie treningu dla utrwalenia norm w życiu grupy konieczne jest stałe ich przypominanie członkom, eliminowanie zachowań niezgodnych z nimi. Na przykład w wypadku, gdy członkowie zamiast koncentrować się na zjawiskach występujących „tu i teraz” opisywali swe przeżycia z przeszłości, trener przypominał im normę mówienia o tym, co dzieje się „tu i teraz”. Na tym etapie ci członkowie grupy, którzy przyswoili sobie szybciej normy treningowe, zaczynają innym zwracać uwagę na to, że przekraczają normy, skłaniając ich do zachowań zgodnych z wprowadzonymi regułami: wzorami treningowymi”<sup>20</sup>. Jest to „wypisz, wymaluj” rzeczywistość naszej szkoły. Natomiast myślę, że styl pracy trenera z grupą, podobnie jak nauczyciela, zależy od jego predyspozycji osobowościowych.

Sądzę, że udało mi się przytoczyć kilka argumentów dostatecznie wyraźnie ilustrujących tezę wyjściową: psychoterapia grupowa, oprócz sfery werbalnej i nimbu tajemniczości, nie ma nic nowego do zaferowania

szkole, zwłaszcza w kwestii metod pracy. Te ostatnie są bowiem zapożyczone właśnie z praktyki wychowawczej; natomiast o ich psychoterapeutycznej atrakcyjności decydują specyficzne warunki ich stosowania: niewielkie grupy, wyizolowanie z otoczenia, sporadyczność kontaktu i sytuacji — warunki nie do spełnienia w szkole masowej.

Jednakże warto tu zwrócić uwagę, że z równym powodzeniem są one stosowane w pozaszkolnej działalności wychowawczej: np. tradycje harcerskie.

Próby wprowadzenia „metod psychoterapii” do praktyki wychowawczej niosą zatem za sobą poważne niebezpieczeństwo — nie dając w istocie nic nowego, poza szumem informacyjnym związanym z całą otoczką werbalną ruchu.

### Przypisy

<sup>1</sup> S. Górski: Psychoterapia w wychowaniu. Warszawa 1986, IWZZ, s. 5.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>4</sup> Do takiego wniosku dochodzi również R. Miller zauważając, że zarówno „(...) w psychoterapii, jak i w wychowaniu chodzi o celowe wywoływanie zmian osobowości”, R. Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. Warszawa 1981, s. 161.

<sup>5</sup> W. Kopaliński: Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa 1983, WP.

<sup>6</sup> S. Górski, op. cit., s. 15.

<sup>7</sup> K. Jankowski: Mój śambhala. Warszawa 1978, Nasza Księgarnia, s. 378; S. Górski, op. cit., s. 30.

<sup>8</sup> Z. Zaborowski: Trening interpersonalny. Warszawa 1985, Ossolineum, s. 47.

<sup>9</sup> R. Paszkier, A. Różycki: Bliskie spotkania czyli rzecz o treningu grupowym. Warszawa 1983, Nasza Księgarnia, s. 27.

<sup>10</sup> Ibidem s. 78.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>12</sup> Warto podkreślić, że w ostatnich swych wypowiedziach — zarówno Maslow, jak i Rogers — wyraźnie wycofują się ze swojego poprzedniego stanowiska. W wywiadzie udzielonym Frickowi na temat zachowania się hipisów Maslow mówi: „Przypuszczalnie przyjąłem to za Freudem, że gdy oczyścimy człowieka ze wszystkich śmieci, nerwic i odpadków, wtedy rozkwitnie on i sam znajdzie drogę. Jednakże u młodych ludzi stwierdziłem, że nie zawsze to się spełnia. Widzimy ludzi, którzy żyją w (...) pięknych (...) zaspokajających potrzeby warunkach, a mimo to wykazują pewną patologię wartości. Oznacza to, że jest możliwe być kochanym i szanowanym, a mimo to ulegać cynizmowi i nihilizmowi oraz nie widzieć nic, dla czego warto pracować. Jest to oczywiście nonsens. Podobnie wypowiadał się Rogers.” — K. Jankowski: Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej. Warszawa 1976, PIW, s. 146.

<sup>13</sup> R. Praszkiel, A. Różycki: op. cit., s. 27.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>20</sup> Z. Zaborowski: op. cit., s. 48.

## MODELOWANIE BIBLIOTEKI SZKOLNEJ JAKO SYSTEMU WYCHOWANIA PRZEZ KSIĄŻKĘ I INFORMACJĘ

Do czasów dzisiejszych głównym celem badań nad biblioteką szkolną było określenie, czym ona jest, jaki jest stan jej wyposażenia w księgozbiory, jakich ma czytelników i jak ich obsługuje, jakie ma funkcje i jak je pełni<sup>1</sup>. Csiągnięty w tej mierze postęp stworzył niezbędne przesłanki do wysunięcia obecnie nie mniej ważnego i interesującego zadania, którego rozwiązaniu będzie, jak się wydaje, podporządkowany następny etap poszukiwań w tej mierze. Zadanie to polega na zbudowaniu modelu systemowego biblioteki szkolnej — jej strukturalno-funkcjonalnym określeniu, wyodrębnieniu głównych elementów, ukazaniu istotnych związków zachodzących między nimi, ich funkcji itp.

System wychowania rozumiem jako pewną całość, którą można wyodrębnić z otoczenia; a ponadto jest ona wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej elementy funkcjonują w zależności od siebie. System wychowania „jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu”<sup>2</sup>.

Takim systemem wychowania jest szkoła. Cechy szczególnie charakterystyczne dla systemu wychowania takie, jak: jego otwartość, dynamizm i samoorganizacja, znajdujemy w szkole. Jej częścią, podsystemem, jest biblioteka szkolna. Systemowe ujęcie modelu biblioteki szkolnej musi spełniać pewne zadania.



Po pierwsze, powinno być ono inwariantne, tzn. uwzględniać jej uniwersalne, systemowo-strukturalne właściwości; jednocześnie mieć charakter polistrukturalny gdyż, każdy system składa się z różnych wzajemnie przenikających się i nakładających struktur, stanowiących określoną całość. Każda biblioteka składa się obecnie z tych elementów, jak: czytelnicy jako określona zbiorowość społeczna (uczniowie i nauczyciele), księgozbiory (zbiory bibliotek szkolnych stanowią ok. 36% wszystkich zbiorów bibliotek w kraju<sup>3</sup>), kadra biblioteczna odpowiednio kształcona i doskonała, wreszcie lokal wraz z wyposażeniem. Te wszystkie elementy ściśle się ze sobą łączą, konstytuują bibliotekę.

Problemy praktyczne tworzenia się systemowego modelu biblioteki szkolnej wiążą się ze sferą jej działań. Musi ona być rozpatrywana w

związku z faktem, że jest ogniwem ogólnokrajowej sieci bibliotek, a także częścią składową szkoły.

Do cech biblioteki szkolnej, charakterystycznych dla każdej ksiąźnicy, należy zaliczyć takie jej funkcje, jak: gromadzenie, przechowywanie i konserwacja dokumentów bibliotecznych, opracowywanie zgromadzonych dokumentów, ich udostępnienie, udzielanie pomocy fachowej w ich wykorzystaniu oraz informowanie o zawartości zbiorów. Do cech właściwych dla niej, jako placówki oświatowej, należy:

a) specyficzny status biblioteki szkolnej w całej organizacji szkoły — interdyscyplinarna pracownia szkolna, ośrodek informacji naukowej;

b) istnienie w pracy biblioteki szkolnej wielości celów działania — dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, terapeutycznych, rozrywkowych;

c) istnienie swoistej wielofunkcyjności działania samego bibliotekarza, polegającej na tym, że pełniąc funkcję bibliotekarza jest on zarazem nauczycielem, wykonującym swe zadania dydaktyczne jako nauczyciel, pełnoprawny człowiek rady pedagogicznej szkoły;

d) specyficzna rola i forma działania samej biblioteki szkolnej — pełnienie funkcji pedagogicznych przez książkę, czasopismo, dokument audiowizualny, informację itp.;

e) specyficzna organizacja stanowiska nauczyciela-bibliotekarza, który jest zarazem organizatorem pracy z książką zarówno wśród uczniów, jak też nauczycieli;

f) uczniowie — czytelnicy stanowią w równym stopniu podmiot jak i przedmiot oddziaływania biblioteki szkolnej — oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego<sup>4</sup>.

Rzecz zrozumiała, że biblioteka szkolna musi mieć odpowiednie warunki działania. Przede wszystkim powinna być należycie zaopatrzona w księgozbiory i mieć określone pomieszczenie.

Już w 1946 r. ówczesne Ministerstwo Oświaty zaczęło centralnie zaopatrywać w książki wszystkie biblioteki szkolne. W stosunku do szkół podstawowych czyniło to do 1960 r., szkół zawodowych do 1954 r., a szkół średnich ogólnokształcących do 1956 r. W chwili zaniechania tej formy zaopatrywania bibliotek w książki pozycje dla nauczycieli stanowiły 20%, a wśród nabytków dla uczniów: lektura 38%, pozalekturowa beletrystyka 30%, popularnonaukowa 12%<sup>5</sup>.

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

Księgozbiory bibliotek szkolnych, poczynając od najwcześniejszych lat powojennych, systematycznie rosły i stanowiły coraz większy procent

zbiorów ogółu bibliotek polskich, w związku z czym coraz więcej woluminów przypadało na jedną bibliotekę, jak też na jednego ucznia (Tabela 1). W roku szkolnym 1980/81 wyniosły one 103,9 mln tomów (36,5% ogólnokrajowego zasobu bibliotecznego)<sup>6</sup>.

Liczba woluminów, przypadających średnio na jedną bibliotekę, kształtowała się różnie — w zależności od poziomu szkoły (podstawowa, zawodowa, średnia) oraz środowiska społecznego (wieś, miasto), w którym była usytuowana. W skali kraju średnio 5,9 tys. wol. w roku szkolnym 1977/78 znajdowało się w bibliotece, przeciętnie zaś w tym czasie wahała się w poszczególnych województwach od 3,9 tys. wol. na bibliotekę (woj. chełmskie) do 9,1 tys. (stołeczne warszawskie). Dane te

Tabela 1

KSIĘGOZBIORY BIBLIOTEK SZKOLNYCH

Rok	Księgozbiory (w tys. wol.)	Przypada na 1 bibliotekę	Przypada wol. na 1 czytelnika
1956	37 988	1 234	11,4
1960	49 245	1 682	10,9
1965	70 651	2 309	11,7
1970	92 932	2 887	13,0
1974	105 283	4 230	15,3
1981	103 853	5 934	16,6
1985	133 456	6 717	20,1

Zródło: Rocznik statystyczny kultury 1971. Warszawa 1971, s. 68; Rocznik statystyczny 1975. Warszawa 1975, s. 439, 468; Rocznik statystyczny 1982. Warszawa 1982, s. 398, s. 423; Rocznik statystyczny 1986. Warszawa 1986, s. 480.

podobne są obecnie, gdyż w ostatnich latach zaczęto przeprowadzać intensywne selekcje księgozbiorów tych placówek. Znacznie wyższymi wskaźnikami w tej mierze mogą poszczycić się biblioteki usytuowane w województwach o większych aglomeracjach miejskich, także w województwach uprzemysłowionych z gęstą siecią szkół zawodowych (prócz województw białostockiego i legnickiego). Najmniej średnio woluminów przypadało na bibliotekę wiejskiej szkoły podstawowej (zaledwie 3,7 tys.), najwięcej — na bibliotekę liceum ogólnokształcącego (12,5 tys.). Przeciętna liczba woluminów na bibliotekę szkoły podstawowej w mieście wynosiła 8,9 tys., szkoły zawodowej w mieście 9,3 tys.<sup>7</sup> Dysproporcje te powodują, iż uczniowie tych samych typów szkół, ale znajdujących się w poszczególnych województwach, mają do dyspozycji różne ilości książek, co jest zjawiskiem negatywnym.

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

literatura piękna, w tym lektury	60,1%
literatura naukowa i popularnonaukowa	24,8%
literatura pedagogiczna	9,0%
czasopisma	1,6%
zbiory specjalne, w tym audiowizualne	3,8% <sup>8</sup>

W roku szkolnym 1977/78 przypadało na jedną bibliotekę szkolną średnio 36 tytułów prenumerowanych gazet i czasopism, wśród których znalazły się dzienniki centralne i miejscowe, czasopisma społeczno-kulturalne, dla dzieci i młodzieży, metodyczne dla nauczycieli i wreszcie popularnonaukowe. Jednakże stale obserwowano znaczne różnice między liczbami tytułów czasopism abonowanych przez poszczególne rodzaje szkół; szkoły podstawowe na wsi 25, w mieście 46, zawodowe 56, wreszcie licea 60. Główną grupę nabywanych czasopism stanowią periodyki pedagogiczne. Przeciętna liczba tytułów czasopism pedagogicznych na jedną szkołę wynosiła ok. 16 (szkoły podstawowe na wsi 15, w mieście 22, zawodowe 14, licea 20).

Czasopisma po oprawieniu gromadzone przez biblioteki szkolne stanowią razem zaledwie półtora procent całego księgozbioru (najwięcej w woj. poznańskim — ok. 3,7%, najmniej w woj. wrocławskim — ok. 0,2%, a więc niezwykle mało)<sup>9</sup>. Przyczyną tego jest częsta praktyka użytkowania czasopism przez biblioteki szkolne do sporządzania kartotek tekstowych i in.

W związku z rozpowszechnionym we współczesnej cywilizacji ikonicznym obiegiem treści kulturalnych i naukowych zachodzi potrzeba gromadzenia w bibliotekach szkolnych także wszelkiego rodzaju zbiorów pozagraficznych. Należą do nich płyty gramofonowe, taśmy magnetofonowe i magnetowidowe, folio— i fazogramy, przezrocza, mikrofilmy, filmy oświatowe itp. Stanowiły one w roku szkolnym 1978/79 nieco ponad 3,8% ogółu zbiorów bibliotek szkolnych. Przeciętna liczba zbiorów specjalnych w skali kraju wahała się od 139 jedn. inw. na szkołę (woj. krośnieńskie) do 387 jedn. na szkołę (woj. łódzkie)<sup>10</sup>.

We wszystkich szkołach występują biblioteki samoistne i nie podporządkowane żadnym księżnicom z zewnątrz (Tabela 2). Zdecydowana ich większość może poszczycić się punktami bibliotecznymi w postaci księgozbiorów podręcznych, ulokowanych w pracowniach przedmiotowych.

W roku szkolnym 1977/78 aż 28,9% placówek nie miało odrębnego pomieszczenia<sup>11</sup>. Księgozbiory tych bibliotek umieszczone zostały w pracowniach, pokojach nauczycielskich lub gabinetach dyrektorów. W tej sytuacji nie mogą one być efektywnie wykorzystane. Pomieszczenia 71,1% bibliotek, które mają własne lokale, wyraźnie różnią się metrażem: od 4 do 100 m<sup>2</sup>. Średnio na jedną placówkę przypada 20,8 m<sup>2</sup>. Niżej tej średniej znalazło się aż 31 województw. Najniższą przeciętną miało województwo zamojskie — zaledwie 11,4 m<sup>2</sup>. Średnią powyżej

## LICZBA BIBLIOTEK SZKOLNYCH

Rok	Biblioteki	Liczba uczniów na 1 bibliotekę
1956	26 693	164
1960	29 277	202
1965	30 603	246
1970	32 195	237
1974	24 889	252
1981	17 494	359
1985	19 868	326

Zródło: Rocznik statystyczny kultury 1971. Warszawa 1971, s. 66; Rocznik statystyczny 1975. Warszawa 1975, s. 439; Rocznik statystyczny 1982. Warszawa 1982, s. 398, 423; Rocznik statystyczny 1986. Warszawa 1986, s. 460 i 480.

30 m<sup>2</sup> miały tylko cztery województwa: warszawskie, łódzkie, poznańskie i szczecińskie<sup>12</sup>.

A tak kształtował się średni metraż w zależności od poziomu i typu szkoły: licea ogólnokształcące — 46 m<sup>2</sup> (od 81,4 m<sup>2</sup> w woj. szczecińskim do 10,9 m<sup>2</sup> w woj. zamojskim), szkoły zawodowe — 42 m<sup>2</sup>, skim do 10,9 m<sup>2</sup> w woj. zamojskim), szkoły zawodowe — 42 m<sup>2</sup>, szkoły specjalne — 20 m<sup>2</sup>, podstawowe — 15 m<sup>2</sup>.<sup>13</sup> Różnice są więc znaczne i świadczą o bardzo trudnych warunkach lokalnych zdecydowanej większości bibliotek szkolnych.

Gdy za normę przyjmie się 1 m<sup>2</sup> na 250 wol. i 2 m<sup>2</sup> na 1 czytelnika, wtedy niedobory w zakresie powierzchni lokalowej bibliotek szkolnych wyniosą ok. 473 tys. m<sup>2</sup> (nie uwzględniając miejsc dla bibliotekarzy i warsztatu informacyjno-bibliograficznego). Potrzeby (lokalowe tych placówek są zatem ogromne. Dlatego też zaledwie ok. 17% ma chok wypożyczalni także czytelnię. Zdecydowana ich większość, bo ponad 80%, ma pomieszczenia pojedyncze<sup>14</sup>.

W lepszej sytuacji lokalowej znajdują się biblioteki szkół budowanych po 1975 r. Dla nich zostały opracowane normy uzależniające wielkość pomieszczenia biblioteki od liczby izb lekcyjnych: w szkołach o 15 izbach — 15 m<sup>2</sup> (jedno pomieszczenie), w szkołach o 24 izbach — 34 m<sup>2</sup> czytelnika i 69 m<sup>2</sup> wypożyczalnia, w szkołach o 33 izbach — 56 m<sup>2</sup> czytelnia i 87 m<sup>2</sup> wypożyczalnia<sup>15</sup>. Nie przesądza to jednak o poprawie pomieszczeń bibliotek szkolnych. Pozostaje nadal problemem niedostateczna sytuacja lokalowa większości tych placówek.

Usytuowanie biblioteki w lokalu szkolnym też musi być racjonalne. Powinna być na parterze lub w ostateczności na I piętrze i w polu uwagi młodzieży, ale w pewnej odległości od hałaśliwych części budynku. Jed-

nakże spotyka się biblioteki na poddaszach, w świetlicach, odgradzonych korytarzach rekreacyjnych.

Wyposażenie bibliotek szkolnych w urządzenia dydaktyczne jest niewielkie. W roku szkolnym 1977/78 zaledwie ich 10% miało magnetofony, 9% — gramofony, 3% — epidiaskopy, 2% — aparaty do wyświetlania filmów<sup>16</sup>. Trzeba do tego dodać, że w szkołach było tych urządzeń o wiele więcej. Mimo to wyposażenie bibliotek w środki dydaktyczne powinno być stanowczo większe.



Po drugie, systemowy model biblioteki szkolnej musi mieć funkcjonalny charakter. Należy dostrzegać funkcjonalność zewnętrzną systemu, tj. jego funkcje wobec rzeczywistości znajdującej się na zewnątrz niego, potraktowanej systemowo.

Biblioteka jako integralna część systemu szkolnego bierze udział w realizacji zadań stojących przed tym systemem. Pełni ona następujące funkcje: dydaktyczno-wychowawczą (wypożyczanie i popularyzowanie lektur szkolnych, przysposobienie czytelnicze i informacyjne), kulturalno-oświatową) zapoznanie z dorobkiem kulturalnym kraju i regionu, organizowanie imprez szkolnych), opiekuńczo-wychowawczą (pomoc słabym i zdolnym uczniom) i samokształceniową, polegającą na przysposobianiu uczniów do korzystania z własnej i innych bibliotek, także z archiwów, muzeów, na kształceniu umiejętności uczniów w posługiwaniu się różnymi dokumentami bibliotecznymi: książką, czasopismem, płytą itp.; na uczeniu techniki pracy umysłowej<sup>17</sup>.

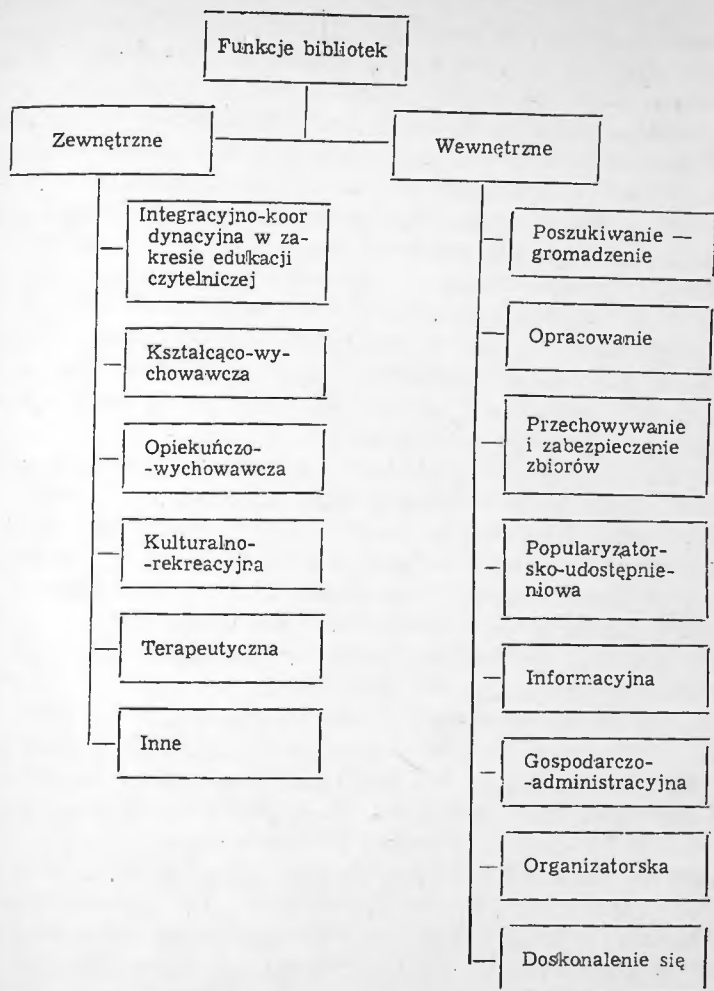
„Sposób realizacji wymienionych funkcji w szkołach i zakładach specjalnych — czytamy w Zarządzeniu — należy dostosować do indywidualnych warunków pracy oraz charakteru i zadań rewalidacyjnych (resocjalizacyjnych) szkoły”<sup>18</sup>.

Biblioteka szkolna realizuje swoje zadania przez:

- a) zaspokajanie zgłaszanych przez użytkowników potrzeb czytelniczych i informacyjnych,
- b) podejmowanie różnorodnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej z zakresu kierowania czytelnictwem oraz przysposobienia czytelniczego i informacyjnego,
- c) koordynowanie procesu edukacji czytelniczej i przygotowania uczniów do korzystania z informacji naukowej, realizowanego przez szkołę i instytucje wychowania równoległego.

Do obowiązków bibliotekarza zaliczono: pracę pedagogiczną z czytelnikiem, pracę organizacyjną (gromadzenie, ewidencjonowanie, opracowanie i selekcja zbiorów, warsztat informacyjny, udostępnianie zbiorów oraz planowanie i sprawozdawczość), współpracę z rodzicami i instytucjami wychowania równoległego. Można je wszystkie ująć w poniższy schemat:





Dzięki badaniom czytelnictwa młodzieży szkolnej, podjętym i przeprowadzonym w roku szkolnym 1984/85 przez samych bibliotekarzy — słuchaczy pedagogicznego studium bibliotecznego zorganizowanego przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, można zorientować się w ważniejszych problemach kontaktu tejże grupy społecznej z książką, gdyż biblioteki szkolne głównie ten środek przekazu upowszechniają.

Pod koniec lat siedemdziesiątych około 90% młodzieży uczącej się odwiedzało biblioteki szkolne<sup>19</sup>. Natomiast obecnie ten procent sięga 95. Gdy uświadomimy sobie, że do szkół podstawowych uczęszcza prawie cała populacja w wieku 7—14 lat, a do szkół średnich — około 40% populacji 15—18 lat, dopiero wtedy dochodzimy do wniosku, iż biblioteki szkolne swoim zasięgiem obejmują większość młodzieży.

Młodzież szkolna odwiedza także biblioteki publiczne. Około 30% czytelników tychże księżnic to młodzież do lat 14, a ponad 50% — uczniowie szkół podstawowych i średnich.

Aktywność czytelnicza, mierzona liczbą pożyczonych w bibliotekach szkolnych i przeczytanych w ciągu roku książek w przeliczeniu na jednego czytelnika — ucznia, wynosiła w latach osiemdziesiątych około 16 woluminów. Jednakże występują dość znaczne różnice pod tym względem między uczniami poszczególnych klas i rodzajów szkół.

W liceach ogólnokształcących aktywność czytelnicza sięga 17,4 woluminów, w szkołach podstawowych — 16,2 woluminów, szkołach i zakładach specjalnych — 13,5, zawodowych — 9,5. Największą aktywność czytelniczą przejawiają uczniowie klas IV—VI szkół podstawowych i klas I—III liceów ogólnokształcących. Staje się to zrozumiałe, gdy weźmie się pod uwagę, że uczniowie klas I—III szkoły podstawowej dopiero uczą się czytania, a klas ostatnich w liceach i technikach mają skrócony rok szkolny ze względu na egzaminy maturalne.

Cała zbiorowość czytelnicza Polski, jeżeli weźmiemy pod uwagę tzw. czynnik częstości czytania (6 książek w ciągu roku), zawierała się w połowie lat sześćdziesiątych w granicach 34—40% mieszkańców miast i 25—30% populacji wsi<sup>20</sup>. W. Pisarek i T. Gobań-Klas stwierdzają, że w 1978 r. niemal dwie trzecie badanych (powyżej 13 roku życia) pamięta ostatnio przeczytaną książkę i potrafi wymienić jej tytuł, rzadziej autora, co nie informuje jeszcze — według tych badaczy — o zasięgu czytelnictwa, lecz określa w przybliżeniu krąg ludzi „spoufalconych z książką”. Dodają, iż 43% badanych podało, że ostatnią książkę czytało przed miesiącem, 16% sięgało po książkę ostatni raz kilka miesięcy wcześniej, 6% — rok i dawniej, a 36% — w ogóle nie czyta książek. W sumie ta ostatnia kategoria liczy 42% (jeżeli dodać do niej osoby, które po książkę sięgają bardzo rzadko), czyli jest niemal równa kręgowi „spoufalonemu z książką”<sup>21</sup>. Młodzież szkolna o wiele lepiej więc wypada pod względem zasięgu czytelnictwa niż ogół czytelników w Polsce wziętych całościowo.

Uczniowie szkół średnich i klas VIII szkół podstawowych dysponują w ciągu doby w zależności od miejsca zamieszkania od 2,8 do 2 godz. na zabawę, rozrywkę, odpoczynek<sup>22</sup>. Gdy uświadomimy sobie, że tylko pewien ułamek tego czasu może być przeznaczony na czytanie, zrozumiemy, dlaczego duża część młodzieży szkolnej swój kontakt z książką ogranicza do lektur szkolnych.

Można przyjąć, że podobny jest dobowy rozkład czasu uczniów szkół podstawowych, gdyż programy nauczania w szkołach podstawowych są równie przeładowane jak w średnich, podobnie długie są dojazdy dzieci do szkół.

Czytanie książek zajmowało w 1977 r. (potwierdziło się to również w 1985 r.) wśród zajęć dzieci 9—15 lat trzecie miejsce po oglądaniu tele-

wizji i zabawach w gronie kolegów. Nastąpiła więc wyraźna zmiana miejsca czytelnictwa wśród różnych form spędzania czasu wolnego przez dzieci w porównaniu do lat sześćdziesiątych, kiedy książka zajmowała zdecydowanie pierwsze miejsce<sup>23</sup>.

Uczniowie szkół ponadpodstawowych różnego typu stawiali na pierwszym miejscu w swoich zajęciach w 1974 roku film, na drugim — muzykę, dopiero na trzecim — literaturę (książkę), na czwartym teatr itp.<sup>24</sup>. W 1985 r. pierwsze miejsce zajęła bezapelacyjnie telewizja, drugie — radio (i to ze względu na muzykę), trzecie — prasa i czasopisma, czwarte — książka (głównie literatura piękna)<sup>25</sup>. Istnieje zależność między typem szkoły i płcią a potrzebą kontaktu z kulturą. I tak 75% dziewcząt, a tylko 56% chłopców, odczuwa bardzo duże potrzeby w tym zakresie. Licealiści mają silniejsze motywacje kulturalne niż uczniowie szkół zawodowych<sup>26</sup>.

Uczniowie szkoły podstawowej czytają głównie lektury szkolne, ponadto książki o tematyce przygodowej, podróżniczej i rozrywkowej. Najpoczytniejszymi pisarzami wśród nich są autorzy książek piszący dla młodzieży. Znamiennym zjawiskiem stała się w 1985 r. duża popularność wśród nich K. Siesickiej. Widoczna jest charakterystyczna dla tej grupy społecznej ewolucja zainteresowań czytelniczych. Dzieci od 9—10 roku życia najchętniej czytają bajki i baśnie, w wieku 11—12 lat interesują się głównie literaturą przygodową i fantastyczno-przygodową. Dzieci 13—14-letnie sięgają często po książki dla dorosłych.

Najpopularniejszym pisarzem wśród uczniów szkół średnich jest H. Sienkiewicz, ale również chętnie jest przez nich czytana K. Siesicka. Można powiedzieć, że ulubionymi książkami tej grupy społecznej są te, z którymi stykała się ona w dzieciństwie i do których powraca z przyzwyczajenia, a także książki z listy lektur szkolnych.

Największą poczytnością wśród uczniów zarówno szkoły podstawowej, jak i średniej, cieszą się powieści podróżnicze, historyczne, przygodowe, kryminalne, a także czasopisma. Powodzenie powieści podróżniczej maleje w miarę dorastania czytelników, wzrasta zaś zainteresowanie powieścią kryminalną i historyczną, a u dziewcząt — w przeciwieństwie do chłopców maleje zainteresowanie książką przygodową. W miarę dojrzewania młodzieży maleje wśród chłopców poczytność powieści indiańskich, a wzrasta — wojennych. Mniej więcej równo rozkłada się zainteresowanie (na ogół niewielkie) młodzieży szkolnej powieściami z życia rówieśników, powieściami psychologicznymi i obyczajowymi — rośnie wraz z dojrzewaniem uczniów, szczególnie u dziewcząt. Pewne zainteresowanie — rosnące z wiekiem — objawia młodzież (głównie męska i ze szkół średnich) powieściami fantastyczno-naukowymi. Niewielkim zainteresowaniem darzy młodzież szkolna poezję i dramat.

Oddzielnym zagadnieniem jest poczytność literatury popularnonaukowej wśród młodzieży szkolnej. Młodzież licealna preferuje takie dzie-

dziny, jak: historia literatury, filozofia, historia, geografia, nauki społeczne i językoznawstwo, w mniejszym stopniu: zoologia, malarstwo, matematyka, medycyna, religioznawstwo i in. Dziwić może brak większego zainteresowania młodzieży licealnej książkami o malarstwie, medycynie, muzyce i sporcie. Uczniowie szkół podstawowych chętnie sięgają po książki o odkryciach geograficznych, filmie, zwierzętach, ziołach, zawodach, samochodach, kosmosie, modelowaniu samolotów, skarbach, wielkich wynalazkach, robótkach ręcznych itp. Eklektyzm tych zainteresowań jest wyraźny.

Mimo rozwoju środków masowego przekazu, czytelnictwo książki i odwiedzanie bibliotek jako placówek gromadzących księgozbiory pozostają swoistą, niezastąpioną formą kontaktu z nauką i sztuką, odgrywającą ważną rolę w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka. Znany międzynarodowy działacz oświatowy, P. Lengrand, pisze: „Bez pomocy książki jednostka nie posiada — poza swoimi doświadczeniami, ograniczonymi oczywiście w czasie i przestrzeni — innych sposobów na to, żeby przekroczyć stadium opinii i wytworzyć sobie spójny system wiedzy. Właśnie dzięki książce człowiek jest również w stanie wyzwolić się z tyranii codzienności (i sensacji), a wyswobodzając się od nich, wstępuje w stadium refleksji i perspektywy kulturalnej”<sup>27</sup>.



Po trzecie, model systemowy biblioteki szkolnej powinien być elastyczny — elementy systemu zmieniają się i rozwijają w zależności od zmian dochodzących w skali makro i w otoczeniu, gdyż system wychowawczy biblioteki szkolnej jest częścią składową większych całości.

Takie zasady procesu nauczania, jak ustawiczność kształcenia, jego elastyczność, aktywizacja uczniów w procesie nauczania i pełne wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych, także nowe kierunki w dydaktyce (nauczanie problemowe, zadaniowe, zaudiowizualizowane itp.), wreszcie ciągle zmiany w treściach nauczania mają istotne znaczenie dla biblioteki szkolnej), wymagają jej określonego modelu, tj. takiej jej kreacji programowej i lokalowo-gospodarczej oraz wyposażenia w księgozbiory i środki dydaktyczne, które służyłyby skutecznie przestrzeganiu owych zasad i umożliwiłyby bibliotece szybkie reagowanie na potrzeby uczniów w toku nauczania i na potrzeby nauczycieli w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>28</sup>.

W ciągu lat po 1944 r. ukształtowały się różne modele biblioteki szkolnej. Najczęściej występują tradycyjne biblioteki szkolne, które ograniczają się do gromadzenia i udostępniania księgozbiorów. Ze względu na skromne warunki lokalowe i nikłe wyposażenie techniczne nie mogą one być przekształcone w bardziej rozwinięte placówki. W miarę poprawy warunków będzie możliwe stopniowe ich modernizowanie. W la-

tach siedemdziesiątych połączono niektóre biblioteki szkolne z publicznymi i mimo że dysponują one razem większymi zbiorami i większą kadrą biblioteczną, nie znajdują uznania, gdyż usytuowane na zewnątrz szkoły oddaliły książki od procesu dydaktyczno-wychowawczego<sup>29</sup>.

W drugiej połowie lat siedemdziesiątych zaczęto dyskutować nad kolejnym modelem biblioteki szkolnej, który odpowiadałby zwielokrotnionym zadaniom reformy szkoły. Wysuwano postulat jej przekształcenia w główną, wieloprzedmiotową pracownię szkolną, gromadzącą obok książek i czasopism także dokumenty życia społecznego, audiowizualne itp., dysponującą wypożyczalnią i czytelnią, również pracownikami nauki języków obcych, organizującą nie tylko naukę uczniów, lecz także zajęcia pozalekcyjne, rozrywkowe. Rzecz zrozumiała, że biblioteki szkolne musiałyby wówczas dysponować większymi lokalami, technicznymi środkami nagrywającymi i odtwarzającymi, zwiększoną kadrą biblioteczną. Gdy uświadomimy sobie, że ponad 80% tych bibliotek posiada tylko wypożyczalnię, rozumiała staję się nierealność tego modelu<sup>30</sup>.

Wreszcie biblioteka szkolna jako ośrodek informacji wydaje się obecnie najbardziej pożądanym modelem, gdyż tworzony w kraju (z pewnym ograniczeniem w pierwszych latach osiemdziesiątych) ogólnokrajowy system informacji naukowej, technicznej i organizacyjnej (SINTO) zakłada taką właśnie ewolucję również biblioteki szkolnej jako integralnej komórki tego systemu. W związku z zapotrzebowaniem uczniów i nauczycieli na różne dokumenty (nie tylko na książkę, lecz także na czasopismo, artykuł zamieszczony w periodyku, na przeźrocze, mikrofilm itp.) dużego znaczenia nabiera funkcja informacyjna biblioteki szkolnej, polegająca na gromadzeniu, opracowywaniu źródeł informacji, potrzebnych w nauce, także na wdrażaniu użytkowników do sprawnego ich odbioru nie tylko w toku nauki, lecz także w życiu zawodowym i społecznym.

Inspiracją do takiego traktowania tego typu biblioteki w Polsce może być amerykański model biblioteki szkolnej: biblioteka jako centrum materiałów dydaktycznych („Media Resource Center”, „Instructional Media Center”), dzisiaj jako ośrodek informacji („Educational Media Center”)<sup>31</sup>. Rzecz zrozumiała, że cechuje się ona znacznie lepszymi standardami, niż w Polsce<sup>32</sup>.

W tym kierunku preferowany jest rozwój biblioteki szkolnej także w projekcie Europejskiego Systemu Dokumentacji i Informacji Oświaty EUDISED (European Documentation and Information System for Education), opracowany w 1968 r. przez ekspertów Rady Europejskiej (Council of Europe) i Rady Współpracy Kulturalnej (Council for Cultural Cooperation)<sup>33</sup>. Pewien wpływ na kształt tego systemu i wytyczenie jego zadań miał specjalistyczny instytut UNESCO — Międzynarodowe Biuro Oświaty (Bureau International d'Education — BIE).

Biblioteki szkolne zdobyły już pewne doświadczenia i dorobek w zakresie informacji. Gromadzą, opracowują i udostępniają one źródła

informacji — wszelkiego rodzaju materiały (księgozbiory podręczne, katalogi i kartoteki zagadnieniowe), które stanowią podstawę do rozpowszechniania przez nie informacji.

Księgozbiory podręczne w roku szkolnym 1977/78 stanowiły 3,4% ogółu księgozbiorów bibliotek szkolnych (na wsi zaledwie 1,8%). Największe występowały w woj. wrocławskim — 6,2% ogółu zbiorów, najuboższe zaś w woj. sieradzkim — 1,1% tarnobrzeskim — 1,4% i przemyskim — 1,7%<sup>34</sup>. Obraz ten nie byłby pełny, gdyby tutaj nie wspomniano, że nie wszystkie biblioteki szkolne wydzielają tego typu księgozbiory.

Warto tutaj przyrzeć się liczebności woluminów znajdujących się w księgozbiorach podręcznych. Średnia ilość tomów na jedną bibliotekę szkolną wynosiła:

szkoły podstawowe miejskie	— 400 wol.,
szkoły podstawowe wiejskie	— 66 wol.,
licea ogólnokształcące miejskie	529 wol.,
szkoły zawodowe miejskie	— 385 wol. <sup>35</sup> .

Stanowczo za małe były księgozbiory podręczne w szkołach podstawowych wiejskich.

Szczególnie ważnym źródłem informacji o zbiorach biblioteki są katalogi alfabetyczne i rzeczowe. W roku szkolnym 1977/78 średnio w kraju 87% bibliotek miejskich i 72,6% wiejskich szkół miało katalogi alfabetyczne. W tego typu źródła informacji było wyposażonych 89% bibliotek liceów ogólnokształcących, 80% szkół zawodowych miejskich i 72% wiejskich<sup>36</sup>. Pewne partie księgozbiorów bibliotek szkolnych nie są więc objęte katalogiem alfabetycznym, co utrudnia ich wykorzystanie. Jeszcze mniej bibliotek szkolnych miało katalogi rzeczowe, oparte na Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątej. W związku z tym ta grupa placówek, które nie mogą poszczycić się tego typu źródłami informacji, ma duże kłopoty z rozpoznaniem treściowym księgozbiorów.

Biblioteki szkolne w ciągu wielu lat dopracowały się licznych kartotek zagadnieniowych i tekstowych. O ile katalogi alfabetyczne i rzeczowe odnoszą się do księgozbiorów konkretnych bibliotek, to kartoteki zawierają informacje o różnych wydawnictwach i czasopismach znajdujących się głównie poza księgozbiorami placówek. O wartości kartoteki decyduje liczba haseł (zagadnień) opracowanych w tego typu źródle informacji, a także zasób opisów bibliograficznych i ich aktualność. Zebrane w kartotekach materiały odzwierciedlają na ogół aktualny stan wiedzy o danym zagadnieniu, gdyż ulegają dzięki zapobiegliwości bibliotek ciągłym zmianom, selekcji, poprawkom i przesunięciom, co umożliwia ich elastyczna forma (luźne karty katalogowe). Ich tematyka związana jest zwykle z pedagogiką, psychologią i naukami pokrewnymi.



Po czwarte, taki model musi być zdolny do czynnego współdziałania ze środowiskiem, do dokonywania w nim zmian, zdolny do „uczenia się”, czyli uwzględniania poprzednich doświadczeń, dzięki czemu może on drogą samokontroli i samodaptacji optymalizować swoje funkcjonowanie.

Ponadto rozpatrywanie systemowe modelu biblioteki szkolnej musi uwzględniać teoretyczne i praktyczne problemy tworzenia tego rodzaju modelu. Pierwsze — to praktyka badań naukowych. Ten aspekt problemu pozwala wiązać uogólnienia teoretyczne nauk pedagogicznych (dydaktyki, wychowania, pedagogiki specjalnej itp.), a także przemiany w edukacji — ze sferą działania biblioteki szkolnej.

Jakie przemiany w edukacji modyfikują działania biblioteki szkolnej? Na przykład przekształcenia kulturalne, które powodują, że szkoła przestała być jedynym źródłem wiedzy. W takiej sytuacji musi ona koordynować swoją pracę z działalnością różnych instytucji i komórek dydaktyczno-wychowawczych: rodziny, zakładów pracy, organizacji, teatru, muzeów, kina, telewizji, radia i in., a jednocześnie kształtować aspiracje w toku wychowania.

System szkolny powinien spełniać zadania wynikające z rozwoju życia społeczno-ekonomicznego i kulturalnego, gdyż ono właśnie determinuje cele kształcenia i wychowania — zarówno ogólne jak i szczegółowe. Te drugie są pochodne od pierwszych, a więc są ich konkretyzacją. Przy formułowaniu ogólnych celów dydaktyczno-wychowawczych uwzględnia się zwykle sferę poznawczą (wiedzę, umiejętności) i osobowościową (zdolności, zainteresowania, światopogląd naukowy); stały się nimi: wychowanie ludzi wszechstronnie rozwiniętych (pełnych osobowości), wyrobienie u uczniów umiejętności samodzielnego myślenia i działania, rozwój uzdolnień i zainteresowań, przygotowanie do życia w społeczeństwie, kształtowanie dokładności, systematyczności, odpowiedzialności i pracowitości. W rzędzie celów szczegółowych dotyczących tylko sfery poznawczej, której znaczenie jest dominujące, można wymienić wiedzę, rozumienie, zastosowanie wiadomości i umiejętności w różnych sytuacjach, analizę, syntezę i ocenę osiągniętych w tym względzie wyników<sup>37</sup>.

Biblioteka szkolna musi dostosować się — pod względem struktury księgozbiorów i działania — do tych przemian, gdyż w przeciwnym wypadku nie będzie spełniać swoich zadań. Niewątpliwie w tym kierunku ewoluuje model biblioteki szkolnej.

### Przypisy

<sup>1</sup> Z ważniejszych prac na temat biblioteki szkolnej warto wymienić: E. Białkowska (red.): *Biblioteka szkolna. Przewodnik dla bibliotekarza*. Warszawa 1977; S. Kubiak (red.): *Miejsce i zadania biblioteki szkolnej w nowym systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*. Poznań 1975; S. Niemczykowa: *Współczesna problematyka biblioteki szkolnej*. „Przegląd Biblioteczny” 1974, nr 3; W. Goriszowski: *O nową koncepcję biblioteki szkolnej w systemie oświaty i wychowania*. „Cho-

- wanna" 1974, nr 3; H. Dubowik: Bibliotekarz — inspirator życia kulturalnego w szkole. (W:) „Prace Wydziału Nauk Humanistycznych Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego” Seria A 1974, nr 15; I. Nowak: O bibliotekach szkolnych w Roku Bibliotek i Czytelnictwa, „Chowanna” 1976, z. 4; J. Andrzejewska: Biblioteki szkolne w perspektywie powszechnej szkoły średniej. „Roczniki Biblioteczne” t. 21: 1977, z. 1—2; A. Niemczykowa: C. Gugulska, T. Wróbel: Model biblioteki w powszechnej szkole średniej, „Oświata i Wychowanie” 1978, nr 3; A. Niemczykowa: Funkcja biblioteki szkolnej we współczesnej dydaktyce. „Przegląd Biblioteczny” 1978, nr 2; H. Smyczyński: Kierunki modernizacji biblioteki w reformowanej szkole Polski Ludowej. (W:) Dydaktyczne i wychowawcze funkcje bibliotek. Warszawa 1978; M. Drzewiecki: Współczesna biblioteka szkolna. Warszawa 1980.
- <sup>2</sup> A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, s. 27.
- <sup>3</sup> Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania Warszawa 1980.
- <sup>4</sup> Por. Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5 poz. 31.
- <sup>5</sup> E. Białkowska, Księgozbiory bibliotek szkolnych w Polsce Ludowej. W: Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej 1944—1964. Praca zbiorowa pod red. F. Popławskiego. Warszawa 1966, s. 35—67; też: Dwadzieścia pięć lat bibliotek szkolnych i pedagogicznych. W: „Z Doświadczeń Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych”. Pod red. Janiny Popławskiej. Warszawa 1970, s. 18.
- <sup>6</sup> Rocznik statystyczny 1982. Warszawa 1982 s. 423.
- <sup>7</sup> Raport o stanie bibliotek... s. 15.
- <sup>8</sup> Ibid. s. 16.
- <sup>9</sup> Ibid. s. 17.
- <sup>10</sup> Ibid. s. 19.
- <sup>11</sup> Ibid. s. 29.
- <sup>12</sup> Ibid. s. 30.
- <sup>13</sup> Ibid.
- <sup>14</sup> Ibid.
- <sup>15</sup> Ibid. s. 29.
- <sup>16</sup> Ibid. s. 18—19.
- <sup>17</sup> Por. J. Szocki: Biblioteka szkolna: role oraz warunki i wzorce funkcjonowania. „Chowanna” 1979, z. 3, s. 270—274.
- <sup>18</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych w resorcie oświaty i wychowania. Dz. Urz. MOiW 1983 nr 5 poz. 31.
- <sup>19</sup> Raport o stanie bibliotek... s. 16, 17.
- <sup>20</sup> A. Pawelczyńska: Studia nad czytelnictwem. Warszawa 1969, s. 11—38.
- <sup>21</sup> W. Pisarek, T. Goban-Klas: Aktywność, preferencje i świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego. Kraków 1982, s. 35 i następne.
- <sup>22</sup> Z. Kwieciński: Budżet czasu uczniów a ich środowisko. Warszawa 1979, s. 44.
- <sup>23</sup> Według słuchaczy pedagogicznego studium bibliotecznego w ODN we Wrocławiu. Dla lat sześćdziesiątych podawała dane A. Przeclawska: Książka w życiu młodzieży współczesnej. Warszawa 1962, s. 71. Dla roku 1977 znajdujemy dane w artykule J. Szockiego pt.: Elementy strukturalne książek współczesnych w recepcji dzieci w wieku 9—14 lat. W: Kształtowanie świadomości literackiej, pod red. M. Ingłota, Wrocław 1979.
- <sup>24</sup> W. Pielańska: Młodzież szkolna wobec problemów kultury. Warszawa 1979, s. 153—160.
- <sup>25</sup> Według opracowań słuchaczy pedagogicznego studium bibliotecznego.
- <sup>26</sup> W. Pielańska: op. cit.
- <sup>27</sup> Oświata i wychowanie w toku przemian. Adaptacja i redakcja naukowa: Anna Monka-Stanikowa. Warszawa 1979, s. 38—39.
- <sup>28</sup> O przemianach w szkolnictwie pisze Cz. Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych. Warszawa 1978, s. 21—64.
- <sup>29</sup> A. Niemczykowa: O bibliotekach szkolno-publicznych. „Bibliotekarz” 1975, nr 5—6, s. 99—161.
- <sup>30</sup> Raport o stanie bibliotek... s. 38.
- <sup>31</sup> Por. M. Drzewiecki: Współczesna biblioteka szkolna. Warszawa 1980, s. 63.
- <sup>32</sup> Ibid. s. 85—92.
- <sup>33</sup> E. Kitlińska: EUDISED — Europejski System Dokumentacji i Informacji w Dziedzinie Oświaty. „Zagadnienia Informacji Naukowej” 1977 nr 2, s. 112—120. Taki system informacyjny UNESCO, jak NATIS, także przewiduje biblioteki jako swoje ogniwa (por. M. Drzewiecki, op. cit. s. 68—72).



- <sup>34</sup> Raport o stanie bibliotek... s. 40.  
<sup>35</sup> Ibid. s. 41.  
<sup>36</sup> Ibid. s. 41—42.  
<sup>37</sup> Por. *Taxonomy of Education Objectives. The Classification of Educational Goals T. 1 Cognitive Domain*. New York 1971. Cyt. za: *Problemy algorytmizacji procesu dydaktycznego*. Pod red. M. Godlewskiego, L. Koikowskiego, E. Lipińskiego. Warszawa 1983, s. 66—67.

MARIAN BYBLUK

Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika

Toruń

## KOMPLEKSOWE I SYSTEMOWE PODEJŚCIE DO WYCHOWANIA W PEDAGOGICE RADZIECKIEJ JAKO ROZWINIĘCIE NIEKTÓRYCH IDEI ANTONIEGO MAKARENKI

### WPROWADZENIE

W historii rozwoju radzieckiej pedagogiki wyróżnić można kilka etapów w podejściu do wychowania. W latach 20—30-tych wysiłki pedagogów skierowane były głównie na opracowanie ogólnych założeń teorii wychowania. W okresie tym swoje miejsce w tworzeniu nowej teorii wychowania zaznaczył A. Makarenko.

Począwszy od lat 40-tych punkt ciężkości przeniesiony został na poznanie poszczególnych stron wychowania. W pedagogice radzieckiej dominowało wówczas podejście funkcjonalne. Badania funkcjonalne wzbogaciły niewątpliwie teorię wychowania. Jednak w miarę ich rozwoju stało się oczywiste, że na podstawie opracowanych wniosków z tych badań nie można uzyskać całościowej teorii wychowania. Teoria taka stała się niezbędna, gdyż coraz powszechniej rozumiano stwierdzenie Makarenki, że człowiek nie wychowuje się częściami.

Aktualny etap rozwoju pedagogiki radzieckiej charakteryzuje się kompleksowym podejściem do wychowania. Uważa się, że podejście kompleksowe (kompleksowość) jest najbardziej pogłębionym procesem poznania systemu wychowania, umożliwia również wychowanie całościowej, wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Kompleksowość tę rozpatruje się jako rozwinięcie części teorii, którą Makarenko nazywał „logiką pedagogiczną”. Będzie o niej mowa w ostatniej części artykułu.

Obok podejścia kompleksowego do działalności wychowawczej czy badań tej działalności i jej wyników od z górą dwudziestu lat stosowane jest także podejście (ujęcie) systemowe. U podstaw tego równoległe stosowanego podejścia leży powstała niedawno ogólna teoria systemów, analiza systemowa i tworząca się teoria systemów wychowawczych.

Podobnie jak w odniesieniu do kompleksowego podejścia do wychowania, nawiązującego do niektórych idei A. Makarenki, w podejściu

systemowym wyodrębnić można okresy w poznawaniu i rozumieniu idei całościowości, złożonego zorganizowania badanego przedmiotu, jego wewnętrznej aktywności i dynamizmu. Okresy te mają ścisły związek ze współtwórcą pedagogiki socjalistycznej A. Makarenką.<sup>1</sup> Okres występujący przed Makarenką, tzw. przedsystemowy charakteryzował się domysłami, prognozami, przewidywaniami. Wówczas nie mówi się jeszcze o podejściu systemowym. W latach 20—30-tych Makarenko zdołał w wieloletnim doświadczeniu stworzyć kolektyw dziecięcy typu socjalistycznego, czyli system wychowawczy, i uczynić z niego nie tylko narzędzie wychowania, ale również opisać ten kolektyw, proces jego powstania, funkcjonowania i rozwoju. Jest prawdą niezaprzeczalną, że nikt z pedagogów przed Makarenką i nikt po nim nie umiał tak konkretnie i wszechstronnie przedstawić procesu tworzenia systemu wychowania i procesu jego wewnętrznej organizacji. Na podstawie stworzonego modelu kolektywu Makarenko opracował teoretyczne podstawy metodyki umacniania kolektywu dziecięcego (prawo jego ruchu, znaczenie perspektywy, działanie równoległe itp.).

W okresie powojennym podstawowe wysiłki badaczy w dziedzinie wychowania kolektywnego skierowane były głównie na zastosowanie idei Makarenki w praktyce szkoły masowej i ich dalszy rozwój. Rozwój ten uzyskał nową jakość zwłaszcza po wykorzystaniu idei podejścia systemowego w pedagogice zaprezentowanych przez F.F. Korolowa<sup>2</sup>

## WSPÓŁCZESNE POGLĄDY NA KOMPLEKSOWOŚĆ W WYCHOWANIU

W radzieckiej literaturze pedagogicznej, zwłaszcza lat 70-tych, występuje różne rozumienie podejścia kompleksowego. Akcentowane są różne jego składniki, występują różne punkty odniesienia.

Zasada kompleksowości rozpatrywana historycznie występuje głównie przeciw funkcjonalizmowi w wychowaniu, który w swoich założeniach kierował się jednostronnym rozwiązywaniem zadań wychowawczych. Funkcjonalizm opierał się na przeciwstawianiu różnych stron wychowania, nie zapewniał optymalnych rozwiązań. Kompleksowe podejście jako antyteza oddzielnego rozpatrywania poszczególnych składników wychowania spełnia funkcję podnoszenia efektywności wychowania i optymalizuje proces wychowawczy (J. Babanski, tzn. pozwala w jednym i tym samym czasie rozwiązać większą ilość zadań wychowawczych, uzyskać dzięki jednemu i temu samemu oddziaływaniu wychowawczemu lepsze wyniki. Takie rozumienie kompleksowego podejścia do wychowania nawiązuje do myśli Makarenki, który uważał, że dla wychowania nie potrzeba wiele czasu, lecz racjonalne wykorzystanie nawet najkrótszego czasu.

Kompleksowość wychowania rozpatruje się w radzieckiej pedagogice m.in. jako metodologiczną podstawę kształtowania wszechstronnie roz-

winiętej osobowości, jako sposób optymalizacji procesu wychowania. Według G. Filonowa i S. Chomienki kompleksowe podejście zakłada przede wszystkim określenie podstawowych treści oraz odpowiadających im form i środków pracy wychowawczej, za pomocą których osiąga się optymalne rozwiązanie zadań wszechstronnego wychowania i rozwoju osobowości.<sup>4</sup> Szczegółowe rozwinięcie tych założeń znajdujemy u rzecznika idei optymalizacji procesu pedagogicznego, J. Babanskiego.<sup>4</sup>

Kompleksowe podejście do działalności wychowawczej wyraża się, zdaniem J. Babanskiego, m.in. w tym, że treści pracy szkolnej powinny zawierać wszystkie zadania wychowawcze, powinien wystąpić kompleksowy dobór form i metod wychowania, do praktyki wychowawczej powinny być włączone wszystkie grupy uczącej się młodzieży, zaś podejście do oceny wyników wychowania powinno odznaczać się wielostronnością.<sup>5</sup> Niewłaściwe jest sprowadzanie kompleksowości do określania zadań wychowawczych lub tylko do łączenia wysiłków uczestników procesu wychowawczego.<sup>6</sup>

E. Monoszon, akcentując jedność elementów składających się na proces wychowania, wymienia takie elementy kompleksowego podejścia do wychowania, jak: 1) zapewnienie jedności celu, zadań, metod i form organizacyjnych wychowania w toku kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości; 2) jedność oddziaływania na świadomość, uczucia i postępowanie uczniów; 3) jedność nauczania, wychowania i rozwoju; 4) organiczny związek i jedność wychowania i samowychowania; 5) współdziałanie wszystkich instytucji wychowawczych.<sup>7</sup> Autor podziela myśl Makarenki, że całościowa osobowość człowieka nie wychowuje się częściami, ponieważ wszystkie strony kształtującej się osobowości znajdują się w ścisłej jedności i współzależności. Sformułowanie elementu pierwszego ma ścisłe powiązanie z poglądem Makarenki, który był przeciwny uniwersalizacji poszczególnych metod i występował przeciw stosowaniu odosobnionych środków („ujedynionych sredstw”).

Z kolei A. Chripkova do podstawowych cech charakteryzujących kompleksowe podejście do wychowania zalicza: 1) jedność wychowania ideowo-politycznego, moralnego i wychowania przez pracę; 2) jedność celów i kierunków oddziaływania wychowawczego; 3) koordynację wysiłków wszystkich uczestników pracy wychowawczej; 4) objęcie oddziaływaniem wszystkich uczniów z uwzględnieniem ich właściwości wiekowych i in.; 5) stałą kontrolę wyników wychowawczych i weryfikację na tej podstawie procesu wychowawczego i 6) ustalenie ścisłej organizacji całej pracy wychowawczej.<sup>8</sup>

Ontogenetyczne rozumienie podejścia kompleksowego prezentuje L. Lewszyn. Jego zdaniem podejście kompleksowe podyktowane jest samym charakterem wzajemnych związków między różnymi rodzajami wiodącej działalności, które zmienia dorastający człowiek w toku swego rozwoju. Jest to zabawa, nauka szkolna i praca, będące oczywiście w stałym

i ścisłym związku. Od tego związku w dużym stopniu zależy jakość każdego z tych rodzajów działalności, dzięki którym kształtuje się osobowość. Dlatego błędem jest rozdzielanie na różnych etapach rozwoju osobniczego tych trzech rodzajów działalności (na przykład zabawy przedszkolaka od jego uczenia się, czy nauki w szkole od pracy). Istota podejścia kompleksowego do wychowania polega w myśl L. Lewszyna na tym, że orientuje ono stale nauczyciela na wewnętrzny związek różnych stron kształtowanej osobowości i jej aktywności, na ich organiczne współdziałanie w toku tworzenia się osobowości.<sup>9</sup>

Oprócz prezentowania poglądów na temat podejścia do wychowania rozumianego całościowo niektórzy autorzy wyjaśniają istotę kompleksowości w podejściu do składników pojęcia wychowania czy do związków tych składników.

Tak na przykład I. Charłamow, dokonując za Makarenką podziału szerokiego rozumienia wychowania na wychowanie właściwe i nauczanie, widzi kompleksowość w szkole w organicznym związku dwóch stron, tzn. wewnętrznych prawidłowości rozwoju osobowości ucznia oraz doskonalenia treści i form organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej. Takie rozumienie kompleksowości nauczania i wychowania nie tylko bardziej prawidłowo odzwierciedla jej naukową istotę, ale stawia w centrum zainteresowania osobowość ucznia jako jednego z podmiotów procesu pedagogicznego, a także powoduje, że bardziej zrozumiała jest logika postępowania metodycznego i związek różnorodnych składników zewnętrznych i wewnętrznych tego procesu.<sup>10</sup> To konceptualne stanowisko posiada istotne znaczenie w opracowaniu innych ogólnopedagogicznych problemów realizowania kompleksowości nauczania i wychowania.

Jednym z takich problemów, któremu ze względu na duże znaczenie wychowawcze poświęcimy nieco więcej uwagi, jest podejście kompleksowe do problemu jedności nauczania i wychowania. Od lat bowiem wiadomo, że wiedza o społecznie nienagannym postępowaniu nie jest tożsama z podobnym postępowaniem w życiu codziennym. Brak jest bezpośredniej zależności między wiedzą i moralnością, dokładniej — między wiedzą naukową a postępowaniem moralnym. Ten ściśle pedagogiczny problem wyjaśniał również A. Makarenko, pisząc, że „postępowanie jest to bardzo złożony wynik nie tylko samej świadomości, lecz i wiedzy, siły, przyzwyczajzeń, manier, przystosowania się, śmiałości, zdrowia a przede wszystkim — społecznego doświadczenia”<sup>11</sup>

Interpretując to określenie Makarenki, L. Lewszyn wyjaśnia, że między wiedzą i świadomością z jednej strony, a realnym zachowaniem z drugiej, znajduje się złożony „pomost”, składający się z siły przyzwyczajzeń, manier, przystosowania się, śmiałości, zdrowia i wreszcie — społecznego doświadczenia. Jeżeli osobowość powstaje w sposób nie kontrolowany, związek między poszczególnymi elementami tego „pomostu” przybiera charakter przypadkowy i dlatego zdobyta wiedza nie określa

jeszcze, jakie będzie postępowanie. Gdy jednak doświadczenie społeczne kształtowane jest celowo, a wymienione elementy doprowadzone do zgodności, wówczas wiedza staje się decydująca. Zatem głównym celem twórczości pedagogicznej jest osiągnięcie takiej właśnie zgodności. Staje się ono możliwe, gdy stosowana jest prawdziwie pedagogiczna kompleksowa metodyka, która jest zarazem techniczna i moralna, co związane jest z istnieniem dwóch rodzajów stosunków między ludźmi: materialno-technicznych i psychiczno-moralnych. Metodyka ta stanowi podstawę zgodnej jedności nauczania i wychowania.<sup>12</sup>

Inny problem szczegółowy — kompleksowego podejścia do wychowania jednostki w zespole — analizował J. Sokolnikow. Kierując się makarenskimi rozumieniem kolektywu jako „głównego wychowawcy jednostki”, autor wypowiedział się za wyjaśnianiem logiki określania zadań w pracy wychowawczej w warunkach, gdzie następuje optymalny rozwój wszystkich stron osobowości ucznia. Przy czym wszystkie strony wychowania — ideowo-polityczna, moralna, umysłowa, fizyczna i wychowania przez pracę — urzeczywistniają się nie jako oddzielne procesy, lecz jako związane ze sobą organicznie w jednolitym i całościowym procesie wychowania.<sup>13</sup>

Ten sam autor uważa, że ogólny system kompleksowego podejścia do wychowania jednostki może być określony dzięki rozwiązaniu dwóch ważnych problemów: 1) uzasadnienia logiki wyodrębniania zadań wychowawczych i wyjaśniania ich wzajemnego związku z pozostałymi zadaniami; 2) określenia i uzasadnienia pedagogicznych warunków niezbędnych dla rozwiązania wiodących zadań w pracy wychowawczej. Do warunków tych zalicza on: a) systematyczny rozwój celów kolektywnych, b) wyrabianie u uczniów odpowiedzialności przed kolektywem, c) przerastanie odpowiedzialności za wykonanie zadania w odpowiedzialność za sprawy kolektywu, d) regulowanie związków między osobistymi dążeniami uczniów a okolicznościami ich kolektywnej aktywności, e) wzrost wymagań wobec wiedzy i umiejętności uczestników działań zespołowych.<sup>14</sup>

Przytoczone poglądy na kompleksowość nie wyczerpują oczywiście zagadnienia. O podejściu kompleksowym mówi się również w odniesieniu do kierowania procesem wychowawczym z uwzględnieniem poziomu klasy szkolnej, szkoły, a nawet całego regionu.<sup>15</sup> Występują przypadki analizowania kompleksowości planowania pracy wychowawczej, organizacji tej pracy i jej wyników. W radzieckiej literaturze pedagogicznej wymieniane są nieopracowane dotąd założenia kompleksowego podejścia do wielu ważnych zagadnień pedagogicznych, jak np. treści procesu wychowania i metod wychowania.

Oddzielną grupę stanowią problemy kompleksowości badań działalności wychowawczej szkoły, mających jednak bezpośredni związek z kompleksowym podejściem do wychowania.

Ch. Lijmets określa dwie cechy, którymi wyróżniają się badania kom-

pleksowe. Jest to sposób objęcia przedmiotu badań i integracja wysiłków różnych badaczy.<sup>16</sup> Drugą z tych cech badań kompleksowych rozwija O. Bogdanowa. Według niej zastosowanie podejścia kompleksowego wymaga określonej strategii i taktyki badań naukowych w dłuższym okresie czasu i rozwiązanie szeregu problemów naukowych i organizacyjnych. Niezbędne jest wypracowanie wspólnego stanowiska grup badaczy prowadzących badania dzieci w różnym wieku. Oznacza to określenie kluczowych teoretycznych problemów podejścia kompleksowego, opracowanie aparatu pojęciowego, a przede wszystkim wyjaśnienie podstawowych pojęć, którymi posługuje się pedagogika, dopracowanie się jednolitej metodyki badań. Metodyka ta powinna uwzględniać założenia ogólne, które sprowadzają się do zastosowania w każdym zadaniu dwóch podstawowych kierunków: 1) długotrwałego poznawania obserwowanych obiektów i 2) okresowych przekrojów.<sup>17</sup>

Zajmując się badaniami kompleksowymi, N. Stawska zwraca uwagę na potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do poznawanego przedmiotu, a także konkretnego, wszechstronnego jego poznania, poznania go w całości. W tym celu konieczny jest udział różnych specjalistów oraz wykorzystanie najnowszych teorii i metod badawczych.<sup>18</sup> Jedną z takich teorii jest systemowe podejście do rzeczywistości pedagogicznej.

#### DWA STANOWISKA W SYSTEMOWYM PODEJŚCIU DO WYCHOWANIA

Wyjaśnianie, czym jest systemowe podejście, zaczniemy od kwestii nie mniej ważnej — jakie są różnice w obu podejściach. Częściowe wyjaśnienie tych różnic znajdujemy u M. Kabatczenki.<sup>19</sup>

Uważa on, że podejście kompleksowe odnosi się do podmiotu organizacji procesu wychowania, którym jest nauczyciel, wychowawca, grupa nauczycieli, zaś podejście systemowe to podejście do przedmiotu badań i oddziaływania wychowawczego, którym jest grupa uczniów, klasa, szkoła. Oba podejścia mają też elementy wspólne. Jest to cel działalności, jej treści, formy i metody organizacji.<sup>20</sup>

Ze względu na brak w radzieckiej literaturze pedagogicznej pełnego określenia różnic w obu podejściach stosowne wydają się w tym miejscu wyjaśnienia polskiego systemologa pedagogicznego J. Radziewicza. Jest to tym bardziej uzasadnione, że pedagogika polska ma w swoim dorobku również znaczne osiągnięcia w tworzeniu teorii systemów wychowawczych.

J. Radziewicz wprowadza niezbędne dla wyjaśnienia różnicy odróżnienie przedmiotu badań, jakim jest fragment rzeczywistości, od przedmiotu opisu, będącego elementami badanego fragmentu rzeczywistości. Kompleksowość badań jest zatem wynikiem systemowego ujmowania przedmiotu badań. Nie musi być natomiast wynikiem systemowego opisu rzeczywistości wychowawczej. Innymi słowy, badanie, którego przedmiotem jest

system, nie musi być kompleksowe, a kompleksowość badań nie musi prowadzić do systemowego opisu rzeczywistości. Istnieje więc możliwość dwojakiego — kompleksowego i systemowego — podejścia do przedmiotu badań, który rozpatrywany jest jako system lub kompleks, co może być utożsamiane, co zaś tyczy samych badań, ich kompleksowość i systemowość jest różnoznaczna: kompleksowe badania nie są jednocześnie systemowymi.<sup>21</sup>

Czym zatem jest systemowe podejście do wychowania?

W naukach pedagogicznych przyjęte jest, że systemowe podejście do rzeczywistości pedagogicznej to przede wszystkim sposób myślenia badacza, pomagający mu dostrzec w badanym przedmiocie system oraz uzyskać o nim taki całokształt wiadomości, które pomogłyby mu w danych warunkach maksymalnie efektywnie kierować nim.

W radzieckim piśmiennictwie pedagogicznym występuje różne rozumienie istoty systemu wychowania, dominuje jednak stanowisko prakseologiczne<sup>22</sup> (L. Nowikowa, W. Karakowski, A. Kurakin). Ta grupa pedagogów koncentruje się na wewnętrznej organizacji działalności placówki wychowawczej i w niej upatruje istotę systemu wychowania. System wychowawczy placówki dydaktyczno-wychowawczej, nazywany często mikrosystemem wychowawczym, jest właściwy dla pojedynczej instytucji i bezpośrednio wpływa na uzyskiwane wyniki wychowania. Oczywiście mikrosystem ten powiązany jest z większymi systemami (społeczeństwo wychowujące, makrosystem wychowawczy, system globalny, system środowiskowy, lokalny), mieści też w sobie indywidualne systemy wychowawcze, rozumiane jako przemiany zachodzące w osobowości jednostki.

Reprezentantka tego stanowiska w analizie podejścia systemowego koncentruje się przede wszystkim na badaniach mających znaczenie praktyczne. Podejście systemowe polega zdaniem L. Nowikowej na:

— poznaniu wewnętrznej struktury obiektu, poszczególnych jego elementów, związków między nimi i sposobów współdziałania; wykryciu wewnętrznych sprzeczności, właściwych dla danego obiektu i które określają proces jego rozwoju; opisie jego cech integrujących;

— przeanalizowaniu zewnętrznych związków obiektu z otaczającym go środowiskiem, z jego elementami; rozpatrzenie obiektu w ramach szerokiego systemu, do którego wchodzi dany obiekt jako element; poznanie jego zachowania w tych systemach;

— zbadaniu właściwości tworzenia się obiektu jako systemu; współczesnego jego stanu, tendencji do zmian.

W wyniku tak rozumianego podejścia systemowego uzyskuje się określoną wiedzę o obiekcie, co jest podstawą opracowania szeregu stale uzupełnianych modeli — ogółu pojęć o obiekcie. Wykorzystując je praktycy uzyskują możliwość doskonalenia zarówno samych obiektów, jak i kierowania nimi.<sup>23</sup>

Inna, nieliczna grupa (W. Turczenko, R. Gurowa), reprezentuje stano-



wisko socjologiczne. Pedagodzy tej grupy rozpatrują system wychowania szeroko, na tle całego życia społecznego. Obiekt nie jest analizowany oddzielnie, widzi się w nim część szerszego systemu oświatowego.<sup>24</sup>

A. Makarenko patronuje obu grupom. Swoim doświadczeniem udowodnił, że wpływ placówki wychowawczej (kolonii, komuny) może być niezwykle silny dzięki istnieniu systemu wychowania. Tym niemniej Makarenko, szczególnie w latach późniejszych, dostrzegał ograniczoność tego wpływu, wychowanie rozumiał jako proces wykraczający zarówno zakresem, jak i znaczeniem poza wewnętrzne oddziaływanie zakładu wychowawczego. Pisał na ten temat: „Człowieka wychowuje całe społeczeństwo. Wszystkie wydarzenia w społeczeństwie, jego praca, postęp, jego życie codzienne, sukcesy i niepowodzenia — wszystko to są tak potężne i skomplikowane czynniki wychowawcze...”<sup>25</sup> Przez system wychowania zakładu wychowawczego Makarenko rozumiał strukturę oddziaływania tych elementów zakładu i środowiska, które wywierają znaczny wpływ na kształtowanie osobowości wychowanka. Do zasadniczych elementów tego systemu zaliczał: uniwersalne wartości ustrojowe, charakterystyczny sposób produkcji w środowisku, wartości kulturalne środowiska lokalnego oraz pracę szkoły.<sup>26</sup>

Różnicę w zarysowanych stanowiskach wyjaśnił J. Materne, analizując podobne podejścia w gronie polskich pedagogów. Sprowadza się ona do różnego rozumienia zakresu zależności systemu wychowania od zabiegów nauczycieli. W orientacji pierwszej wyrażane jest przekonanie, że wychowanie zdeterminowane jest wewnętrznie w ramach specjalnie tworzonego mikrosystemu wychowania, dzięki któremu można również wpływać na spontaniczne oddziaływania zewnętrzne. W orientacji drugiej dominuje pogląd, że system wychowawczy szkoły tylko w niewielkim stopniu zależy od pracy wychowawczej nauczycieli. Jest on w zdecydowanym stopniu zdeterminowany zewnętrznie. Składa się z oddziaływań różnych elementów środowiska, w jakim żyją uczniowie, spontanicznych wpływów wewnętrznego systemu społecznego szkoły i pracy wychowawczej szkoły.<sup>27</sup>

Obecnie rozwijający się pod hasłami „pedagogiki współpracy” oddolny, nie inspirowany ruchu radzieckich nauczycieli nowatorów, powstały jako reakcja na nieskuteczne reformatorskie wpływy makrosystemowe<sup>28</sup>, jest silnym argumentem przemawiającym za większą użytecznością stanowiska prakseologicznego.

## MAKARENKOWSKIE ŹRÓDŁA WSPÓŁCZESNEGO PODEJŚCIA DO WYCHOWANIA

W systemowym i kompleksowym myśleniu o rzeczywistości pedagogicznej radzieckim pedagogom towarzyszy refleksja nad spuścizną A. Makarenki, zwłaszcza nad jego rozumieniem doświadczenia integralnego i wspomnianej na początku artykułu logiki pedagogicznej.

Autor analizy działalności Komuny im. F. Dzierżyńskiego ze stanowiska



systemowego, W. Karakowski przypisuje znaczną rolę makarenkowskiej idei doświadczenia integralnego. Służyła ona wyeliminowaniu z praktyki wychowawczej fragmentaryczności, jednostronności i funkcjonalizmu. Poglądy i doświadczenia Makarenki stały się podstawą tworzenia systemów różnego poziomu — od krajowego systemu wychowania, do systemów regionalnych, lokalnych i szkolnych. Systemy takie powstały z myślą o wszechstronnym rozwoju osobowości.

Na doświadczenie integralne w komunie W. Karakowski patrzy jak na system wychowawczy składający się z określonych komponentów, między którymi istniało wzajemne powiązanie i współdziałanie. Komponentami tymi były: nauka, produkcja, byt codzienny, samoobsługa, życie społeczne, wspólna działalność dorosłych i dzieci. Trwałość wewnętrznych więzi między komponentami gwarantowała samorządność komunardzka. Opierała się ona na znalezionej jednostce strukturalnej, jaką był ustalony w sposób szczególny kolektyw podstawowy (oddział składający się z wychowanków w różnym wieku). Centralizacja w pracy wychowawczej komuny stanowiła hierarchiczną strukturę systemu, która gwarantowała jego mobilność i trwałość. Właściwościami systemu było traktowanie systemu i środowiska jako jedności oraz przyjęcie za wzór kolektywu typu półwojskowego.

Duże znaczenie poznawcze i praktyczne posiada występująca w systemie Makarenki integracja wszystkich oddziaływań wychowawczych, połączenie ich w nierozzerwalną całość, w której każdy komponent posiada określone miejsce i spełnia określoną, wyznaczoną mu rolę.

A. Makarenko jako twórca systemu daje wzór kompleksowego podejścia do wychowania, zarówno do poszczególnych jednostek, jak i całego kolektywu. Inny wniosek z systemowej analizy doświadczenia Makarenki to zjawisko wyprzedzania przez jego system masowej praktyki pedagogicznej tamtych czasów, co sprawia, że przyjmowany jest on często jako pedagogika dnia dzisiejszego.<sup>29</sup>

Dla L. Lewszyna doświadczenie integralne, podobnie jak podejście kompleksowe, powstaje w toku działalności nauczyciela poprzez dostrzeżenie wewnętrznego związku różnych stron praktyki dydaktyczno-wychowawczej i stopniowego powstawania różnych jej etapów. Jednocześnie orientuje ono nauczyciela na taki właśnie związek stron i kolejność etapów. Jednak na drodze do doświadczenia integralnego wielu nauczycieli napotyka barierę psychologiczną, którą stwarza rozdrobnienie całej pracy szkolnej (podział na pracę dydaktyczną i wychowawczą, a następnie na przedmioty i lekcje czy odcinki pracy i przedsięwzięcia wychowawcze). W rozwiązywaniu tego problemu pomocne jest rozumienie wprowadzonego przez A. Makarenkę pojęcia logiki pedagogicznej jako mechanizmu pozwalającego na elastyczne łączenie wszystkich elementów nauczania w jednolity proces pedagogiczny.<sup>30</sup>

W radzieckiej literaturze makarenkoznawczej ostatnich lat z twórczą

interpretacją makarenkowskiego pojęcia logiki pedagogicznej wystąpili N. Lalin i L. Lewszyn.

Logika pedagogiczna jest, według Lalina, metodą poznania i metodą działania pedagogicznego. Nie jest jednak dowolnym konstruktem umysłu, lecz analogiem zjawisk i procesów pedagogicznych, metodą odpowiadającą naturze tych zjawisk. Zgodnie z zasadami dialektyki Makarenko określił najważniejsze założenia (cechy i wymogi) logiki pedagogicznej. Jest to wymóg celowości wynikający z uwarunkowania i zdeterminowania wychowania. Cel wychowania jest najważniejszym warunkiem, czynnikiem i prawem określającym wszystkie strony wychowania, jego kierunek i charakter. Pozostałe cechy to dialektyczność i całościowość. Ta ostatnia łączy się u Makarenki z wymogiem systemowości w podejściu do zjawisk pedagogicznych, która zobowiązuje do rozpatrywania pedagogiki, szkoły, procesu pedagogicznego i jego środków jako systemu.

N. Lalin wyjaśnia również związek pedagogicznej logiki Makarenki z metodą pedagogiczną (instrumentacją wychowania). Logika pedagogiczna przewiduje bowiem nie tylko zdobywanie wiedzy, rozwijanie myśli, ich systematyzację i logiczne ujmowanie, ale również przechodzenie myśli w czyn, określenie prawidłowości tego przejścia, przekształcanie ich w reguły działania. W ten sposób logika myślenia, stając się logiką działania, doprowadza do myślenia o pedagogicznych technikach i wyraża się w nich<sup>21</sup>.

Zdaniem radzieckiego badacza logika pedagogiczna wymaga twórczego podejścia do pedagogiki, do spuścizny pedagogicznej Makarenki, w tym również do jego rozumienia logiki pedagogicznej. Istotne jest poznanie ducha, a nie litery tej logiki, poznanie jej ideowego i naukowego sensu, istoty metody Makarenki, a nie pamięciowe opanowanie jego wypowiedzi.<sup>22</sup>

L. Lewszyn, przypominając odpowiedź Makarenki na pytanie: „Jaka powinna być logika procesu pedagogicznego?”<sup>23</sup> zauważa, że nie wystarczy określenie „proces celowy”. Chodzi tu bowiem nie o zwykłą cechę wytwarzania, lecz o szczególną, którą współczesna nuka rozpatruje jako zjawisko właściwe dla wszelkich złożonych samosterujących systemów. Celowość, o której mowa, ma charakter wielokierunkowy i hierarchiczny, wewnątrznie sprzeczny i rozwijający się. Odzwierciedla ona dialektyczną strukturę samego systemu i osiągnięte przezeń stopnie wolności (jednym z takich „złożonych systemów” jest właśnie realnie rozwijający się proces dydaktyczno-wychowawczy).<sup>24</sup>

Logika pedagogiczna charakteryzuje się ponadto dynamizmem, sprzecznościami i kompleksowością, zespoleniem i stadialnością. Jej specyfika wynika z istoty zjawiska pedagogicznego, które powstaje, występuje i tworzy nową jakość na „przecięciu” jego elementów: wychowawcy, wychowanka, środków pedagogicznych i środowiska. Logikę pedagogiczną określić można jako specyficzną logikę zjawisk nauczania i wycho-

wania, logikę związków i współdziałania takich zjawisk w całościowym procesie pedagogicznym.<sup>85</sup>

W artykule zdołaliśmy wskazać w sposób niepełny zaledwie kilka „pomostów” łączących bogatą, stale odkrywana i niedostatecznie wykorzystywaną dla potrzeb współczesnego wychowania twórczość Makarenki ze współczesnymi tendencjami w podejściu do problemów wychowania. Jest ich niewątpliwie znacznie więcej, z tego źródła, jakim jest spuścizna autora „Poematu pedagogicznego”, nadal czerpać będą pokolenia pedagogów — naukowców i praktyków nie tylko w jego ojczyźnie.

„Makarenko — jak pisał A. Lewin — zdołał uchwycić — może intuicyjnie, ale nie tylko — podstawowe zagadnienia, jakie znajdują się obecnie w centrum uwagi badaczy zajmujących się teorią systemów, bądź nawiązujących do tej teorii”.<sup>86</sup> Dodajmy, że w równej mierze dotyczy to także zagadnienia kompleksowości.

### Przypisy

<sup>1</sup> A. T. Kurakin: O sistiemnom podchodzie w teorii wospitanija, w: Problemy teorii wospitanija. Cz. I. Moskwa 1974, s. 227—229

<sup>2</sup> Por. L. I. Nowikowa: Pedagogika kolektywu dziecięcego. Warszawa 1982, s. 43

<sup>3</sup> G. Filonow, S. Chomienko: O suszcznosti kompleksnogo podchoda k wospitaniju, „Wospitanije szkolnikow” 1977, nr 1, s. 2

<sup>4</sup> Por. J. K. Babanskij: Optimizacija processa obuczenija. Moskwa 1977

<sup>5</sup> J. Babanskij Wystuplenija uczastnikow obsużdzenija woprosa „O kompleksnom podchodzie k realizaciji zadacz kommunisticzeskogo wospitanija”. „Sowietskaja pedagogika” 1977, nr 4, s. 48—49

<sup>6</sup> Ibid., s. 49

<sup>7</sup> E. I. Monoszon: Kompleksnyj podchod k wospitaniju — ważniejsze uslowije wsiestoronniego razwitija szkolnikow, „Sowietskaja pedagogika” 1977, nr 4, s. 23—28

<sup>8</sup> A. Chripkowa: Kompleksnyj podchod: problemy i pierspektiwy. „Uczitielskaja gazieta”, 18 XI 1978

<sup>9</sup> L. A. Lewszyn: Łogika pedagogiczeskogo processa. „Znanije”, Moskwa 1980, nr 8, s. 28—30

<sup>10</sup> I. F. Charłamow: Teoreticzeskije i mietodiczeskije problemy kompleksnogo podchoda k obuczeniju i wospitaniju uczaszczichsia, „Sowietskaja pedagogika” 1980, nr 7, s. 17—26

<sup>11</sup> A. Makarenko: Dzieła, t. IV. Warszawa 1956, s. 344

<sup>12</sup> L. A. Lewszyn: op. cit., s. 32—34

<sup>13</sup> J. P. Sokolnikow: Kompleksnyj podchod k wospitaniju licznosti w kolektywie. „Sowietskaja pedagogika” 1977, nr 4, s. 30—31

<sup>14</sup> Ibid., s. 31

<sup>15</sup> Por. Kompleksnyj podchod k wospitaniju szkolnikow; pod red. L. K. Balasnoj. Moskwa 1982; L. K. Balasnaja: Kompleksnyj podchod k problemam kommunisticzeskogo wospitanija. „Sowietskaja pedagogika” 1978, nr 5, s. 8—13

<sup>16</sup> Ch. J. Lijmets: O kompleksnosti pedagogiczeskich issledowanij. „Sowietskaja pedagogika” 1977, nr 12, s. 95—97

<sup>17</sup> O. S. Bogdanowa: Wystuplenija uczastnikow obsużdzenija woprosa „O kompleksnom podchodzie k realizaciji zadacz kommunisticzeskogo wospitanija”. „Sowietskaja pedagogika” 1977, nr 4, s. 37

<sup>18</sup> Por. Ch. J. Lijmets: op. cit., s. 96

<sup>19</sup> M. W. Kabatzenko: Wystuplenija uczastnikow obsużdzenija woprosa „O kompleksnom podchodzie k realizaciji zadacz kommunisticzeskogo wospitanija”. „Sowietskaja pedagogika” 1977, nr 4, s. 42

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> J. Radzewicz: Działalność wychowawcza szkoły. Warszawa 1983, s. 69—70

<sup>22</sup> Określenie stanowisk podają za J. Materne: Istota systemu wychowania, w:

Antoni Makarenko w szkole wyższej. Materiały z konferencji makarenkowskiej w Toruniu. Toruń 1974, s. 43

<sup>23</sup> L. I. Nowikowa: Priedisłowije k: Woprosy wospitanija: sistiemnyj podchod. Moskwa 1981, s. 5—6

<sup>24</sup> Por. W. N. Turczenko: Nauczno-techničeskaja riewolucyja w obrazowanii, Moskwa 1973; R. G. Gurowa: Socyologiczeskije problemy wospitanija. Moskwa 1981.

<sup>25</sup> A. Makarenko: Dzieła, t. V, s. 451

<sup>26</sup> Por. J. Materne: Istota systemu wychowania, s. 47

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Por. Diemokratyzacyja licznosti. „Uczitielskaja gazeta”, 23 V 1987 g.

<sup>29</sup> W. A. Karakowskij: Komuna im. F. E. Dzierżyńskiego kak wospitatielnaja sistiema. „Sowietskaja piedadogika” 1978, nr 3, s. 67—73

<sup>30</sup> L. A. Lewszyn: op. cit., s. 35

<sup>31</sup> N. A. Lalin: O piedadogičeskij logikie, w: A. S. Makarenko, Lwow 1978, s. 41

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> A. Makarenko: Dzieła, t. V, s. 465

<sup>34</sup> L. A. Lewszyn: op. cit., s. 47

<sup>35</sup> Ibid., s. 95

<sup>36</sup> A. Lewin: Dialektyka procesu tworzenia systemu wychowawczego w ujęciu Makarenki. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 1, s. 96

## BLISKIE I DALEKIE CELE WYCHOWANIA

Tłumaczyła Irena Wojnar. Warszawa 1987, PWN, ss. 433

W 1972 roku zaprezentowano raport zespołu ekspertów międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji ujęty w pracy pt: „Uczyć się, aby być”. Publikacja ta jest powszechnie znana jako Raport Faure'a.

W 1979 roku przedstawiono dokonania grupy specjalistów, zwanej Klubem Rzymskim, na temat aktualnego stanu edukacji. Praca nosiła tytuł: „Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?”.

Irena Wojnar tłumacząc francuskojęzyczną publikację UNESCO, wydaną w 1981 roku w Paryżu, prezentuje polskiemu czytelnikowi następne dokonania międzynarodowego grona ekspertów zajmujących się problemami edukacji. Tym razem jest to dokonanie Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) — instytucji, która od 1969 roku jest związana z UNESCO. Gremium to pracowało w okresie od 1975 do 1980 roku realizując średnioterminowy program badań dotyczących edukacji. Formą prezentacji dokonań ekspertów były seminaria, na których przedstawiano referaty będące materiałem do ogólnej dyskusji.

Pierwsze seminarium Międzynarodowe Biuro Wychowania zorganizowało przy współpracy Działu Filozofii UNESCO. Wzięło w nim udział kilkunastu specjalistów z Afryki, Ameryki Łacińskiej, Azji i Europy. Spotkanie miało miejsce w Genewie w roku 1975. Omówiono zagadnienia związane z rastępującymi tematami, będącymi treścią referatów:

1. Cele i teorie wychowania — zarys analizy porównawczej.
2. Wychowanie i społeczeństwo w perspektywie uprzemysłowionych krajów Zachodu.
3. Wychowanie i społeczeństwo w perspektywie krajów socjalistycznych.
4. Cele i teorie wychowania: stanowisko Trzeciego Świata.

Drugie spotkanie miało miejsce w Paryżu w 1976 roku i poświęcone było celom i teorii wychowania. To spotkanie zakończyło się przyjęciem pakietu wytycznych Jedną z opublikowanych propozycji była decentralizacja programu na temat celów wychowania i sugestia organizowania seminariów regionalnych, poprzedzonych studiami i badaniami ankietowymi. W efekcie realizacji tych zamierzeń zorganizowano pięć spotkań regionalnych: Bejrut (1977 rok), Kair (1978 rok), Dakar (1978 rok), Santiago (1979 rok), New Delhi (1980 rok).

Podsumowującym dotychczasowe wysiłki było trzecie spotkanie centralne w Genewie w 1980 roku, na którym przedstawiono wyniki prac, dotyczących celów i teorii wychowania, zarówno w skali regionalnej jak i ogólnoswiatowej, podjętych w 1975 roku. Publikacja przetłumaczona przez Irenę Wojnar jest swego rodzaju próbą syntezy efektów pracy Międzynarodowego Biura Wychowania osiągniętych w pięciolecie realizacji programu badania celów i teorii wychowania.

W pierwszej części książki J. A. Lauwersy i R. Cowen prezentują refleksje na temat wychowania, jego celów, związków tychże celów z filozofią i polityką oświatową. Autorzy zatytułowali swój rozdział: „Teoretyczne aspekty problemu”. Jego treść, będąc refleksją nad wychowaniem (tworzoną na dużym poziomie

ogólności) jest adekwatna do tytułu. Lauwerys i Cowen twierdzą, że w każdym kraju historycznym uważano wychowanie za podstawowe zadanie społeczne. Dawniej gwarantowała to tradycja, współcześnie także polityka oświatowa i prawo stanowione. Wszystkie konstytucje państwowe podejmują problem kształcenia i wychowania. Jednak pomiędzy formalnymi deklaracjami a rzeczywistym uznaniem wagi istotności edukacji często istnieją poważne rozbieżności. Jednym z przebiegów wykazujących, zdaniem autorów, zgodność owych deklaracji z faktyczną polityką oświatową jest wysokość subwencji państwowych przydzielanych oświacie: „Każdy rząd przyzrąje oświacie określony procent dochodu narodowego. Ten procent określa, jakie znaczenie przypisuje się tej dziedzinie działalności w stosunku do innych dziedzin...”<sup>1</sup>

Pod koniec rozdziału znajdujemy tematy bardziej szczegółowe dotyczące kształcenia osobowości, refleksji o treści kształcenia i metodach dydaktycznych oraz roli teorii pedagogicznych. Autorzy konkludują, iż zadania edukacyjne są jednymi z najdonioślejszych przedsięwzięć ludzkości. Są dążnością do rozwoju jednostek, wprowadzaniem w życie godne, realizowaniem życia w wolności i pokoju a także wysiłkiem zmierzającym do zaspokojenia potrzeb ekonomicznych. Nie brakuje niestety barier, (co autorzy dostrzegają choć nie rozwijają tego wątku) na drodze do realizacji tych celów. Nierówność szans, przesady, bariery ekonomiczne i polityczne, bezwładność aparatu administrującego oświatą, konflikty partykularnych interesów różnych grup, nieadekwatność instytucji szkolnych do współczesnej rzeczywistości społeczeństw krajów wysokorozwiniętych (lub przeciwnie krajów najbiedniejszych), to tylko niektóre problemy związane nierozzerwalnie z oświatą. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z prawdy, że choć nie wolna od barier i problemów edukacja jest procesem odtwiecznym i istniejącym w najodleglejszej nawet perspektywie.

W części drugiej autorzy — sprawozdawcy prezentują refleksje na temat celów i teorii wychowania będące pewnego rodzaju syntezą opracowań materiałów na szczeblach regionalnych.

N'sougan Agblemagnon reprezentuje ekspertów afrykańskich i udostępnia wnioski wypływające z refleksji artykułowanych na seminarium w Dakarze w 1978 roku.

Autor podkreśla podstawowy dla Afrykańczyków problem potrzeby samodzielnego rozwiązania teoretycznych kwestii edukacyjnych w Afryce. Sądzi, iż należy odstąpić od praktyki powierzania ekspertom cudzoziemcom zadań związanych z organizacją czy realizacją zadań edukacyjnych w krajach afrykańskich. Podstawowym bowiem zadaniem jest tworzenie teorii wychowania i wytyczanie celów, które odnajdują ducha narodów afrykańskich, zachowują ich tożsamość pieczołowicie pielęgnując tradycje, chroniąc obyczaje; po prostu tkwią w kulturze afrykańskiej. Typową cechą tej kultury jest przyzmat społeczeństwa nad jednostką. Dlatego tradycyjne wychowanie, aby było kontynuowane, ma być wychowaniem dla grupy przez grupę. Nie oznacza to bynajmniej zaniedbania jednostki czy sprowadzenia jej do roli przedmiotowej czy podrzędnej. Człowiek w tradycyjnym ethosie pedagogicznym jest wartością podstawową. Celem edukacji zatem ma być wszechstronny rozwój człowieka zjącego dla pożytku społeczności oraz dążenie do większej sprawiedliwości, większej wolności, pełniejszej demokracji, zarówno na poziomie zbiorowym jak i jednostkowym.

Zdziwienie może budzić brak w tym tekście informacji o złożonej afrykańskiej rzeczywistości i szansach na realizację wymienionych celów wychowania. Kraje afrykańskie oprócz wspólnych doświadczeń historycznych takich na przykład jak kolonializm, różnią się od siebie znacznie. Dla przykładu jedne wybrały drogę rozwoju kapitalistycznego, inne budują socjalizm. Poziom dobrobytu obywateli, potencjał gospodarczy, stopień sprawiedliwości społecznej, szanse rozwojowe to elementy różniące kraje Afryki. Omawiane opracowanie tych różnic nie uwzględ-

dnia. Brakuje ponadto krytyki apartheidu, który czyni z RPA państwo gwałcące podstawowe prawa człowieka ale także kraj, w którym zaproponowane przez afrykańskich ekspertów cele wychowania są nierealizowalne.

Południowoamerykańskie doświadczenia w pracy nad wyznaczaniem celów edukacji prezentuje R. Nassif. Autor zwraca uwagę na duże zróżnicowanie krajów latynoamerykańskich umiając je jako „różnorodność epok na tej samej przestrzeni”. Nędza miesza się tam z dobrobytem, korzystanie z najefektywniejszych osiągnięć z zacofaniem. Margines przybiera rozmiary przekraczające wielkością obszar normy. Przepych i prymityw żyją obok siebie. Dlatego to miejsce świata stanowi teren najróżniejszych konfliktów. Grupy upośledzone aspirują do emancypacji pragnąc wolności i możliwości rozwoju w warunkach wolnych od ograniczeń, skrepowania czy wręcz zniewolenia.

Takie realia powodują dążenia wolnościowe dotyczące wielu płaszczyzn życia społecznego i jednostkowego. Powstają „ideologie wyzwolenia”, „teologia wyzwolenia” i „pedagogika wyzwolenia”. Tę drugą nie rozumie się jako wychowania wyzwalającego, kierunku stworzonego przez Paolo Freire'a, ale jako antonim dla wszelkiego wychowania uzależniającego. Z kategorią „pedagogiki wyzwolenia” wiążą się wszelkie działania na gruncie edukacji, które zmierzają do emancypacji, rozluźnienia skostniałych struktur oświatowych utrzymujących status quo, demokracji, rozumienia rzeczywistości w kategoriach markistowskiej dialektyki.

Podstawowym hasłem, które nabrało charakteru celu wychowania, stało się pojęcie „nowego człowieka”. Koncepcja „nowego człowieka” głosi potrzebę wychowania obywatela zaangażowanego w sprawy społeczne, wolnego i twórczego. Mimo powszechnej zgody, jaka spotyka tę koncepcję, jej realizacja zmierza w poszczególnych krajach latynoamerykańskich w najróżniejszych kierunkach. Dla przykładu porównajmy dwa istotnie odmienne kraje: Kubę i Kostarykę. „Nowy człowiek” w kubańskiej rzeczywistości, to obywatel w służbie budowy socjalizmu i komunizmu. W Kostaryce realizując cele wychowania konstruuje się model „nowego człowieka” przy pomocy szerokich konsultacji społecznych dbając o to, aby ów model był efektem narodowej zgody. Owe przedsięwzięcia społeczne realizowane także na gruncie oświaty spotkały się z zainteresowaniem i uznaniem światowej opinii publicznej. Wyrazem tego uznania było przyznanie Pokojowej Nagrody Nobla prezydentowi Kostaryki — Oskarowi Ramirezowi, który ma znaczny osobisty udział w projektowaniu i realizowaniu politycznych oraz społecznych inicjatyw, także w zakresie edukacji.

Sytuację w krajach Azji scharakteryzował J.P. Naik. Znaleźnienie wspólnego mianownika dla przedstawienia celów wychowania w Azji jest zadaniem podobnym do wykazania podobieństw pomiędzy Japonią a Nepalem, Koreą Południową a Bangladeszem. Kraje azjatyckie porównać można do japońskiego wachlarza zbudowanego z części różnych co do jakości materiału i koloru. Zdaniem Autora — dominującym celem, który realizowany jest w tych krajach — to budowanie tożsamości narodowej, co znalazło odbicie w programach wychowania każdego z państw. Przejawiało się to w akcentowaniu tradycji, pielęgnowaniu kultury narodowej i rozwijaniu patriotyzmu.

W dziedzinie tworzenia modelu systemu oświaty narodowej korzystano z doświadczeń krajów rozwiniętych. W zależności od drogi rozwoju jaką obrano, wprowadzono (z oczywistymi modyfikacjami dostosowując je do własnych realiów) model Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii bądź Związku Radzieckiego.

Charakter zmian w reformowaniu systemów oświatowych krajów azjatyckich i tworzeniu celów wychowania przypomina ewolucję, która polega na etapowej realizacji, oprócz wymienionych wcześniej celów globalnych, także takich zadań, jak upowszechnienie wychowania przedszkolnego i nauczania na poziomie przynajmniej podstawowym, kształcenia zawodowego dostosowanego do realizacji pro-

dukcji przy użyciu nowych technologii. Jak również stworzenia trwałej, materialnej bazy kształcenia i wychowania zmiany struktury społeczeństwa na bardziej egalitarną i zdemokratyzowanie form uczestnictwa w życiu politycznym.

Sprawozdawcą dokonań ekspertów z krajów arabskich był M.A. El-Ghannam. Zachowanie kultury arabskiej, ujednoczenie systemów edukacyjnych, wyznaczenie wspólnych celów wychowania, to tylko część nadziei, którą Arabowie wzięli z utworzeniem Ligi Arabskiej, powstałej 22 marca 1945 roku. Podpisanie paktu o jedności kultury arabskiej w 1957 roku nadało tej nadziei formalne uzasadnienie. Od tej pory ministrowie oświaty spotykają się na konferencjach lokalnych, podczas których dyskutuje się wybrane problemy edukacyjne. Efektem takich spotkań jest przyjęcie celów wychowania, które sprowadzają się do zadań zmierzających m.in. w kierunku adaptacji do istniejącej rzeczywistości, umacniania specyfiki kultury arabskiej, kształtowania charakteru w oparciu o wartości religijne, przygotowania do pracy, rozwoju ekonomicznego, rozumienia innych narodów, mającego służyć pokojowi i współpracy międzynarodowej.

Pomimo występowania istotnych różnic w charakterze organizacji życia społecznego i politycznego w poszczególnych krajach arabskich istnieje silna tendencja do poszukiwania i przyjmowania wspólnego programu zawierającego cele edukacyjne dla świata arabskiego. Najogólniej program ten to „uformowanie obywatela arabskiego” i „narodu arabskiego”.

M.A. El-Ghannam przedstawiając cele edukacji wyznaczone przez kraje arabskie i zadania, których realizacja sprzyja urzeczywistnianiu się owych celów, pomija milczeniem dramatyczne konflikty między krajami arabskimi. Antagonizm państw o odmiennych obliczach ideologicznych, takich jak z jednej strony Irak, z drugiej zaś Iran, czyni je tak dalece obcymi, że refleksje na temat wypełniania podobnych zadań edukacyjnych wydają się jedynie, przynajmniej obecnie tzw. pobożnymi życzeniami. Jest to tylko przykład konfliktu między krajami arabskimi. Podobnych, choć może mniej spektakularnych przykładów istotnej niezgody w krajach arabskich jest więcej. Wydaje się, że nie sposób prezentować cele edukacyjne bez analizy warunków potrzebnych do ich realizacji, zwłaszcza, gdy te cele dotyczą wielu krajów arabskich przynajmniej się do podobnej tradycji, ale jednak odmiennie kształtujących swoją teraźniejszość, i mających niezbędne wyobrażenia o własnej przyszłości.

Sytuację w krajach socjalistycznych — na przykładzie Związku Radzieckiego — przedstawił D.W. Jermolenko. Autor zaprezentował wiele imponujących wskaźników liczbowych i danych statystycznych, których zadaniem było przekonanie czytelnika o tym, że Związek Radziecki jest potęgą edukacyjną. Całkowicie uprano się tam z problemem analfabetyzmu, upowszechniono oświatę na poziomie średnim, wykształcono ogromną liczbę z dyplomami wyższych uczelni, rozpowszechniono opiekę przedszkolną. Obecnie, podobnie jak w całym okresie historii Związku Radzieckiego, podstawowym celem wychowania jest kształtowanie człowieka — komunisty, światłego obywatela zaangażowanego w budowę komunistycznego państwa.

Celem, jaki postawili przed sobą J.A. Lauwerys i R. Cowen, było przesłędzenie celów nauczania i wychowania, na przestrzeni historii, istniejących w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej.

Po okresie, kiedy cele wychowania wyrażano w kategoriach religijnych, nastąpiły lata, w których wyznacznikiem aspiracji edukacyjnych stały się: rozwój nauki, odkrycia geograficzne, humanistyczne ideały oraz reformacja postępująca osobisty kontakt z Biblią w języku narodowym, do czego niezbędna było znajomość czytania. W Europie powszechne cele wychowania kształtowała tradycja i jednocześnie genialni reformatorzy, Idee Komeńskiego, pomysły Condorceta, administracyjne decyzje Napoleona miały istotne znaczenie dla charakteru oświaty. W Stanach



Zjednoczonych cele edukacji wyznaczały: idee republikańskie, obrona wolności, równość wobec prawa, dostępność stanowisk i godności, wolność handlu i niezależność producentów. W Prusach edukacji stawiano zadania nacjonalistyczne, które miały zrealizować aspiracje jedności narodowej. Tak więc Europa Zachodnia i Stany Zjednoczone Ameryki wkroczyły w wiek XIX kształtując własną edukację w oparciu o idee umowy społecznej, nacjonalizm i aspiracje republikańskie.

Wiek XIX i początek XX wyznaczał zadania, które mogły być adekwatne do gwałtownego rozwoju przemysłu. Zadaniem zgodnym z duchem czasu było tworzenie szkół, w których uczono umiejętności praktycznych, rolniczych i przemysłowych. Tworzono rowe szkoły mogące przygotować rzesze kwalifikowanej kadry dla realizacji zadań industrialnych. Teoria Johna Deweya czy Georga Kerschensteina, akcentujące czynny stosunek do poznawczej rzeczywistości i preferujące praktyczne wykorzystanie posiadanej wiedzy, zyskały ogromną popularność.

Po drugiej wojnie światowej niemal wszystkie kraje przedstawiły własne cele wychowania jako instrument równości, demokracji i wolności. Postulowano powszechność kształcenia na poziomie średnim, bezpłatność, państwowość szkół (z możliwością istnienia szkół wyznaniowych, środowiskowych czy prywatnych).

W Stanach Zjednoczonych okres powojenny był czasem falowania nastrojów społecznych. Zwycięstwo wojenne zapewniło Amerykanom dobre samopoczucie i wiarę we własne instytucje oraz narodowy system oświatowy do momentu wystrzelenia przez Związek Radziecki pierwszego sputnika. Fakt ten wywołał lawinę krytyki skierowanej między innymi przeciw amerykańskim szkołom i przeciw postawom młodych Amerykanów. Zaczęto reformować strukturę kształcenia, programy, a także podjęto akcję zmierzającą do kształtowania patriotycznych postaw młodzieży. W tym kierunku szły wysiłki prezydenta Eisenhowera, a efektem ich miało być zwiększenie zaufania młodzieży do form amerykańskiej demokracji, amerykańskich instytucji oraz unowocześnienie nauczania. Na efekty nie trzeba było długo czekać.

Obecnie rozmaite zmiany i reformy oświatowe w Europie Zachodniej dotyczą głównie struktury, a inspirują je dyskusje w łonie polityki oświatowej podejmowane w obronie pryncypiów demokracji lub grup upośledzonych. W efekcie większość zmian polega na tworzeniu nowych instytucji oświatowych o różnym stopniu sformalizowania, które odpowiadają aspiracji grup społecznych powołujących je do życia.

Autorzy prześledzili wyznaczniki celów edukacji w historii Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Prezentowane przyczyny powstawania określonych oczekiwań od nauczania i wychowania wydają się trafne, chociaż omówiono je pozbieżnie i skrótowo, gdyż przesądziła o tym określona forma prezentacji. Nasuwają się jednak wątpliwości innej natury. Otóż, dlaczego Autorzy posłużyli się powojennym podziałem Europy (rozdzielonej na Zachodnią i Wschodnią) przy analizie rzeczywistości historycznej sięgającej wieków średnich. Czyżby uważali, że krąg kultury Zachodu sięgał na wschód jedynie do Prus?. Czy rzeczywiście wspomniana przez Autorów Szwecja w całej swej historii była krajem daleko bardziej zakorzenionym w tradycji Zachodu niż Polska, której Autorzy odmawiają tego dziedzictwa?.

R. Girod przedstawił cele edukacyjne nie poprzez formułowanie ich a priori, lecz przez przyznanie wyników empirycznych badań efektów kształcenia. Szczególnie interesujące informacje, prezentowane jako efekt badań empirycznych, dotyczą problemu związku wykształcenia z zajmowanymi stanowiskami w pracy zawodowej. Autor przedstawił tę sprawę szczegółowo, podsumowując lapidarnie: „...system oświaty nie rozdziela miejsc pracy”.<sup>2</sup> Poza medycyną, wszystkie inne kierunki studiów kształcą ludzi mogących wybrać miejsce pracy, mając dość szeroki

zakres wyboru. Dochodzą do tego różnice w poziomie posiadanych zdolności, inteligencji, aspiracji. W efekcie równość szans społecznych nie jest wyznaczana jedynie poprzez poziom wykształcenia, aczkolwiek demokratyzacja oświaty w określonym stopniu tej równości sprzyja.

Istotne miejsce w omawianej książce zajmuje rozdział napisany przez Bohdana Suchodolskiego. Poddał on analizie cele wychowania w skali ogólnościwiatowej, postrzegane przez pryzmat współczesnego stanu kultury oraz kondycji człowieka tkwiącego w niej. Według Autora, świat oraz poszczególnych ludzi dotykają rozmaite kryzysy, w stopniu większym niż kiedykolwiek w historii. Dotyczą one także stylów życia. Z jednej strony istnieje model życia polegający na określaniu celów i koncentrowaniu się na ich osiągnięciu, w efekcie „po drodze” zatracają się całą masą wartości, które przysyłają cel. Z drugiej strony istnieje model życia będący kontestacją pierwszego. Preferuje się w nim intensywność przeżycia osobiście wyznaczając obszar doznań. W żadnym z tych wzorów życia nie ma miejsca dla zaangażowania w sprawy świata obiektywnego, w problemy wspólnoty. Z tego powodu wzory te Autor uważa za niesatysfakcjonujące ludzi, powodujące ich frustrację i wyalienowanie. Emancypacją dla tych ludzi byłoby przyjęcie wzoru życia polegającego na świadomym współuczestniczeniu, aktywności nie tylko produkcyjnej, lecz przede wszystkim twórczej. Zerwanie z modelem produkcja — konsumpcja na rzecz wzoru twórczego współuczestnictwa jest sposobem przezwyciężania alienacji. Twórczość, zdaniem Autora, stwarza prawdziwie wartościowe życie, nadaje jemu wolność, pozwala wyzwolić się od pracy jako konieczności produkcyjnej. Prawdziwie sensownym celem wychowania jest zatem wysiłek zmierzający do kształtowania ludzi twórczych.

Innym ważnym warunkiem pozwalającym realizować pożądane zamierzenia w dziedzinie budowania sensownej przyszłości jest pokój. Autor dostrzega niebezpieczeństwo powszechnej tendencji do rywalizacji i dominacji. Kult sukcesu politycznego, artystycznego, zawodowego, sportowego, ekonomicznego i jeszcze innych, tworzy się w efekcie nielicznych wygranych i bardzo wielu przegranych. Przegrani nie są przyjaciółmi wygranych. Należy zatem uczyć się współdziałania, które zastąpi rywalizację. Współdziałanie jest w stanie dać upust wszelkim dobrym ambicjom, a przy tym stworzyć możliwość doświadczania wartości, wśród których istotne miejsce zajmować będzie pokój.

Pokój rozumie się tutaj przede wszystkim jako wewnętrzny stan ducha ludzkiego, rodzaj nastawienia do innych, do świata. W takiej optyce w kontaktach z innymi podstawową sprawą będzie otwartość i chęć zrozumienia, a działanie polityczne będzie służbą.

Klarowność bardzo interesującego wywodu o pokoju jako warunku pożądanej przyszłości mać używane przez Autora określenie „wychowanie dla pokoju”. Czy należy rozumieć go tak, że pokój jest celem wychowania? Jeżeli odpowiemy na tak postawione pytanie twierdząco, to nadal otwartą pozostanie kwestia sposobu rozumienia owego pokoju. Zrodzi się pytanie: Wychowanie dla jakiego pokoju? Tak wiele przecież razy słowo „pokój” bywało alibi i parawanem działań będących prostym zaprzeczeniem pokoju.

Warunkiem przełamania impasu, w jakim znalazł się współczesny człowiek, jest — zdaniem Autora — utworzenie nowego ładu ekonomicznego i znalezienie ożywczych źródeł w kulturze. Postulat potrzeby budowania nowego porządku zakłada krytykę istniejącego status quo w gospodarce światowej. Autor dostrzega marnotrawstwo w krajach „bogaty” oraz nędzę w krajach „biednych”. Są to fakty oczywiste. Upominanie się o sprawiedliwą politykę w dziedzinie surowców, handlu i wymiany międzynarodowej jest postulatem ze wszechmiar słusznym. Niebagatelną sprawą w problemie budowania, choćby ograniczonego dostatku w krajach najbiedniejszych, jest kwestia ich sprawności gospodarczej. Jednak to nie

kolonializm czy jakikolwiek element starego ładu ekonomicznego świata powoduje ogromne marnotrawstwo kapitałów pożyczanych wciąż przez kraje najuboższe. Autor upominając się o „nowy ład gospodarczy” świata nie dostrzega elementów destruktacyjnych zawartych wewnątrz struktury organizacyjnej krajów ubogich.

Fatalne lokowanie środków w nieprzemyślane inwestycje, chybione decyzje gospodarce, brak kompetencji, powodują, iż pożyczane pieniądze błyskawicznie są marnotrawione, a rosnące zadłużenie odbija się najdotkliwiej na poziomie życia (i tak ubogiego) społeczeństwa. Zazwyczaj nieodpowiedzialne działania rządów krajów ubogich unikają uwadze światowej opinii publicznej. Wiele natomiast można usłyszeć i przeczytać o kolonializmie jako przyczynie ubożenia tych, którzy są biedni, i o wzbogacaniu się tych, którzy są bogaci. Takie kraje, jak na przykład Szwajcaria, nigdy nie czerpały dochodów z kolonii, a należą do krajów najbogatszych. A na przykład Portugalia — była potęgą kolonialną, obecnie jednak do potentatów gospodarczych nie należy, natomiast Włochy do utrzymania kolonii zmuszane były dopłacać.

Profesor Suchodolski uzasadnia ścisły związek skuteczności działań gospodarczych z charakterem kultury, w jakiej owe działania są podejmowane. Efektywność gospodarcza w Stanach Zjednoczonych jest odmienna od tej w Indiach, tak jak różne są w tych dwu krajach kulturowe wzory satysfakcji życiowej. Czy można je zmienić?. Profesor postuluje konieczność utworzenia nowego ładu kulturalnego w świecie, tworzonego poprzez dialog wszystkich kultur. Nie wiemy jednak, co miałyby być owym nowym porządkiem, nie znamy jego oblicza. Postulat dialogu sugeruje wymianę i słuchanie, istotne jednak zmiany następują dopiero po przejściu innych wzorów lub rezygnacji choćby z części swojej tradycji. Rodzi się pytanie o to, które wartości należy uznać za uniwersalne, i w imię jakich celów?.

Pewną odpowiedzią na powyższe pytanie jest fragment, w którym Autor proponuje szczegółowy program edukacji mającej kształtować osobowość człowieka, usprawniać jego działanie, pomóc mu w ekspresyjnym wyrażeniu siebie i samo-realizacji oraz integracji ze światem zewnętrznym.

Program światowego systemu wychowania proponowany przez profesora Suchodolskiego składa się z następujących cykli tematycznych:

1. Ludzkość w walce o egzystencję i dobrobyt.
2. Ku społecznej sprawiedliwości.
3. Stosunki między narodami: wojny i obrona pokoju.
4. Sytuacja człowieka w cywilizacji współczesnej.
5. Praca ludzka w warunkach rozwoju i techniki.
6. Kultura jako czynnik rozwoju społecznego i indywidualnego.
7. Sztuka jako wyobrażony i przeżywany świat współczesnego człowieka.
8. Człowiek i jakość jego życia.<sup>3</sup>

Aby program ten mógł być zrealizowany dla dobra przyszłości świata, potrzeba — zdaniem autora — tych, którzy podejmują trud przekazywania jego treści — nauczycieli. Od ich jakości i zaangażowania zależy powodzenie proponowanych treści edukacyjnych, które mają uczynić świat wspólnotą ludzi żyjących w dobrobycie, pokoju, w sposób wolny i twórczy przeżywających swoje człowieczeństwo.

I. W. Bestużew-Lada zaprezentował pracę pt. „Cel i perspektywy oświaty” przedstawiając kształcenie w kilku podsystemach stanowiących ogólny system edukacyjny. Przedstawił tendencje zmian w perspektywie ogólnej i regionalnej. Autor zasugerował możliwość planowania rozwoju systemów oświatowych, zarówno w skali globalnej jak i regionalnej, przy pomocy potencjału instytucji UNESCO.

S. Roller w sposób nadzwyczaj interesujący, przedstawił cele wychowania w procesie dynamicznych przemian historycznych. Uwieńczeniem wysiłków wielu

minionych pokoleń, genialnych reformatorów i działaczy było — zdaniem autora — przyjęcie przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Deklaracji Powszechnej Praw Człowieka w 1948 r. Sformułowane w kategoriach osobistych praw zasady mają na celu ochronę wolności, pokoju, sprawiedliwości i godności osoby ludzkiej.

Autor tekstu uzasadnił, że pierwowzorem dla tej deklaracji były inne historyczne dokumenty torujące drogę współczesnej zgodzie narodów na przyznanie jednostce powszechnie znanych praw. Wspomniane dokumenty to: Deklaracja Niepodległości Zjednoczonych Prowincji z 1581 roku z Niderlandów, Pakt Mayflower z 1620 roku z Anglii, Rachunek Praw Anglików z 1689 roku, Deklaracja Niepodległości Stanów Zjednoczonych z 1770 roku oraz Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z okresu Rewolucji Francuskiej.

S. Roller prezentuje stanowisko — można by rzec — personalistyczne. Zarówno wówczas, gdy pisze o człowieku jako wartości podstawowej, celu edukacji, jak i wtedy, gdy upomina się o jego prawa przywołując twierdzenia Guehérna, Mouniera, Pestalozziego, Bergsona na poparcie swojej tezy o tym, że właśnie człowiek jako taki, oświecony, jest podstawową wartością. Autor nie popada w idealistyczną egzaltację, zdaje sobie sprawę z faktu, że realny człowiek to także więzień czy mieszkaniec slumsów. Zwłaszcza taki człowiek potrzebuje rozumiejącej pomocy autorów i wychowawców „nowego człowieka”, aby mogli oni: „Podtrzymać w człowieku, nawet najędźmijszym, odwagę uczynienia kroku, jeszcze jednego kroku; aby nie upaść, aby w swoim upadku nie pociągnąć za sobą reszty ludzi; aby dzięki temu odważnie postawionemu krokowi człowieczeństwo zostało uratowane”.<sup>4</sup>

Omawiana publikacja zawiera teksty będące efektem pracy ekspertów z wielu krajów, z różnych kontynentów. Proponowane przez nich cele edukacji są rozmaite. Bywają również takie, które są dążeniami uniwersalnymi. Oprócz innych, niezaprzeczalnych osiągnięć, właśnie owo dążenie do odnajdywania wspólnych zadań i celów, przy zachowaniu własnej tożsamości i niezależności, wydaje się największym dorobkiem grona fachowców prezentujących efekty swojej pracy poprzez omawiane tutaj teksty.

Podstawowa wartość tej książki polega właśnie na udostępnieniu, także i polskiemu czytelnikowi, tych osiągnięć.

## Przypisy

<sup>1</sup> „Bliskie i dalekie cele wychowania”. Warszawa 1987, PWN, s. 71.

<sup>2</sup> „Bliskie i dalekie cele wychowania”, s. 271.

<sup>3</sup> Tamże, str. 311.

<sup>4</sup> Tamże, str. 427.

ŚLAWOMIR STOCZYŃSKI

### STANISŁAW FRYCIE, JANINA KOBLEWSKA: TENDENCJE ROZWOJOWE OŚWIATY NA ŚWIECIE. Warszawa 1987, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 178

Stanowczo zbyt mało ukazuje się w Polsce książek na temat oświaty, myśli pedagogicznej i szkolnictwa w innych krajach, co często ujemnie odbija się na rodzimych badaniach pozbawiając je niezbędnego szerszego kontekstu, odwołań, porównań i wyjaśnień. Tę dotkliwą lukę stara się częściowo wypełnić książka Stanisława Fryciego i Janiny Koblewskiej na temat tendencji rozwojowych oświaty na świecie. Zarówno nauczyciel praktyk, student, jak i pracownik naukowy, znajdzie w niej niejedną informację nową, nieznaną, ciekawe spostrzeżenie, trafne

wyjaśnienie i prognozę, wnioski inspirujące do własnych przemyśleń i zastosowań. Autorzy ograniczyli zakres pracy do kilku podstawowych współczesnych problemów edukacyjnych, ze szczególnym wyeksponowaniem zagadnień stosowania najnowszych zdobyczy techniki w różnych koncepcjach organizacji procesu kształcenia i samokształcenia. Ale nawet przy takim ograniczeniu pola dociekań, obszar ich jest jeszcze nadal ogromny, dający się w konsekwencji potraktować w tej niewielkiej książeczce tylko w sposób wybiórczy i ogólny.

Cóż zatem mieści się w najistotniejszej przestrzeni rozważań? Dążenia do upowszechnienia oświaty na świecie, struktury szkolne, tendencje rozwojowe programów szkolnych, kierunki działań na rzecz „technicznego” wyposażenia szkół oraz tendencje rozwojowe badań pedagogicznych, a na zakończenie rozważań: podsumowanie — piętnaście wniosków ilustrujących główne tendencje rozwoju współczesnych systemów oświatowych w świecie.

Książkę otwiera analiza najważniejszych dążeń do upowszechnienia oświaty na świecie. Janina Koblewska, autorka pierwszego rozdziału, cytuje na wstępie trafną opinię Czesława Kupisiewicza z jego rozprawy „Kierunki przemian szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych” (1981): „Jeszcze nigdy w swojej długiej już przecież historii szkolnictwo nie było przedmiotem tak powszechnego, jak ostatnio, zainteresowania. Nigdy też nie oceniano jego działalności w równie krąco sposób, kiedy to jedni skłonni są widzieć w niej czynnik determinujący ludzką egzystencję — czego wyrazem jest m.in. znamienity tytuł raportu Faure’a „Uczyć się, aby być” — a inni, jak Illich czy Reimer, oskarżając tę działalność o pogłębianie nierówności między ludźmi, domagają się deskolaryzacji społeczeństwa (...). Spośród przemian, jakie w tym czasie można było obserwować w szkolnictwie krajów uprzemysłowionych (...) na szczególną uwagę zasługują przemiany strukturalno-organizacyjne i treściowo-metodyczne, „Recenzowana książka ilustruje te przemiany i wydaje — nieraz pośrednio — pozytywnie wartościujące sądy na temat ich sensu.

Wróćmy jednak do pierwszego rozdziału. Kontekst rozważań jest tu szeroki. Ukazane zostały niektóre determinanty ekonomiczne, społeczne i kulturowe dążeń do upowszechniania oświaty. Miejsce oświaty w świecie współczesnym zależy od postępującej akceleracji rozwoju nauki i techniki, czynników demograficznych (eksplozja demograficzna), zmian struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej, eksplozji informacyjnej i widocznego wzrostu czasu wolnego. Jeden czynnik wydaje się tu jeszcze istotny, zwłaszcza w Europie i na kontynencie amerykańskim — przeszło czterdziestoletni okres pokoju i względnej stabilizacji politycznej. W tej sytuacji prawo każdego człowieka do kształcenia się ma coraz większą szansę realizacji. Jednak ostatnia recesja gospodarcza (wyraźnie opóźniająca rozwój oświaty w różnych krajach) i wciąż jeszcze groźne zjawisko analfabetyzmu, nie skłaniają do pełnego optymizmu. Nie wszystkie kraje są w stanie zrealizować postulaty „Deklaracji praw dziecka” z 1959 roku z przyczyn ekonomicznych i społecznych, jak również ze względu na słabości własnego systemu szkolnego. Przyczyny dydaktyczne tkwią w unifikacji treści kształcenia — jak stwierdza J. Koblewska — powołując się na M. A. Brimera i L. Paulego w tej sprawie (M. A. Brimer, L. Pauli, *Wastage in education a world problem*. Paris-Geneva UNESCO BIE 1981). Być może należało także wskazać na inne przyczyny, mieszczące się zwłaszcza w samych badaniach dydaktycznych, między innymi w nie dość dobrze zbadanych dotąd relacjach między teorią a praktyką czy między „dużymi” teoriami dydaktycznymi a „małymi”, dydaktyką ogólną a dydaktykami szczegółowymi. Sygnalizują te problemy kierując się obserwacją, iż są one w wielu pracach pomijane, oraz przekonaniem o ich wysokiej randze naukowej.

W dalszej części książki Stanisław Frycie omawia „struktury szkolne”, szczególnie uwagę zwracając na zagadnienia obowiązku szkolnego i jego realizacji,

kwestie modeli kształcenia oraz kształcenia ogólnego i politechnicznego. Nie pomija tu Autor polskiego dorobku w tej dziedzinie. Zgadza się generalnie z opinią Michała Cartona, że antynomia między kształceniem ogólnym a zawodowym ma charakter pozorny, gdyż opiera się na przeciwstawianiu sobie wiedzy praktycznej i interdyscyplinarnej wiedzy teoretycznej, gdy tymczasem „wiedza teoretyczna jest komplementarna wobec wiedzy praktycznej i odwrotnie” (s. 73), a sposób nauczania tej wiedzy w szkole sugeruje, że są one przeciwstawne. Można zauważyć, że podobna pozorna antynomia funkcjonuje także w zakresie wielu dydaktyk szczegółowych, gdzie myli się dość często wymienione rodzaje wiedzy, a nawet przyjmuje możliwość bezpośredniego zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, bądź też neguje się potrzebę tworzenia jakiejkolwiek wiedzy teoretycznej w ramach określonej dydaktyki przyjmując, iż rzeczona wiedza znajduje się poza dyscypliną naukową (por. na przykład relacje między dydaktyką literatury a wiedzą o literaturze, dydaktyką fizyki a wiedzą z zakresu fizyki itp.), stanowiąc pozadyscyplinarny fundament teoretyczny wiedzy drugiego rodzaju (praktycznej). Ten teoretyczny i metodologiczny „galimatias” ma niemały wpływ na strukturę programów szkolnych, którym to zagadnieniem Stanisław Frycie zajmuje się w kolejnym rozdziale.

Jest tu wiele problemów trudnych i dyskusyjnych, w większości jednak trafnie rozwiązanych bądź tylko postawionych, zasygnalizowanych. Lektura tego rozdziału nasuwa wiele pytań i pobudza do snucia własnych przemyśleń, głównie dzięki dużej zawartości informacyjnej i umiejętnemu prezertowaniu zgromadzonego materiału. Nie sposób omówić nawet pobieżnie jego zakresu treściowego w krótkiej recenzji. Wymienić zaledwie wypada niektóre zagadnienia interesujące Autora, by wyrobić sobie w przybliżeniu opinię na temat jego zainteresowań badawczych, przedstawionych w tej książce. Są to przede wszystkim cele kształcenia i ich klasyfikacja, programy nauczania na różnych szczeblach edukacji szkolnej, dobór przedmiotów nauczania, zagadnienia poza systemem klasowo-lekcyjnym, problemy kształcenia jednolitego i zróżnicowanego oraz kształcenia na odległość. Te i inne, bardziej szczegółowe kwestie, ujmowane są wespół z charakterystyką polskiego systemu oświatowego. Komparatystyka idzie tutaj w parze z dokładnością informacji, zebranych często z trudno dostępnych źródeł.

Tendencje rozwojowe wyposażenia szkoły współczesnej to następna część rozważań pióra J. Koblewskiej. Niewątpliwą zaletą tej partii dzieła jest próba włączenia omawianego zagadnienia w szersze konteksty pedagogiczne i oświatowe. Autorka nie rozpatruje problemu tzw. nowych technik kształcenia poza teorią dydaktyczną i praktyką jej stosowania. Wiele miejsca zjmują rozważania poświęcone komputerom i minikomputerom w procesie dydaktycznym, co wydaje się szczególnie aktualne i użyteczne w okresie komputeryzacji polskiej szkoły, i dużego zainteresowania tą techniką kształcenia i samokształcenia.

Najsłabiej prezentuje się ostatni rozdział książki, poświęcony tendencjom rozwojowym badań pedagogicznych. Znajdujemy tu bardzo zwarte informacje i rozważania na temat roli badań pedagogicznych dla polityki oświatowej różnych krajów, o działalności niektórych instytucji pedagogicznych i programie ich badań oraz dwustronnicowe zaledwie uwagi na temat metodologii badań pedagogicznych. Zapewne ze względu na brak miejsca kwestie te — ogromnie przecież doniosłe — potraktowane zostały tak pobieżnie.

W całości książka jest bardzo potrzebną i użyteczną publikacją dla nauczycieli, studentów i pracowników naukowych zajmujących się problemami edukacji w świecie. Wyeksponowana została w niej warstwa informacyjna, uboższe są jej części eksplanacyjne i prognozujące. Ukazała się w zbyt małym nakładzie. Należy postulować drugie, poszerzone i uzupełnione wydanie jej.

WOJCIECH PASTERNAK

## PRZECIWI DOMINACJI PEDAGOGIKI ADAPTACYJNEJ

Maria Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo.  
Warszawa 1987, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 392

Wychowanie, któremu nie towarzyszy aktywne uczestnictwo uczniów, stanowi daremny trud wychowawczy i fikcję — przybiera, jak podkreśla B. Suchodolski (1980), formę pamięciową, werbalną i nieosobistą. A ponadto — rozwija tendencję do zachowań konformistycznych i podejmowania przez wychowanków działań pozornych oraz fasadowego przyswajania wartości pedagogicznych.

Sygnalizowany zarzut, od lat stawiany szkole, niestety w bardzo niskim stopniu wpływa mobilizująco na praktykę. — A przecież nawet najpiękniejsze słowa o powinnościach moralnych i społecznych ucznia, nie są w stanie zastąpić osobowościotwórczych walorów bezpośredniego doświadczenia oraz aktywnego uczestnictwa w rozwiązywaniu określonych zadań. Wychowanie przez aktywne uczestnictwo jest bardzo często zdominowane wychowaniem przez „moralizujące krasomówstwo”: przygotowanie do życia i twórczego pełnienia ról społecznych zastępuje się teoretycznymi wywodami oraz przykładami, które już dawno przestały przemawiać do wyobraźni uczniów. Tak właśnie odradza się wciąż na nowo i utrwała „szkoła skoncentrowana na książce”, dryfująca na mieliznach encyklopedyzmu, werbalizmu i pedagogiki adaptacyjnej. Na ów niepokojący stan rzeczy składa się wiele przyczyn wynikających zarówno z pracy szkoły, jak i metod kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Książka Marii Dudzikowej, napisana z godną uwagi pasją polemiczną oraz dużym osobistym zaangażowaniem wobec idei wychowania przez aktywne uczestnictwo, wnosząca wiele ważkich argumentów naukowych na rzecz tej idei, a także ilustrowana konkretnymi przykładami rozwiązań praktycznych stanowi swoiste wyzwanie przeciw tym wszystkim poglądom, w których lansuje się tezę, iż najważniejszym, jeśli nie wyłącznym powołaniem szkoły, jest wąsko pojmowane nauczanie, wychowanie zaś stanowi jego „produkt uboczny” i „dzieje się” niejako automatycznie. Niestety poglądy te znajdują odzwierciedlenie na niektórych kierunkach nauczycielskich studiów uniwersyteckich. Powoduje to m.in. ograniczanie ilości godzin przeznaczonych na zajęcia prowadzone w ramach tzw. bloku pedagogicznego, które się wiąże z przekonaniem, że nauczycielowi wystarczy do jego pracy wąskie wykształcenie specjalistycznopredmiotowe. Rzecznicy tego stanowiska zdają się zapominać, że wychowanie przez aktywne uczestnictwo wymaga nie tylko wiedzy przedmiotowej, lecz także ogólnopedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, że nawet największy erudyta w swojej dziedzinie może stać się zupełnie bezradny wobec np. problemu braku motywacji uczniów do nauki lub też społecznego nieprzystosowania jednostki. To T. Kotarbiński pod wiedział kiedyś, że nauczycieli różni wprowadzie ich specjalizacja przedmiotowa, lecz łączy specjalizacja wspólna, której istotą jest posiadanie kompetencji w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Maria Dudzikowa podkreśla wielokrotnie w swojej książce, że umieć uczyć a umieć wychowywać to nie to samo. Łączenie obu tych funkcji stanowi niezwykle trudne zadanie, którego realizacja wymaga znacznego wysiłku pedagogicznego nauczycieli, także samokształcenia nowego oraz ... przyjęcia jako jednej z naczelnych zasad postępowania zasady wychowania poprzez aktywne uczestnictwo, dla którego — jeśli praca szkoły ma przebiegać zgodnie z wiodącymi tendencjami rozwoju pedagogiki światowej — nie ma właściwie przekonywującej alternatywy.

W świetle ustaleń Autorki wychowanie przez aktywne uczestnictwo — to wychowanie „do” pełnienia i „przez” pełnienie wartościowych ról społecznych, które z jednej strony muszą być odpowiednio zinterioryzowane przez jednostkę, z drugiej zaś powinny stymulować do podejmowania czynności kreatywnych; wzbogaca-



jących treść tych ról i prowadzących do stałego podnoszenia poziomu jej dotychczasowych osiągnięć szkolnych, pobudzać rozwój zdolności antycypacyjnych oraz postaw badawczych wychowanka. Takie pojmowanie roli społecznej, jako kategorii wychowawczej, oddala zarzuty, iż stanowi ona konstrukcję statyczną oraz sugeruje powrót do koncepcji socjologizmu pedagogicznego.

Czyniąc w sposób świadomy rolę społeczną jednym z fundamentalnych pojęć swojej pracy Autorka wykazuje nie małą odwagę zważywszy, że nagromadziło się wokół niego wiele kontrowersji i sprzecznych poglądów zarówno natury merytorycznej, jak i... ideologicznej, które zresztą w znacznej mierze zostały odparte w książce. A nawet jeśli nie wszystkie, to godzi się zwrócić uwagę, iż pełnienie ról społecznych ma charakter zjawiska naturalnego. Stanowi właściwie nieodłączny atrybut naszego codziennego życia. Role społeczne występowały już we wspólnotach plemiennych, a więc u zarania historii rozwoju ludzkości. Ponadto — bez względu na istnienie wspomnianych kontrowersji — trzeba się zgodzić z faktem, że (choć zabrzmi to nieco patetycznie) cała egzystencja homo sapiens stanowi wielką próbę roli człowieka jako istoty społecznej, którą pełni on, używając słów E. Goffmana, „w teatrze życia codziennego”. Chodzi jednak o to, aby realizując ją w postaci wielu „mikro-ról”, nie przynosił ujmy swemu człowieczeństwu. A jest to jedno z najtrudniejszych zadań życiowych człowieka.

Tak więc nie przypadkiem jako motto książki Autorka przyjęła stanowisko odzwierciedlające najnowsze tendencje pedagogiki światowej, w których problem wychowania przez role społeczne, uznaje się za niesłychanie ważną kategorię edukacyjną: „Uczestniczenie (w życiu społecznym — WK.) jest czynnym spełnieniem ról społecznych. Po to, aby uniknąć sytuacji, w której zostajemy przypisani do jakiejś roli, musimy być gotowi zmierzyć się z możliwie największą ich liczbą (...) Ideałem byłaby sytuacja, w której każdy uczeń miałby szansę (...) doświadczyć możliwie największej liczby ról” (J. W. Bołkin, M. Elmandjra, M. Malitza. Uczyć się — bez granic).

Przekładając ów postulat na „język” codziennej rzeczywistości szkolnej Maria Dudzikowa wskazuje, iż doświadczenie ról, to nic innego jak wprowadzenie ucznia w jak najbardziej bogaty sytuacyjnie i zadaniowo świat aktywnych działań i obowiązków — czynności praktyczno-wychowawczych, interakcji społecznych, doznań emocjonalnych, intelektualnych, poznawczych, problemów naukowych, politycznych, etyczno-moralnych itp. To także swoisty trening w dziedzinie twórczego i odpowiedzialnego działania, przewidywania jego skutków, ważenia prawdopodobieństwa sukcesu i ryzyka, kształtowania się wartościowych aspiracji i oczekiwań oraz zdolności do kreowania nowych form spełniania wymagań różnych ról społecznych.

Praca Autorki wykracza poza często spotykany konwencjonalny wykład „pedagogiki szkolnej”, którą złośliwi nazywają niekiedy „pedagogiką dobrych rad”. Jest to książka, która inspiruje i prowokuje zarazem do dyskusji oraz może zaniepokoić tych nauczycieli, którzy przekonani o tym, że szkoła ma przede wszystkim uczyć i przekazywać „wiadomości programowe”, dostrzegą pedagogiczną szkodliwość takiego stanowiska. Szybkie zniknięcie książki z rynku (przy nakładzie około 15 tys.) pozwalała żywić nadzieję, że nie pozostanie ona bez wpływu na zmianę myślenia pedagogicznego nauczycieli.

Książka Marii Dudzikowej, obejmująca 392 strony, podbudowana bogatym i rzetelnie oraz trafnie wykorzystanym materiałem źródłowym (388 pozycji polskich i obcojęzycznych), składa się, oprócz „Przedmowy” z jedenastu podstawowych części-rozdziałów:

I. Kształcenie i wychowanie w świetle tendencji rozwojowych szkoły w świecie; II. Wychowanie w toku nauczania w świetle teorii dydaktycznych; III. Uczenie się ról społecznych przez młodzież jako proces wrastania w życie społeczne; IV. Na-



gladownictwo i identyfikacja oraz udział tekstów literackich w uczeniu się ról społecznych przez młodzież; V. Organizowanie aktywności uczniów; VI. Realizacja procesu wychowania w toku nauczania; VII. Wywoływanie i utrwalanie przeżyć wychowanków; VIII. Uczniowie w roli członków zespołu; IX. Uczeń w roli fachowca i specjalisty przedmiotowego; XI. Wychowanie przez role społeczne a niebezpieczeństwo manipulacji.

Ze słów „Przedmowy” wynika, iż omawiana tu książka Marii Dudzikowej nawiązuje do wydanej przed 10 laty pracy Autorki pt. „Wychowanie w toku procesu lekcyjnego” (WSiP, 1978). Sądzę że ów powrót do tematu, który stanowi twórcze rozwinięcie oraz uzupełnienie treści poprzedniej pracy, jak również prezentację szeregu nowych przemyśleń, poglądów i postulatów oraz nawiązanie do aktualnego dorobku pedagogiki światowej, był ze wszelkich miar potrzebny. Wiele się bowiem zmieniło przez ostatnie dziesięć lat, jeśli chodzi o spojrzenie na podstawowe problemy i koncepcje edukacji szkolnej, czego niestety nie można powiedzieć o praktyce. Wprawdzie pewnym optymizmem napawa istnienie Zespołu Szkół Twórczych (opieka ZG ZNP) oraz Klubu Szkół Przdających PRON, które podejmują m.in. próby rzeczywistego wychowania przez aktywne działanie, lecz są to dopiero pojedyncze oznaki zmiany.

W „Przedmowie” Autorka wyraża nadzieję, że proponowana koncepcja pedagogiczna zainspiruje nauczycieli do podejmowania twórczych zmian w procesie edukacji, a także wierę w to, iż są oni zainteresowani wszechstronnym rozwojem osobowości uczniów, nie tylko jako hasłem programowym, ale — przede wszystkim — rzeczywistym, systematycznym i planowym układem czynności dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do jego realizacji w praktyce. A wymaga to opowiadania trudnej sztuki integracji tych czynności oraz jej metod.

„Wychowanie przez aktywne uczestnictwo” (jak i poprzednia książka) — pisze Maria Dudzikowa — „kieruję do tych nauczycieli, którzy utożsamiając nauczanie i wychowanie wychodzą z założenia, iż „ucząc zawsze wychowujemy”. Pragnę bowiem przekonać, że są to dwa różne procesy rządzące się własnymi prawami, nie tworzące „jedności i tożsamości”. Kierują ją również do tych czytelników, którzy zdają sobie sprawę, iż realizacja celów wychowawczych wymaga innych zabiegów nauczyciela niż realizacja celów nauczania (kształcenia), i związku z tym niezbędne jest tworzenie takich sytuacji, w toku których uczeń przez działanie i przeżywanie będzie uzewnętrzniał idee eksponowane na lekcji. Pragnę — kończy myśl Autorka — aby ta książka stała się dla nich użyteczna, by wzmocniła oraz zintensyfikowała dotychczasową ich pracę wychowawczą”. (s. 9).

Lektura książki zdaje się dowodzić, iż sygnalizowane wyżej jej przesłanie pedagogiczne może być spełnione w praktyce pod warunkiem, że potencjalny czytelnik nie będzie w niej szukał gotowych recept na wychowanie (oczekiwania tego rodzaju wobec prac pedagogicznych stanowią riestety przywarę wielu nauczycieli, nawet z wieloletnim stażem), lecz inspiracji. Wychowawca musi bowiem korzystać z teorii (nawet jeśli jest poparta przykładami) w sposób refleksyjny i twórczy. Natomiast wszelka — szczególnie nadmierna — receptualizacja zasad i metod wychowawczych prowadzi do rutyny i schematyzmu, ogranicza możliwość elastycznej reprodukcji doświadczenia, jak również podejmowanie działań innowacyjnych.

Koncepcja pedagogiczna Marii Dudzikowej, oparta na założeniach teorii nauczania wychowującego oraz naukowo uargumentowanym przekonaniu o osobowościowo-twórczej funkcji edukacji „poprzez role społeczne — do ról społecznych” (ss. 9, 10, 13), wyraża m.in. opozycję przeciw swoistemu „instrukcjonizmowi pedagogicznemu”, który, szczególnie w latach 70-tych, wyrażał się tym, iż szkoły były wręcz zasypywane szczegółowymi wytycznymi programowymi dotyczącymi kształcenia i wychowania, ograniczającymi do minimum samodzielność poczynań nau-

cyzieli. Wychowanie przez aktywne uczestnictwo — to wychowanie twórcze, wymagające myślenia innowacyjnego, stałego poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych, a także ryzyka. Wtłoczone w gorset szczegółowej instrukcji zamienia się w własne przeciwieństwo.

Zmiany społeczno-polityczne zachodzące w naszym kraju zdają się stwarzać nadzieję na urzeczywistnienie idei wychowania przez aktywne uczestnictwo. Pogląd ten podziela także Autorka (s. 376 i rast.). Jednakże spełnieniu nadziei muszą towarzyszyć konkretne czyny oraz kompetencje nauczycieli. I książka Marii Dudzikowej może służyć ich doskonaleniu pod warunkiem, że zostanie przez nich nie tylko przeczytana, lecz także przestudiowana oraz poddana empirycznej weryfikacji w różnych warunkach edukacji szkolnej. Takie podejście do lektur pedagogicznych stanowi nie tylko obowiązek zawodowy, lecz także moralny nauczycieli. Jest to jeden ze sposobów wyjścia z „zakłętego kręgu” schematyzmu, dominacji pedagogiki adaptacyjnej oraz naukowej zaściankowości, której przezwyciężenie wymaga od nauczycieli także studiowania opracowań dotyczących przemian edukacyjnych w świecie.

W związku z tym dobrze się stało, że już w I rozdziale książki Autorka dokonuje przeglądu i analizy problemów kształcenia i wychowania, które nawiązują do tendencji rozwojowych współczesnej pedagogiki światowej. Omawia zarówno niedostatki szkoły w różnych krajach, jak i wskazuje na szanse oraz koncepcje edukacji szkolnej. Opowiada się m.in. za historycznym ujmowaniem procesów kształcenia i wychowania, eksponuje także poglądy wybitnych pedagogów, którzy uzasadniają konieczność wychowania przez aktywne uczestnictwo. W konkluzji dokonanych analiz Autorka stwierdza:

„Wszystkie proponowane zmiany, szczegółowe rozwiązania (proponowane i lansowane we współczesnej postępowej pedagogice światowej — WK) mają u swego podłoża hasła, które brzmią podobnie, choć w różnych wersjach: przekształcać szkołę w szkołę życia, wychowywać przez życie i do życia (...)”, (s. 53). Takie wychowanie — pisze Autorka w zakończeniu rozdziału — to właśnie „wychowanie przez aktywne uczestnictwo” (s. 55).

Godzi się podkreślić, że w dalszych rozdziałach książki Maria Dudzikowa, z zasługującą na uznanie konsekwencją, przekłada sygnalizowane hasło na język teorii i praktyki pedagogicznej, wykazując przy tym dbałość o to, aby proponowane rozwiązania przystawały do realiów oraz możliwości modernizacyjnych naszej szkoły.

W rozdziale II Autorka dokonuje m.in. krytyki tradycjonalizmu dydaktycznego, szczególnie w wydaniu herbartowskim, z którego wyrosło do dziś uznane przez niektórych mylne przekonanie, że proces nauczania jest jednocześnie (automatycznie) wychowaniem (s. 59). W dalszej części rozdziału omawia kolejno: dwa podstawowe stanowiska dotyczące nauczania wychowującego oraz kondycję nauczania uspołeczniającego H. Muszyńskiego, którego istotę stanowi wdrażanie uczniów do czynności poznawczych ściśle zintegrowane z wdrażaniem do czynności społecznych (s. 82). To ostatnie stanowisko jest najbliższe poglądom Autorki, jako że wiąże się z postulatem organizowania przez nauczyciela „takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w których uczniowie w toku zdobywania wiedzy pełnić będą w sposób konstruktywny określone role społeczne, zbliżone swym zasięgiem do ról oczekujących ich w życiu” (s. 99).

Czyniąc wspomnianą koncepcję H. Muszyńskiego punktem wyjścia do dalszych rozważań Autorka wzbogaca ją o własne przemyślenia i propozycje, którym daje wyraz w rozdziałach następnych — III i IV. W pierwszym z nich, stawiając tezę, iż uczenie się ról społecznych przez młodzież jest procesem twórczego (a więc nie tylko przystosowawczego, adaptacyjnego) wzrastania w życie społeczne, ostrzega przed ich statycznym pojmowaniem oraz wskazuje na związane z tym niebezpie-

czeństwa wychowawcze. Obszerną część rozdziału III poświęca Maria Dudzikowa kontrowersjom związanym z wychowaniem przez role społeczne. Będąc głęboko przekonana o wartości tego wychowania, oprócz własnych argumentów, sięga — co stanowi prawo każdego polemisty — do poglądów uznanych autorytetów, m.in. R. Miller:

„Wychowanie przez role społeczne — twierdzi R. Miller (wbrew temu, co głoszą jego przeciwnicy — WK) nie prowadzi przez zniewolenie, zabicie indywidualności i autentyczności człowieka. Przeciwnie jest to wychowanie kreatywne polegające na organizowaniu sytuacji i stawianiu takich zadań, ażeby wychowanek, wybierający rolę w małym zespole i większej zbiorowości, odkrywał swoje możliwości, rozwijał swój potencjał twórczy. Apeluje ono do jego człowieczeństwa, jego związków z narodem, prowadzi do samowychowania, realizowania w sobie pełnego człowieka, współtwórcę historii” (s. 117—118).

W dalszej części rozdziału Maria Dudzikowa uzasadnia tezę, iż tak rozumiane role społeczne mają organizujący wpływ na aktywność uczniów i jako określone formy egzystencji jednostki przyczyniają się do rozwoju jej osobowości: motywów uczuć, oczekiwań systemu wartości, postaw, poglądów, przekonań, aspiracji, a także zdolności antycypacyjnych. Internalizację wymagań danej roli społecznej ukazuje Autorka jako jeden z najbardziej podstawowych celów wychowania (s. 138). Realizacja tego celu wymaga od nauczyciela wysokich kwalifikacji w dziedzinie metodyki wychowania, jak również uwzględniania wieku rozwojowego uczniów oraz kształtowania ich przekonań dotyczących wartości poszczególnych ról (indywidualnej i społecznej) i ukazywania możliwości ich realizacji w praktyce:

„Wprowadzenie wychowanka w role społeczne powinno być oparte na odwoływaniu się do jego motywów, i uczuć, i to zarówno tych, które aktualnie przeżywa, jak i tych, do których przeżycia jest zdolny ze względu na stopień rozwoju psychicznego” (s. 157).

Po omówieniu ogólnych warunków internalizacji ról przez uczniów, któremu Autorka poświęca rozdział III, w rozdziale IV wskazuje na znaczenie naśladownictwa i identyfikacji oraz tekstów literackich w procesie uczenia się ról społecznych. Analizując sygnalizowany problem Maria Dudzikowa przytacza m.in. przykłady badań empirycznych, z których wynika iż „młodzi (szczególnie młodzież starsza — WK) tworzą sobie stereotypy idealnych osób, obejmujące różne cechy zapożyczone m.in. od bohaterów literackich, a wykazują mniejszą skłonność do identyfikacji z poszczególnym bohaterem (...). Wpływ ten zależy — jak podkreśla Autorka — od wielu czynników” (s. 718). Akceptując wielkie znaczenie literatury i przedmiotów humanistycznych w ogóle w wychowaniu „do” ról i „przez” role społeczne, Maria Dudzikowa wskazuje jednocześnie na pewne podstawowe determinanty skuteczności tego wychowania ostrzegając przy tym nadmiernym przecenianiem siły perswazyjnej literatury (szczególnie w tych przypadkach, w których jest ona traktowana jako układ bodźców mających „samoczynny” wpływ wychowawczy). W konkluzji Autorka stwierdza m.in.:

„Osobotwórczy wpływ tekstów literackich musi (podkr. WK) być wzmocniony i ukierunkowany przez stworzenie przez nauczyciela takich sytuacji wychowawczych, które pobudzają refleksje uczniów na określony temat, wysuną problemy dostrzegane dotąd w różnym stopniu, zależnym od intelektualnych i psychicznych właściwości wychowanków oraz od ich potrzeb związanych ze stopniem dojrzałości społeczno-moralnej, ideowej itp. oraz wdrożą do rozwiązywania problemów, nauczą innego uczestnictwa niż „bierne trwanie” lub uczestnictwa tylko „przez veto” (s. 185—186).

Tak więc nauczyciel nie potrafi wziąć treści literatury z określonymi rzeczywistymi doświadczeniami ucznia, które — poprzez przeżycie literackie — ułatwią mu

aktywne ustosunkowanie się do rzeczywistości (aktywne i selektywne), wówczas wzory zawarte w działaniach Żeromskiego czy Mickiewicza staną się martwą treścią wymagającą pamięciowego opanowania. Analogiczną uwagę można odnieść do treści wszystkich przedmiotów humanistycznych. Werbalizm w procesie przygotowania uczniów do pełnienia ról społecznych stanowi niestety jeden z poważniejszych grzechów współczesnej szkoły.

Praca Marii Dudzikowej nie należy do układowych, w których autorzy starają się pisać tak, aby broń Boże nikogo nie urazić — reprezentuje nurt, który by można nazwać nurtem pedagogiki walczącej o zmiany i projektującej zarazem.

W rozdziale V Autorka omawia zasady organizowania aktywności uczniów w procesie wychowania „przez” role i „do” ról społecznych, a także jego strukturę w zakresie nauczania uspołecznionego.

Odcinając się od schematyzmu lekcji w szkole tradycyjnej Autorka prezentuje ogólną formułę nowej lekcji, którą „polega na zamierzonej i planowej stymulacji własnej aktywności ucznia (nie zaś tylko na przekazywaniu wiadomości i umiejętności oraz ich sprawdzaniu, s. 194), co oznacza, iż proces lekcyjny nie ogranicza się wyłącznie do organizowania działalności ucznia, ale inspiruje ją i kieruje nią także w czasie międzylekcyjnym. Nie zajmuje (...) uczniowi wolnego czasu (np. nadmiarem schematycznych prac domowych — WK), ale zagospodarowuje go w nawiązaniu do autentycznych potrzeb i dążeń poznawczych ucznia” (s. 194).

W szkole tradycyjnej, podkreśla Autorka, intensyfikacja funkcji wychowawczych lekcji polega na wzbogacaniu jej treści, ratomiast w procesie nauczania wychowującego (uspołeczniającego) musi polegać na wzbogacaniu działań uczniów, wdrażaniu ich do takich ról społecznych jak: roli członka zespołu, poszukiwacza, odkrywcy i użytkownika wiedzy, specjalisty i fachowca oraz samouka. Powyższe podejście pedagogiczne sugeruje konieczność położenia szczególnego nacisku na kształtowanie postaw badawczych ucznia, jak również wymaga od nauczyciela umiejętności kompetentnej i dostosowanej do wieku rozwojowego wychowanków operacjonalizacji celów pedagogicznych lekcji (a także działań pozalekcyjnych). Przygotowanie nauczycieli w tym zakresie — jak wykazują badania, na które powołuje się Autorka (m.in. J. Popluczka) — nie jest niestety najmocniejszą stroną ich umiejętności zawodowych. A przecież to właśnie cele operacyjne stanowią jeden z podstawowych warunków skutecznego organizowania sytuacji wychowawczych. Ponadto — formy aktywności uczniów związane z ich realizacją powinny umożliwiać podejmowania czynności diagnostycznych i ułatwiać stosowanie odpowiednich metod pomiaru pedagogicznego. Wyłącznie intuicyjne wnioskowanie o poziomie interioryzacji danej roli może się okazać wnioskowaniem dotyczącym „maski”, którą przybiera uczeń, aby stworzyć wrażenie akceptacji roli w stopniu oczekiwanym przez wychowawcę. Omawiany rozdział Autorka ilustruje przykładami z praktyki, w których ukazuje możliwości wychowania uspołeczniającego w procesie lekcyjnym, jak również podejmuje problem planowania działań pedagogicznych związanych z urzeczywistnieniem celów tego wychowania.

W rozdziale V Autorka opisuje podstawowe kierunki realizacji procesu wychowania w toku nauczania na przykładzie przedmiotów humanistycznych, wskazuje na pewne sposoby i techniki stymulowania uczniów do aktywnego uczestnictwa w tym procesie, a także charakteryzuje ogólne zadania i dziedziny pożądanej aktywności ucznia (np. wychowania przez działalność poznawczą, artystyczno-twórczą i społeczną). Podaje także interesujące przykłady zadań uczniowskich, które mogą służyć wspomnianej stymulacji oraz omawia — również odwołując się do przykładów z praktyki — podstawowe etapy organizacyjne procesu nauczania wychowującego (uspołeczniającego). Rozdział następny — VII poświęcony jest

metodom wywoływania i utrwalania przeżyć wychowanków, które stanowią warunek sine qua non interioryzacji ról społecznych oraz wszelkich wartości wychowawczych. Szczególne znaczenie w tym zakresie przypisuje Autorka metodom dramatyzacji lekcji oraz technikom psycho- i socjodramatycznym, kształtowaniu zdolności oceny (np. postaci literackich), obserwacji emocji innych ludzi (zdolnościom empatycznym) oraz odwoływaniu się do wyobraźni wychowanków. Podkreśla konieczność wychowania „przez przeżycia — do przeżyć” (s. 273).

W rozdziałach VIII—X Maria Dudzikowa omawia szczegółowo metody, zasady i formy wychowania „do” ról i „przez” role społeczne, które jako podstawowe w procesie edukacji ucznia zostały zasygnalizowane w rozdziale IV: role członków zespołu, poszukiwaczy, odkrywców i użytkowników wiedzy oraz fachowca i specjalisty przedmiotowego. Przygotowanie do tych ról powinno mieć charakter integralny oraz łączyć się ze współpracą z rodzicami. W treści ww. rozdziałów Autorka łączy zalecenia ogólnowychowawcze z bardziej już szczegółowymi wskazówkami praktyczno-metodycznymi oraz przykładami z praktyki szkolnej, jak również ukazuje możliwości ich wykorzystania w ramach różnych przedmiotów nauczania. Ta część książki powinna być szczególnie dokładnie przeanalizowana przez nauczycieli zainteresowanych wychowaniem przez aktywne uczestnictwo. Lektura wspomnianych rozdziałów — zresztą całej pracy — dowodzi dobitnie, że wychowanie i kształcenie polegające głównie na głoszeniu wzniosłych frazesów, przyswajaniu wiedzy erudycyjnej, a pozbawione autentycznego wdrażania uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesie pedagogicznym, podejmowania przez nauczycieli funkcji diagnostycznej, stanowi działalność bezproduktywną, jest marnowaniem czasu wychowanków, przynosi więcej szkód niż korzyści, powoduje nieustanną krytykę szkoły i ogranicza jej możliwości wyjścia z zacofania.

Rozdział XI, zamykający pracę Autorki, zawiera ostrzeżenie pod adresem nauczycieli, dotyczące sytuacji, w których niewłaściwe pojmowanie wychowania „do” ról i „przez” role społeczne, może prowadzić do ich statycznego traktowania, a zatem mechanicznego „wtłaczania” uczniów w kontekst danej roli, co stanowi zaprzeczenie jej funkcji prawdziwie osobotwórczej, kreatywnej. Wychowanie przez aktywne działanie łączy Autorka z ideą przygotowania uczniów do „rządzącej roli społecznej, u której podstaw znajduje się orientacja BYC” (s. 383). Oczywiście, człowiek nie może rezygnować z orientacji typu MIEC, lecz chodzi o to, aby w wyniku procesu wychowania ukształtowała się inieędzy tymi dwoma orientacjami właściwa proporcja.

„Koncepcja BYC w świecie — pisze Maria Dudzikowa w zakończeniu ostatniego rozdziału książki — w przeciwieństwie do koncepcji MIENIA — pozwala się człowiekowi stawać swoim własnym dziełem (...). Role: poszukiwacza wiedzy, odkrywcy, użytkownika, rola fachowca i specjalisty, samouka i członka zespołu, mieszczą się w zakresie orientacji BYC. W każdym razie nie są jej przeciwstawiane. A to, czy wprowadzenie ucznia w te role stanie się manipulacją, czy też odwrotnie — wspomaganie wszechstronnego i ukierunkowanego rozwoju, zależy także od tego, w którą stronę nauczyciel sam będzie sobą kierował” (s. 391).

W dzisiejszym świecie, coraz bardziej podlegającym fetyszom taniej komercjalizacji i urastającej do patologicznych rozmiarów konsumpcji (szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych) kształtowanie orientacji BYC staje się zadaniem niesłychanie trudnym. Dlatego też wychowanie przez aktywne działanie, dzięki któremu uczniowie powinni poznać wartość BYCIA — jako perspektywy nieograniczonego rozwoju duchowego człowieka, musi stać się podstawowym celem pedagogicznym szkoły, którego realizacji nie będzie ona w stanie podolać, jeśli nie znajdzie sojuszników w środowisku pozaszkolnym.

Książka Marii Dudzikowej jest adresowana do nauczycieli-wychowawców mających ambicje innowacyjne. Twórcze pełnienie ról społecznych zakłada pobudza-

nie uczniów do przekraczania granic ich dotychczasowych osiągnięć w różnych dziedzinach życia i działalności szkolnej oraz pozaszkolnej. W tym świetle wychowanie przez aktywne uczestnictwo — to wychowanie „przez” rozwój i „dla” rozwoju. Wymaga jednak od nauczyciela szczególnie wysokich kwalifikacji i zaangażowania oraz nieustannego samokształcenia.

WITOLD KOMAR

\* Być może w następnym wydaniu książki korzystne byłoby poświęcenie osobnych rozdziałów takim rolom, jak np. rola człowieka pracy, obywatela czy współtwórcy życia kulturalnego szkoły. I to tym bardziej, że w tekście Autorka pisze o zadaniach, które są z nimi związane.

## MIĘDZY PRZYSTOSOWANIEM A KREOWANIEM RÓL SPOŁECZNYCH W WYCHOWANIU

(Uwagi dotyczące pracy Marii Dudzikowej: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa 1987, WSiP, ss. 391)

Postępujący kryzys szkoły i wychowania stał się przedmiotem ożywionej wymiany myśli w szerokich kręgach społecznych i w środowisku naukowym. Obok bardziej lub mniej radykalnej krytyki obecnego kształtu szkolnictwa, jego organizacji, metod i treści proponuje się kierunki i programy przemian edukacyjnych. Wspólną płaszczyznę odniesienia w tych rozważaniach stanowi troska o moralną jakość życia ludzkiego i przeciwstawianie się wszelkim próbom uprzedmiotowienia i depersonalizacji człowieka. Idee te i wartości inspirują do przewartościowania dotychczasowych, konwencjonalnych dociekań w naukach o wychowaniu i skłaniają do nowych poszukiwań.

Próbe wyjścia naprzeciw tym poszukiwaniom podejmuje M. Dudzikowa w pracy „Wychowanie przez aktywne uczestnictwo”. Podobnie jak poprzednia rozprawa<sup>1</sup>, także i ta, oparta jest na „teoretycznej koncepcji wychowania w toku procesu lekcyjnego zaproponowanej przez Heliodora Muszyńskiego, której podstawą jest czynne spełnianie przez ucznia w toku tego procesu systemu ról społecznych” (por. s. 10).

Zaprezentowanie głównych wątków merytorycznych rozwiązań, podjętych przez Autorkę w rozprawie, pozwoli określić, o ile są one zgodne z humanistycznymi kierunkami reform edukacyjnych eksponowanych w różnych raportach krajowych i międzynarodowych.

Rozważania swoje rozpoczyna Autorka od syntetycznego przedstawienia zarzutów kierowanych przeciwko współczesnej szkole przez ekspertów w dziedzinie oświaty i wychowania. Zarzuty te, stanowią punkt wyjścia do nakreślenia kierunków modyfikacji szkolnej edukacji. Autorka zauważa, iż dotychczasowe próby reform odnowy szkoły ze względu na ich cząstkowy charakter kończyły się niepowodzeniami. Najważniejszym czynnikiem tych niepowodzeń był brak holistycznego realizowania problemów kształcenia i wychowania.

Pomijając zasadę holizmu, jako niełączyącą się w sposób bezpośredni z treścią pracy, M. Dudzikowa skupia uwagę na dwóch grupach wzajemnie powiązanych problemów. Pierwsza dotyczy zmiany dotychczasowych celów i treści kształcenia i wychowania, druga sposobów ich realizacji. Obie grupy problemów mają charakter postulatywny i są zbieżne z ogólną wizją aktywnego a zarazem kreatywnego rozwoju człowieka, któremu przyjdzie żyć i działać w złożonych zmieniających się warunkach.

W rozdziale drugim Autorka analizuje poglądy na wychowanie w toku lekcji, w kontekście różnych teorii dydaktycznych. Poglądy te ujmuje w dwie przeciw-

stawne grupy. W pierwszej z nich, bardziej licznej, mieszczą się pedagodzy dawni i współcześni utożsamiający nauczanie z wychowaniem. Przyjmują oni założenie, że nauczyciel dobrze uczący równocześnie skutecznie wychowuje. W procesie zdobywania wiedzy, rozwijania intelektu u wychowanka kształtują się — jako „produkt uboczny” — postawy i przekonania służące zarówno rozwojowi jednostki, jak i społeczeństwa. Stanowisko to, ukształtowane na gruncie tradycjonalizmu dydaktycznego, wspiera się na mylnym przekonaniu o istnieniu transferu z intelektualnej sfery osobowości na sferę uczuć i działań. M. Dudzikowa zdecydowanie przeciwstawia się temu stanowisku wnikliwą argumentacją wspartą licznymi egzemplifikacjami z badań empirycznych.

Druga grupa pedagogów (W. Okoń, H. Muszyński, M. Łobocki) — dostrzegając dialektyczne powiązania między procesem kształcenia i wychowania — akcentuje potrzebę ich wyodrębnienia. Różnice między nauczaniem i wychowaniem widzą oni w tym, że oba procesy oddziałują na różne sfery osobowości ucznia, a między tymi procesami nie zawsze w sposób automatyczny zachodzą sprzężenia zwrotne.

Ich zdaniem nauczanie wychowujące wymaga oddziaływania na różne sfery osobowości ucznia. Integracja różnych form aktywności ucznia w procesie nauczania może odbywać się poprzez pełnienie przez niego ról społecznych. Taką aktywność uczniów, jak pisze M. Dudzikowa, postuluje najpełniej koncepcja wychowania opracowana przez H. Muszyńskiego<sup>2</sup>. Stanowi ona punkt wyjścia Autorki w opracowaniu form i metod pracy wychowawczej w toku nauczania.

W rozdziale trzecim Autorka podejmuje próbę ukazania funkcji ról społecznych w kształtowaniu osobowości wychowanka, zaś w rozdziale czwartym drogi uczenia się tych ról w toku nauczania humanistycznych przedmiotów szkolnych.

W wstępnej części rozdziału trzeciego M. Dudzikowa przedstawia główne przyczyny kontrowersji powstałych wokół koncepcji wychowania w kategoriach ról społecznych, które są źródłem niechęci do tej koncepcji wychowania. Poza przyczynami natury ideologicznej, Autorka pisze, że wychowaniu przez role zarzuca się jednostronność i przystosowawczy charakter, likwidowanie autonomii i indywidualności człowieka, zmuszanie ludzi do zakładania masek, uniformizację działań, wychowywanie ludzi zewnątrzsterownych, ubezwłasnowolnionych i słabych. Te i inne zarzuty podawane przez pedagogów (m.in. Z. Zaborowskiego, Z. Kwiecińskiego) M. Dudzikowa traktuje jako zawierające uproszczenia interpretacyjne, a zatem niesłuszne. W wielu przypadkach uwagi Autorki są uzasadnione, bowiem zarzuty skierowane przez niektórych pedagogów dotyczą nie tyle wychowania przez role społeczne, lecz sposób wychowania w ogóle. Można zgodzić się też z Autorką, że aprioryczna, negacja wartości jakichkolwiek prób wychowania ujmowanego w kategoriach teorii roli społecznej jest nieuzasadniona. Warto podkreślić, że szczególnie żywy sprzeciw wobec takich koncepcji wychowania znajduje dziś swój wyraz w różnych nurtach psychoterapii humanistycznej, wyrażających się personalistyczno-egzystencjalnej filozofii, dostarczających czytelnikom wiele wskazówek na życie pełne i godziwe. Ogólna reguła sprowadza się tu do „ważnego wsłuchania się w siebie, czyli w ideę rozwoju, która spłynęła na nas (...) w momencie urodzenia i która nie determinowana pośpiechem, oczekiwaniami, normami, wzorcami, poprowadzi nas ku celowi życia, rirwanie wszechzroju”<sup>3</sup>. Wspólnym akcentem z kręgu terapii humanistycznej a także niektórych odmian psychologii humanistycznej, jest indywidualizm przeciwstawiający jednostkę społeczeństwu.

Nie podzielaając tak rozumianej wizji rozwoju człowieka, warto w tym miejscu przedstawić refleksje mające istotne znaczenie nie tylko dla pogłębienia argumentacji broniącej koncepcji wychowania przez role społeczne w ujęciu M. Dudzikowej, ale też lepiej pozwalające zrozumieć opory i niechęć cytowanych w pracy autorów do tej koncepcji, jak również jej całkowitą negację. Sądzić można,



że ich uwagi krytyczne pełniej można odczytać w kontekście dotychczas realizowanego wychowania przez role społeczne.

Najogólniej można powiedzieć, że recepcja i transformacja w pedagogice nie nadają za rozwojem i ewolucją teorii roli społecznej, wyrażonej w najpełniejszy sposób w teorii interakcjonistycznej H. Blumera, M. Kuhna i R. H. Turnera oraz metodologii fenomenologicznej. Najszerzej rozwijana i najczęściej przyjmowana — nie tylko w pedagogice, ale i w socjologii — jest przestarzała, deterministyczna, lintonowska propozycja ról społecznych, nadmiernie upraszczająca mechanizmy przyjmowania roli, przypisująca roli zbyt „statyczny”, skończony charakter, zbyt- nie separowanie poszczególnych ról od siebie, tłumaczenie zjawisk konformizmem, z pominięciem „nadawców” roli, problemów stosunku jednostki do ról społecznych, konfliktów, negocjacji czy kreacji roli. Dlatego też, jak słusznie zauważa M. Łoś „Pojęcie roli skostniało jakby przedwcześnie i utraciło swą potencjalną wartość poznawczą”<sup>4</sup>.

Zbyt rzadko, jak dotąd, pedagodzy przy konstruowaniu koncepcji wychowania w kategoriach roli sięgali do opracowań oryginalnych, a zbyt często odwoływali się do jednostronnych interpretacji myśli G. H. Meada (np: Newcomba, Bergera Luckmana i innych). Owa jednostronność polega na niedocenianiu roli „I” („ja” podmiotowe) i nadmierne eksponowanie „Me” („ja” przedmiotowe). Przyjmowanie tych poglądów prowadzi do takiej koncepcji, w której wychodzi się od celów społecznych i wyłącznie w odniesieniu do tych celów uzasadnia regulacje między otoczeniem i jednostką, kładąc nacisk raczej na przymusie uspołecznienia niż na funkcjonalnej zasadności procesu socjalizacji z punktu widzenia celów indywidualnych. Takie ujęcie problemu w pedagogice wychowania w kategoriach ról społecznych nie doprowadziło do określenia samodzielnego statusu podmiotu, nie rozwiązało pozytywnie specyfiki jednostki ludzkiej. Sytuację tę metaforycznie można określić jako „społeczeństwo bez człowieka”.

Nie pozostając wyłącznie na gruncie analiz teoretycznych warto odwołać się do wyjątkowo nielicznych analiz empirycznych w pedagogice (także w socjologii) bezpośrednio związanych z rolą nauczyciela i ucznia (m.in. B. Bromberek, A. Janowski, T. Malinowski, K. Bujak, J. Szmatka)<sup>5</sup>. Problematyka i procedury postępowania metodologicznego w badaniach wymienionych autorów ukierunkowane są na wzory tradycyjnych orientacji badawczych. Polegają one na rekonstrukcji indeksu cech, obowiązków i powinności wzoru propagowanego w dokumentach i literaturze celem zbadania stopnia ich akceptacji przez nauczycieli czy uczniów. Role traktowane są przez autorów, jako zespół przypisanych ludziom praw i obowiązków, wynikających z faktu zajmowania określonej pozycji. Krytykując takie ujęcie roli zgodnie z tradycyjnym jej rozumieniem, A. Pierce'a słusznie zwrócił uwagę na to, że analizy tak rozumianych zachowań można opisać za pomocą pojęć konformizmu lub nonkonformizmu, wobec czego rola staje się pojęciem zbędnym.<sup>6</sup> Taki normatywny model analiz stosowanych przez wspomnianych badaczy, przedwcześnie spycha rozważania na drogę formalizacji i redukcjonizmu. Normatywne podejścia są użyteczne wyłącznie w analizach procesów wychowania w wąskim rozumieniu. Użyteczność ich polega na tym, że pomagają dostrzec wyraźnie, w jaki sposób jednostki bywają kształtowane przez normy zawarte w pełnionych przez nie rolach społecznych. Nie pozwalają analizować zachowań realizowanych przez stosunkowo autonomicznych aktorów, buntujących się i wykraczających poza adaptacyjny charakter ról przypisanych, których F. Zaniecki określał mianem „nadnormalnych zbroceńców” oraz „ludzi dobrych i mądrych” a E. Suchodolski mianem „uspołecznionych twórców”.

Ukazując słabości analiz normatywnych, recenzent nie neguje przez to istotnego znaczenia wzorów regulujących zachowania nauczycieli i uczniów w procesie instytucjonalnych oddziaływań wychowawczych. Wydaje się jednak, że



bardziej wartościowe są tu analizy opisowo-wyjaśniające, niedoceniare na gruncie pedagogicznym, model bowiem normatywny traktuje człowieka w sposób deterministyczny, „presocjalizowany”, a przecież J. Szczepański wykazał, iż subiektywna biografia człowieka nie jest całkowicie społeczną<sup>7</sup>.

Zasygnalizowane problemy są szczególnie istotne wtedy, gdy zawód nauczycielski, zgodnie z intencją wielu pedagogów, potraktujemy jako zawód otwarty na rzeczywistość wychowawczą postrzeganą i kreowaną przez nauczycieli i uczniów. Przy takim ujęciu problemów nie da się ich wyjaśnić wyłącznie za pomocą przepisów i reguł oraz stopnia ich realizacji. Taki model analiz nie pozwala odpowiedzieć na pytanie: jak pogodzić indywidualność jednostki z uspołecznieniem, nie zagrażając poczuciu jej własnej wolności.

Podejmując próbę oceny stanowiska Autorki w świetle przedstawionych wyżej problemów należy zauważyć, że mimo odwoływania się przez nią do pozrawczej koncepcji człowieka, specyfiki dorastającej młodzieży, jej motywacji i przeżyć, jest to koncepcja skłaniająca się ku tradycyjnej teorii R. Lintona i jego kontynuatorów. W analizach Autorka łączy rolę przepisaną („oczekiwania, zachowania, sformułowania, w postaci pewnego wzoru, modelu zestawu norm”) z rolą spełnianą („sposób realizowania pewnych oczekiwań i wzorców”) (s. 121 i następne), pomija zaś komponent roli subiektywnej (jaźń subiektywną i jaźń odzwierciedloną). Właśnie w tym komponentcie roli jest miejsce na akceptację bądź negację roli przepisanej na dewiację i akomodację.

Wprawdzie M. Dudzikowa stara się nadać swojej koncepcji wizję humanistyczną pisząc o zależności pełnionej roli od osobowości jednostki, jej wyobrażeń o zachowaniach oczekiwanych od niej, wiedzy jaką ma na temat roli, ale zagadnienia te mają głównie relacyjny charakter, bądź są rozpatrywane wyłącznie przez pryzmat roli przepisanej. Nie zmienia to w rzeczywistości samej adaptacyjnej koncepcji wychowania w kategoriach ról poza dodaniem do niej humanistycznej treści. W tekście pracy wyraźnie brakuje krytycznej analizy teorii ról społecznych i konstrukcji własnych poglądów Autorki wywiedzionych z owej krytyki.

Pominięcie przez Autorkę subiektywnego komponentu roli w przedstawionej koncepcji utrudnia zrozumienie zróżnicowania zachowań ludzi pełniących te same role społeczne. We współczesnych teoriach interakcjonistycznych wyróżnia się cztery typy takich stosunków: przystosowanie do roli pod presją bądź dobrowolnie, manipulacja rolą przez jej „nadawcę” lub osobę pełniącą rolę, negacja roli oraz kreacja roli. W tym ostatnim przypadku nie wyklucza się, że negacja roli może być równocześnie jej kreacją. We wszystkich typach stosunków jednostki wobec roli jaźń subiektywna i jaźń odzwierciedlona spełniają najistotniejszą funkcję. Bez ich uwzględnienia nie można wyjaśnić mechanizmów przyjmowania bądź odrzucania roli przez człowieka.

Właśnie pominięcie różnych typów stosunku jednostki do roli, prowadzi Autorkę do jednostronnego, a zarazem uproszczonego pogrupowania czynników ukazujących akceptację lub odrzucenie roli. Posiłkując się opracowaniami innych autorów Dudzikowa pisze, że „rola zostaje odrzucona wtedy, gdy: 1) jednostka jest nie przygotowana do pełnienia roli, nie zna dostatecznie wzorów danej roli lub też, gdy wzory, z którymi się stykała, ujawniały jej tylko negatywne strony danej roli bądź nakazy roli wydawały się skomplikowane i trudne, niejasne, sprzeczne ze sobą; 2) jednostka z pełnienia danej roli wynosi przykre doświadczenia, np. podjęcie roli wywołuje rozdzwitek z jakimś dotychczasowym trwałym i ogólnym nastawieniem, nie przynosi sukcesu, pozbawia aprobaty ze strony tych grup lub środowisk społecznych, z którymi jednostka odczuwa więź, daje poczucie narzucenia jej itp.” (s. 134).

Nikt nie neguje, że są to istotne warunki dla funkcjonowania człowieka w roli, a być może także odrzucenia roli. Nasuwają się jednak pytania i wątpliwości,

czy są to warunki konieczne czy wystarczające lub jednocześnie i konieczne, i wystarczające do odrzucenia bądź akceptowania ról społecznych, czy warunki te mają uniwersalne znaczenie i dotyczą wszystkich ról społecznych, czy też tylko niektórych? W tekście pracy nie znajdujemy próby odpowiedzi na te pytania. Warto więc poświęcić im trochę uwagi.

W rzeczywistym pełnieniu ról społecznych przez jednostkę mogą istnieć i istnieją, wcale nie odosobnione przypadki, gdy jednostka pełniąca rolę wynosi z niej przykre doświadczenia, a mimo to rola nie jest odrzucana. Tak zachowuje się w roli wielu twórczych nauczycieli i uczniów, narażonych na przykre doświadczenia, pozbawionych aprobaty ze strony grup lub środowisk społecznych, z którymi odczuwają więź, a mimo tych przykrych doznań nie rezygnują z pełnionej roli.

Zdarzają się też takie sytuacje, że jednostka pełniąca rolę i doświadczająca przykrych reakcji ze strony innych, może podjąć próbę odrzucenia roli, ale może także zmienić otoczenie (nie zmieniając roli) na takie, w którym pełniona przez nią rola będzie oceniana pozytywnie ze względu na normatywną podkulturę.

Nie da się też utrzymać przekonania, że „sprzeczne ze sobą nakazy” roli prowadzą do jej odrzucenia. To tylko teoria głoszona przez Lintona powiada, że z każdej roli wynikają jednoznaczne przepisy i normy dotyczące sposobu jej pełnienia. We współczesnych złożonych społeczeństwach trudno doszukać się takiej roli, gdzie nakazy byłyby jednoznacznie czy powszechnie zgodne a mimo to ludzie nie odrzucają tych ról. Zwracał na to m.in. uwagę St. Ossowski, pisząc, że role są rzadko jednoznaczne i ich wpływ na zachowanie, i osobowość jednostki nie może być ujęty w jakąś uniwersalną formułę. O ich złożoności przesądza sama natura życia psychicznego jednostki, jak i życia społecznego, która kształtuje dostępne modele ról<sup>9</sup>.

Adaptacyjny charakter przyjmowanej przez M. Dudzikową koncepcji wychowania przez role społeczne zdaje się uwidaczniać także w głównym celu wychowania, którym jest internalizacja wymaganych przepisów związanych z pełnieniem roli przez wychowanków. Pomijając mniejszą bądź większą trafność samej analogii między internalizacją wartości i roli społecznej dokonanej przez Autorkę, wątpliwości rodzi wypowiedzenie się przez nią za pełną realizacją wymogów pełnionej przez uczniów roli (s. 138). Można zastanawiać się, czy taka internalizacja roli jest w ogóle możliwa w praktyce, a jeśli tak, to czy nie blokuje ona, w pewnym stopniu, radzenia za zmianami we współczesnym społeczeństwie, a także, czy nie wywołuje negatywnych, ubocznych zjawisk w postaci superkonformizmu, fetyszycacji lub atonomizacji roli? Wszak znany eksperyment S. Miligrama wskazuje, jak ludzie w pełni podporządkowujący się „nadawcy” roli w obliczu rauki uwalniali się z poczucia odpowiedzialności za skutki ich działań, w odniesieniu do osób biorących udział w „zaimprovizowanym” eksperymencie.

Wydaje się, że o ile w przypadku wychowania i socjalizacji pierwotnej uczniów z klas młodszych internalizacja jako cel naczelny nie podlega większej dyskusji, o tyle w przypadku dorastającej młodzieży nie mniej ważnym (niż internalizacja wymagań roli) celem jest zmiana wymagań roli, przekształcenie jej treści i wartości lub kreowanie roli przez samą młodzież. Tymczasem w teorii prezentowanej przez Autorkę prawo twórczości ról, nadawania i konstruowania, rezerwowane jest głównie dla nauczycieli, uczniowie mogą być ich realizatorami. Wybór i swoboda, jaką pozostawia się młodzieży, dotyczą „szczegółów realizacji zadania” wynikającego z roli (s. 159). Wszystkie zabiegi w pracy mają zmierzać do „bezkolizyjnego” przyjęcia przepisów roli przez ucznia. O konfliktach w roli i między rolami Autorka jedynie wspomina na marginesie zasadniczych rozważań. Trudno się temu dziwić, bowiem podstawą konstruowanej w pracy koncepcji jest przyjęta przez Autorkę harmonijna i homeostatyczna teoria wychowania, w której wszyst-

kie elementy (cele, zadania, treści, środki oddziaływania i inne) warunkujące efektywność wychowania funkcjonują w bezkonfliktowym układzie.

Zdaniem M. Dudzikowej „aktywność wychowanka sprowadzona do pełnienia ról społecznych powinna doprowadzić go do zrozumienia istoty i wymagań roli, nabycia umiejętności jej pełnienia i motywacji do jej podejmowania” (s. 162). W kontekście poznawczej koncepcji człowieka i właściwości rozwojowych młodzieży dorastającej Autorka dokonuje wnikliwej analizy warunków i mechanizmów umożliwiających wychowawcy podejmowanie działań zmierzających do internalizacji roli przez ucznia. Ten niekonwencjonalny wątek rozważań uzupełniają czynniki warunkujące odrzucenie ról przez wychowanków w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jednakże zbędne powtórzenia tych samych treści (por. ss. 129—209, 126—186, 191—245) w tym i innych miejscach pracy, zbyt duża ilość cytatów z powszechnie dostępnych opracowań, a przede wszystkim częste dygresje, utrudniają śledzenie głównych wątków merytorycznych rozważań, nadając im mozaikowego charakteru.

Dużą wagę w uczeniu się ról społecznych przez młodzież dostrzega Dudzikowa we wzorach osobowych bohaterów tekstów literackich. Po dokonaniu przeglądu badań nad tą problematyką i odrzuceniu uproszczonej tezy o bezpośrednim wpływie literatury na postępowanie wychowanka, Autorka w rozdziale IV charakteryzuje warunki skutecznego wpływu tekstów literackich w procesie uczenia młodzieży różnych ról społecznych. Czytelnik znajduje tu odpowiedź na dwa istotne pytania: jakimi właściwościami powinien odznaczać się model przyjmowany do naśladowania i identyfikacji w uczeniu się ról oraz, jakie czynniki powinni uwzględnić w pracy wychowawczej nauczyciele posługujący się tekstami literackimi, by miały one osobotwórczy wpływ na wychowanków.

Nie negując wartości tekstów literackich jako „narzędzia pracy wychowawczej” stanowiącego punkt wyjścia w organizowaniu działań i przeżyć wychowanka można stwierdzić, że Dudzikowa wyraża zbyt optymistyczne przekonanie o ich wpływie na kształtowanie ról społecznych wychowanka. Nadmierny optymizm wynika z zawężonych ram analizowanej problematyki do życia szkolnego. Szkoła może tworzyć sprzyjające warunki wychowawcze, w których wartości zawarte w dziełach literackich będą podstawą uczenia się ról społecznych, ale to, czy będą one miały szansę przetrwania i znajdą swój wyraz w szkole i poza szkołą, zależy od wartości preferowanych w życiu społecznym i od realnych szans stworzonych przez społeczeństwo do ich realizacji. Bez tworzenia takich szans, wartości zawarte w tekstach literackich będą pełniły jedynie funkcje kompensacyjne, a w takim przypadku ich wpływ na pełnienie ról społecznych będzie znikomy. Realne życie społeczne, któremu podlegają uczniowie poza szkołą, wywiera znacznie silniejszy wpływ na ich osobowość, niż życie szkolne kształtowane pod wpływem wartości zawartych w tekstach literackich.

Mimo negacji instrumentalnego traktowania dzieł literackich przez szkołę, zamiar ten pozostaje jedynie szlachetną intencją Autorki. Wszak wykorzystanie treści dzieł literackich do modelowania w kształtowaniu ról społecznych młodzieży jest zabiegiem instrumentalnym.

Z punktu widzenia twórczego rozwoju osobowości młodzieży należy przeciwstawić się wszelkim formom naśladownictwa i identyfikacji wzorów czy bohaterów literackich pod kierunkiem nauczycieli i obowiązkowej lektury szkolnej. Sądzę, że można przyjąć te wątki rozważań Autorki, w których funkcją literatury jest poszerzanie doświadczeń, wzbogacanie przeżyć i doznań młodzieży, dostrzeganie problemów i alternatywne ich interpretowanie, pobudzanie krytycznych refleksji i wyrażanie własnych preferencji wobec dostarczanych przez dzieło wartości. Należy podkreślić, że zagadnieniom tym Autorka poświęca wiele miejsca w swojej pracy.

Licząc się z obecnymi warunkami pracy szkoły i aktualnym stanem kadry nauczycielskiej, a także zdydaktywaniem i zinstrumentalizowaniem działań wychowawczych, należałoby więcej miejsca przeznaczyć na przezwyciężanie barier i trudności, jakie mogą pojawić się przy realizowaniu planowanych przez Autorkę założeń.

W dwóch kolejnych rozdziałach (V i VI), mających charakter metodyczny, Dudzikowa zajmuje się organizacją nauczania wychowującego. Najpierw dokonuje opisu procedury tworzenia wychowawczych ciągów sytuacyjnych, później zaś omawia treść zadań podejmowanych przez uczniów oraz sposób organizacji działań wdrażających wychowanków do zachowań pożądaných z punktu widzenia celów wychowania. Zadania poznawcze ujmuje w następujące kategorie ról społecznych: członka zespołu, poszukiwacza, odkrywcy i użytkownika wiedzy, specjalisty i fachowca oraz samouka. W dalszych rozdziałach wskazuje konkretne rozwiązania praktyczne dotyczące wychowania przez wymienione role.

Poszczególne etapy nauczania wychowującego Autorka wspiera licznymi przykładami praktycznymi. Wskazuje konkretne sposoby przekładania ogólnych ideałów i celów wychowawczych na cele kierunkowe i operacyjne, umożliwiające opracowanie organizacji ciągów sytuacyjnych i treści zadań przeznaczonych dla uczniów w różnych wariantach form organizacyjnych. Rodziały te, ze względu na zawartą treść i sposób opracowania stanowią cenną pomoc metodyczną dla nauczycieli.

Ze względu na zaniedbywanie bądź niedoceniaenie przez nauczycieli oddziaływań na sferę emocjonalną uczniów Autorka przeznacza w pracy temu zagadnieniu odrębny siódmy rozdział. Rozważania swoje koncentruje wokół tych sposobów oddziaływania emocjonalnego, które są najbardziej charakterystyczne w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Zalicza do nich: wywoływanie nastroju i dramatyzację lekcji, techniki psycho- i socjometryczne, ocenianie ludzi i zdarzeń, obserwowanie emocji innych ludzi oraz odwoływanie się do wyobrażeń uczniów.

Niewątpliwie techniki te mogą przyczynić się do uatrakcyjnienia lekcji prowadzonych tradycyjnym sposobem i kształtowania uczuciowego stosunku ucznia do wartości preferowanych przez ideał i cele wychowania. Należy jednak zauważyć, że nieumiejętne korzystanie z technik oddziaływania na sferę uczuciową uczniów łatwo może zmienić wychowanie w manipulację, nadawać lekcjom „teatralnego” lub obrzędowego charakteru, prowadzącego do dogmatyzacji przekonań i sądów. Niebezpieczeństwa te dostrzega Autorka wskazując na zasadę unikania jednostronności w kształtowaniu osobowości młodzieży, łączenia przeżyć emocjonalnych z racjonalnymi, jak i nienadużywania nietypowych technik w toku codziennych zajęć.

W trzech następnych rozdziałach M. Dudzikowa koncentruje się na analizie ról społecznych opisanych w rozdziale piątym. Najwięcej uwagi poświęca Autorka w poszczególnych rozdziałach wychowawczym aspektom pracy nauczyciela. Każdy rozdział zawiera przykłady zadań i przykładowe tematy lekcji, wskazówki metodyczne, wdrażające ucznia do pełnienia określonych ról społecznych. Wszystkie rozdziały kończą się wytyczeniem zadań dla rodziców, mających zapewnić kontynuację ról, do których uczniowie są wdrażani w szkole, na terenie domu rodzinnego.

Wydaje się, że wiele z projektowanych przez Autorkę zadań do spełnienia przez rodziców, związanych z wdrażaniem dzieci w określone role społeczne ma niewielką szansę realizacji. Jeżeli uwzględnimy warunki mieszkaniowe i materialne wielu rodzin, dezorganizację w sferze życia społeczno-gospodarczego i wynikające z niej problemy z zaspokajaniem podstawowych potrzeb, a przede wszystkim potencjalne możliwości wychowawcze rodziców, to zakres zadań do spełnienia jest nie tylko zbyt rozległy, ale w niektórych przypadkach nierealny. Ilu rodzi-

ców jest w stanie zapoznawać dzieci z techniką pracy umysłowej, pomagać w wykrywaniu uzdolnień i zainteresowań, tworzyć warsztat badawczy lub organizować życie nieformalne zespołowi, do którego dziecko należy? Biorąc pod uwagę aktualną pracę szkoły pytania te można stawiać nie tylko rodzicom, ale i nauczycielom. Czy mieści się w humanistycznej wizji człowieka „stosowanie kar i nagród wytwarzające w dziecku nawyk doprowadzania zadania badawczego do końca bez względu na trudności”? (s. 316). Są to tylko niektóre pytania wymagające rozstrzygnięć.

W części wstępnej ostatniego rozdziału pracy M. Dudzikowa dokonuje podsumowania wcześniejszych rozważań. Ukazuje również korzyści, wynikające — Jej zdaniem — z pełnienia określonych ról społecznych przez uczniów, a także funkcji ocen szkolnych i postawy akceptującej osobę ucznia przez nauczyciela.

Celem przeciwstawienia wychowaniu zjawiska manipulacji Autorka przyjmuje za M. Przetacznikową kryteria określające zakres wychowania, do których dodaje od siebie autonomię osoby wychowanka. Jeśli wszystkie kryteria są spełnione (intencjonalność, świadomy wpływ, organizacja i planowość wpływów wychowawczych, celowość, względna trwałość zmian psychicznych, ukierunkowanie zmian i autonomia osoby wychowanka) można mówić o działalności wychowawczej. Podstawową funkcją tej działalności jest powodowanie zmian ukierunkowanych progresywnie, tj. przyczyniających się do rozwoju indywidualnego i społecznego.

W odniesieniu do tak rozumianej działalności wychowawczej i jej funkcji Dudzikowa po dokonaniu analizy literatury (M. Szulczewskiego, J. Rudniańskiego, M. Jarymowicz, M. Łis-Turlejskiej, K. Skarżyńskiej, i innych) dotyczącej manipulacji, stosowanych w niej metod i technik, określa różnicę między wychowaniem i manipulacją w rolach społecznych. Generalnie można stwierdzić, że jeśli postrzegamy i traktujemy drugiego człowieka w sposób instrumentalny, jako narzędzie własnych celów, mamy do czynienia z manipulacją.

W związku z tym ostatnim zagadnieniem rodzi się pytanie: czy przyjęte określenie manipulacji jest charakterystyczne dla wychowania przez role społeczne, czy też jest to raczej określenie ogólne dotyczące wszelkich oddziaływań manipulatorskich? Niewątpliwie przyjęta przez Autorkę koncepcja manipulacji może mieć miejsce w przypadku wychowania przez role społeczne, ale bardziej specyficzne i bezpośrednio związane z współczesną teorią roli społecznej są takie odmiany manipulacji, jak: wdrukowywanie roli, pozytywne i negatywne etykietowanie w roli. Mechanizmy te są szczególnie groźne, gdy ulegają rutynizacji i instytucjonalizacji<sup>20</sup>. Inne istotne mechanizmy manipulacji rolą to przydawanie jej funkcji fasadowej, a także ukryte przededefiniowanie roli<sup>21</sup>. Te mechanizmy manipulacji rolą i w roli, udokumentowane psychologicznymi i socjologicznymi badaniami empirycznymi, nie znajdują odzwierciedlenia w pracy.

Autorka kończy pracę wnioskami ogólniejszej natury o wszechstronnym rozwoju człowieka, którego miarą jest jakość ludzkiego życia. Należy tu zauważyć, że większość treści zawartych w ostatnim rozdziale nie dotyczy bezpośrednio wychowania przez role społeczne. Podawane przez Dudzikową nazwiska autorów (E. Fromm, J. Mellibruda, K. Jankowski) wskazują, że są to treści opozycyjne do przedstawionej przez Autorkę koncepcji, zawarte w alternatywnych koncepcjach wychowania o orientacji humanistycznej, lansujące wizję podmiotowego traktowania człowieka i domagające się bardziej „ludzkich” niż dotychczas warunków jego wychowania.

Wydaje się, że Autorka w pracy bardziej nastawiła się na obronę samej koncepcji wychowania przez role społeczne, niż na teoretycznej konstrukcji teorii roli społecznej. Pełniejszego przedstawienia i rozwiązania wymagałby jedynie zasygnalizowany w pracy problem konfliktu roli, a także całkowicie pominięty pro-

blem „nadawców” roli, jako źródeł motywacji związanych z rolą, który można rozważać w kontekście grup lub układów odniesienia.

Zaprezentowane powyżej uwagi nie podważają istotnej wartości recenzowanej pracy. Jest to najgruntowniejsza, jak dotąd, jakkolwiek bynajmniej nie kompletna, koncepcja wychowania przez role społeczne, adresowana głównie do nauczycieli dorastającej młodzieży. Generalnie zmierza ona w kierunku łączenia wychowania z nauczaniem, dostrzegając w tym właściwości nie dające się sprowadzić do dobrego nauczania. Realizacja koncepcji tworzyłaby szanse aktywizacji uczniów. Traktowana jako jedna z alternatywnych koncepcji wychowania człowieka społecznego zwraca uwagę na kilka bardzo ważnych a dotychczas rzadko dostrzeganych problemów. Przykładowo można tu wymienić tylko niektóre z nich, jak wykraczanie poza jedną przypisaną rolę ucznia, zwiększanie jego samodzielności czy też sposoby wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktycznej działalności uczniów. Nietrudno zauważyć, iż są to, najsłabsze ogniwa w dotychczasowej praktyce szkolnej.

Zaletą analiz Autorki jest także rozległość ujęcia i wielowątkowość, a także liczne egzemplifikacje praktyczne. Jeżeli sama koncepcja wychowania przez role społeczne może zawodzić oczekiwania niektórych czytelników, domagających się pémniejszej wiedzy w tym zakresie, to właśnie w owej wielowątkowości dostrzegają oni wiele inspirujących, ważnych i trudnych problemów, o których Autorka stara się mówić.

## Przypisy

<sup>1</sup> M. Dudzikowa: Wychowanie w toku procesu lekcyjnego. Warszawa 1978

<sup>2</sup> H. Muszyński: System wychowawczy socjalistycznej szkoły podstawowej, w: System wychowawczy szkoły podstawowej. Poznań 1970; także: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1971; H. Muszyński, M. Dudzikowa: Praca wychowawcza w toku nauczania. Warszawa 1975

<sup>3</sup> J. Czapiński: Wokół problemu humanizmu w psychologii. „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 2

<sup>4</sup> M. Łoś: „Role społeczne” w nowej roli, w: O społeczeństwie i teorii społecznej, (red.), E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki. Warszawa 1985

<sup>5</sup> B. Bromberek: Role społeczne nauczyciela. Poznań 1973; A. Jankowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974; T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968; K. Bujak: Wzór osobowy człowieka socjalizmu w świadomości nauczycieli, w: Studia z socjologii młodzieży i wychowania. Warszawa-Kraków 1979, t. 3; J. Szmatka: Konflikt nauczyciel-uczeń w świetle teorii roli społecznej, w: Studia z socjologii młodzieży i wychowania. Kraków 1973, t. 1

<sup>6</sup> J. Szmatka: Miejsce teorii roli społecznej w systemie teoretycznym socjologii, „Studia Socjologiczne” 1973, nr 3, s. 154

<sup>7</sup> J. Szczepański: Zapytaj samego siebie. Warszawa 1986

<sup>8</sup> J. H. Turner: Struktura teorii socjologicznej. Warszawa 1985

<sup>9</sup> S. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej, w: Dzieła, t. 3. Warszawa 1967, s. 28

<sup>10</sup> R. Rosenthal, L. F. Jacobson: Teacher Expectations for the Disadvantaged „Scientific American” 1968, t. 19, nr 218; H. S. Becker: Outsiders, Glencoe 1969, oraz tenże: Labelling Theory Reconsidered, w: Deviance and Social Control, (red.), P. Rock, M. McIntosh. London 1974; E. Goffman, Stygma: The Management of Spoiled Identity Englewood Cliffs. New York 1963; M. Jasińska: Proces społecznego wyklęczenia młodych dziewcząt. Warszawa 1967

<sup>11</sup> S. Milgram: Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority, w: Current Studies in Social Psychology, (red.), I. D. Steiner, M. Fishbein. New York 1965; por. także: R. K. Merton: Członkowie grupy i outsiderzy, w: Czy kryzys socjologii, (red. J. Szacki). Warszawa 1977.

Trudu popularyzacji niemal podstawowego zasobu wiedzy stworzonej w dziedzinie psychoanalizy kulturowej przez głównych przedstawicieli tego nurtu na gruncie amerykańskim, nawet więcej, bo też przedstawienia związanych z nią pojęć i kategorii, ba nawet pewnej oceny, podjął się Robert Saciuk w swej książce „Amerykańska psychoanaliza kulturowa (R. S. Sullivan, F. Alexander, E. Fromm, A. Kardiner, H. D. Lassewell)”, opublikowanej przez Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego w 1986 r.

Psychoanaliza kulturowa, rozwijana na gruncie amerykańskim, wyrasta — rzecz zrozumiała — z inspiracji i z tradycji psychoanalizy klasycznej Z. Freuda. Jednakże wkroczyła ona na teren różnych nauk społecznych (psychologia, antropologia kulturowa, teoria polityki, teoria sztuki, pedagogika), a nawet przyrodniczych (medycyna), zdołała zsyntetyzować elementy tych nauk. Charakterystyczne dla amerykańskiego podejścia do nauk społecznych, co je różni od europejskiej tradycji w tym względzie, to przywiązywanie większej wagi do czynników środowiskowych i społecznych w analizie osobowości niż do biologicznych. Dlatego też godna jest szczegółowego poznania nie tylko przez psychologów i pedagogów, ale także socjologów, filozofów, polityków, a więc tych wszystkich, którzy mają do czynienia z inżynierią życia społecznego.

Konstrukcja recenzowanej pracy jest dość prosta: składa się z pięciu — prócz wstępu i noty rekapitulującej — rozdziałów poświęconych koncepcjom psychoanalitycznym następujących w kolejności badaczy amerykańskich: psychiatra Harry Stack Sullivan, psychiatra i filozof społeczny Franz Alexander, filozof i socjolog Erich Fromm, psychoanalityk społeczny i antropolog Abram Kardiner, wreszcie socjolog, filozof polityki, psycholog społeczny, metodolog i psychoanalityk w jednej osobie Harold D. Lasswell. Przedmiotem tej pracy są poglądy głównie tych badaczy. Epizodycznie są omawiane koncepcje K. Horney badającej przede wszystkim neurozy, ponadto poglądy antropologa kulturowego, językoznawcy i badacza kultur archaicznych — Edwarda Sapira, antropologa George'a H. Meada, filozofa i socjologa Roberta Parka i in.

Trwałym i cennym osiągnięciem Sullivana jest podjęcie w uprawianej przez siebie teorii interpersonalnych relacji, psychiatrii stosunków międzyosobowych i klasyfikowanie, także opisanie postaw ludzkich i dróg kontaktu, porozumiewania się ze światem zewnętrznym. Nie powinny budzić wątpliwości jego rozważania o osobowości jako kategorii konstytuującej się i egzystującej w kontaktach z innymi ludźmi, o dwóch kategoriach postępowania człowieka — o dążeniu do zaspokojenia (popędów lub fizycznych potrzeb: snu, jedzenia, picia, seksualnego spełnienia) i o dążeniu do poczucia bezpieczeństwa (poczucia społecznej akceptacji), o niepokoju powstającym na skutek niezgodności zaspokajania potrzeb ze społecznie akceptowanymi wzorcami — niepokojem jako czynnikiem niszczącym relacje interpersonalne przez redukcję „poczucia możliwości” człowieka do poszanowania siebie i innych. Godne uwagi są wyróżnione przez Sullivana trzy podstawowe sposoby doświadczania świata: prototaksyczny, parataksyczny i syntaksyczny. Pierwszy jest charakterystyczny dla ustąpiłego typu osobowości, który skłonny jest do kontaktów z ludźmi. Postawa występowania przeciw ludziom jest typowa dla typu agresywnego, a postawa odrębności i niezależności w postępowaniu z innymi ludźmi — dla niezależnego typu osobowości. Rzecz zrozumiała, że nie występują one w czystej postaci; wszystkie reprezentowane są w różnych proporcjach w osobowości każdego człowieka. Pogodzić je to przeciwdziałać zaburzeniom, jakie mogą dochodzić w strukturze osobowości, jeśli występują kolizje między nimi. Przewyciężenie



izolacji i osamotnienia, życie wśród ludzi — to swoiste pancéum zapewniające zdrowie psychiczne.

Chronić się należy przed „parataksycznym skrzywieniem” osobowości, polegającym na przenoszeniu uprzednio przeżywanych negatywnych doświadczeń na nowe sytuacje, a szczególnie przed „popadnięciem” osobowości w „parataksyczny krąg”, co prowadzi do psychicznej regresywnej redukcji (postawy rasizmu, szowinizmu, „patrzności stereotypami”).

Trwałym i cennym wkładem do nauki są koncepcje F. Alexandra — oparte na psychologii jego — o plastycznym charakterze osobowości kształtującej się w kontekście społecznym, o zdolności człowieka do wzrostu psychicznego, jego możliwości adaptacyjnych, a także jego metoda terapeutyczna — nie wiadomo, na ile oryginalna — prowadząca do zdrowia psychicznego „poprzez zrozumienie”, również intelektualny psychoanalityczny wgląd dokonywany przez samego pacjenta w procesie leczenia. Koncepcja tego badacza o regresywnych i progresywnych trendach w rozwoju jednostki i społeczeństw mają swoje źródło w poglądach większości psychoanalityków kulturowych na równoległe kategorie wyjaśniające: „ontogenetyczny” i „filogenetyczny”, czy „jednostkowy” i „społeczny”. Dostrzega on opozycję między dwoma trendami, jakie występują w rozwoju człowieka i społeczeństwa, a mianowicie — stabilizacji i wzrostu. Pierwszy polega na osiągnięciu stabilności i poczucia bezpieczeństwa, drugi zaś — podejmowaniu inicjatyw nowych, ryzykownych, szukaniu przygody i tworzeniu. Zwykle pierwszy wyczerpuje energię jednostki tak, że nie starcza sił i czasu na drugi.

Ciekawe są poglądy F. Alexandra na sytuację „społeczeństw w okresie przejściowym” („immigrants in transition”). Zajmował się problemem adaptacji imigrantów do warunków amerykańskich.

Odkrywcza i poznawczo pożyteczna jest charakterystyka psychologiczna autorytaryzmu, dokonana przez E. Fromma. Znalazła ona uznanie u większości współczesnych socjologów, psychologów, nawet historyków. Godne są uwagi i nie budzą wątpliwości jego poglądy na uwarunkowania społeczno-kulturowe rozwoju człowieka. Dostrzeżone przez niego na gruncie psychoanalitycznym związki między nieświadomą sferą życia ludzkiego a świadomą, racjonalną oraz dotarcie do irracjonalnych pokładów psychiki ludzkiej, do form grupowych mistyfikacji i do racjonalizacji indywidualnych i grupowych są nadszczegółowo użyteczne w analizach współczesnych zjawisk społecznych.

Cenne są wysiłki A. Kardintera w przewyżczeniu poglądów o charakterze wąskim, bo biologistycznym, Z. Freuda na uniwersalne znaczenie kompleksu Edypa. Uważa, że starowi on raczej pokłósie sytuacji rodzinnej, kulturowej, a nie sfery seksualnej, jak widział to wiedeński psychiatra; dziecko w relacjach z matką przywiązuje wagę głównie do uczucia miłości i poczucia bezpieczeństwa, co znajduje odbicie w pracach prawie wszystkich współczesnych psychologów i pedagogów. Odrzucenie freudowskiej teorii rozumienia i kolektywnej nieświadomości nie ustrzegło jednak jego przed lansowaniem i budowaniem psychologicznej koncepcji charakteru społecznego, która jest równie dyskusyjna jak owa teoria.

A. Kardinter pozostawał pod wpływem poglądów Z. Freuda, dotyczących dziecięcych doświadczeń i irracjonalnej natury nieświadomego, a nawet teorii libidinalnych stadiów rozwoju dziecka. Rozpatrując problem doświadczeń wczesnego okresu dziecięcego, stara się jednak widzieć osobowość w kontekście kulturowym; podkreśla znaczenie dla rozwoju charakteru dziecka podstawowych dyscyplin (basic disciplines): treningu czystości, nauki jedzenia, zaleca odpowiednie traktowanie przy realizacji cielesnych funkcji i popędów, co znajduje potem swe odbicie w różnorodnych manifestacjach kulturowych. W związku z tym słuszne są twierdzenia



A. Kardinera o łączności między doświadczeniami dziecięcymi a tworzącymi się różnymi formami kultury.

Zasiugą H. Lasswella stało się wielostronne wykorzystanie dorobku różnych nauk społecznych, głównie socjologii, antropologii, filozofii i psychologii, do badań nad konfliktami cywilizacji amerykańskiej. Niektóre jego poglądy na społeczeństwo USA można odnieść do innych. Np. jego wywód na temat elity politycznej ma walor niemalże uniwersalny. Ma rację, gdy pisze, że elita dąży do maksymalnego powiększenia swego zasobu wartości, manipulując masami przez użycie przymusu, dóbr i symboli itp. Symbole muszą być ogólne, mgliste i niejasne, aby jednostka ludzka mogła przenieść na nie własne miłości, nienawiści, lęki. Zbyt arbitralne jest jego twierdzenie, że symbole te są z reguły jednym wielkim oszustwem, a powstały wokół nich ruch polityczny wielką uludą.

Zapewne zgodzi się z mną Autor recenzowanej pracy, że do hipotez i to dyskusyjnych należy większość stwierdzeń amerykańskich badaczy. Dyskusyjne jest porównanie przez Sullivana układów relacji interpersonalnych z układami oddanych energią ładunków w polu elektrycznym, także przejście z teorii pola P. W. Bridgmana i wprowadzenie do nauk społecznych kategorii „energetyzm” i „fizykalizm”. Mało jasne jest pojęcie „jaźń”, traktowane przez niego jako system „odzwierciedlonych ocen” — reflected appraisals, dokonywanych przez zewnętrzne środowisko jednostki. Dyskusyjna jest wprowadzona przez F. Alexandra do psychologii kategoria „neurotycznej potrzeby i poszukiwania kary”, mętna „dodatkowa energia psychiczna”. Wielce wątpliwe i rze do przyjęcia są twierdzenia E. Fromma o tragizmie sytuacji człowieka, o jego nieautentycznym i wyalienowanym byciu i o ratunku człowieka w wierze. Uproszczona, ba, nawet zafalszowana jest jego percepcja filozofii Marksa, oparta głównie na jego „Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych” i sprowadzona prawie wyłącznie do antropologii filozoficznej. Dyskusyjna jest jego kategoria charakteru społecznego, którą rozumie jako sumę postaw jednostkowych i gotowości do działania, które rodzą się w społeczeństwie w wyniku określonej tradycji historycznej i dzięki wychowaniu. Podobne poglądy Kardinera na charakter społeczny są dyskusyjne. Nie można zgodzić się z jego twierdzeniem, że decydujące znaczenie w rozwoju historycznym mają psychiczne napięcia, idee, wytwarzane przez stałe, podstawowe instytucje i formy wychowania, że zmiany ekonomiczne, polityczne i religijne nie są przyczynami, ale bywają jedynie reakcjami na nie. Wielce dyskusyjne jest klasyfikowanie przez Lasswella charakterów polityków według kompleksu Edypa, libidinalnych faz rozwoju oraz nieświadomości będącej zwykle siedliskiem instynktów antyspołecznych. Mało przekonująca jest jego propozycja podziału ludzi polityki na trzy grupy w zależności od funkcji, jakie pełnią, a mianowicie na politycznych administratorów, agitatorów i teoretyków różniących się między sobą ograniczeniami narzuconymi dziecku we wczesnym okresie: odstawienia od piersi, kontroli czystości i zakazu genitalnych manipulacji. Można dalej wyliczać rozważania tych badaczy, które budzą wątpliwości, mogą być co najwyżej przypuszczeniami, a nie teoriami.

Pozwoliłem sobie tutaj na sygnalizację tylko pewnych poglądów psychoanalityków amerykańskich. Do ich dogłębnego poznania odsyłam do recenzowanej pracy.

Trzeba się zgodzić z tą oto oceną dokonaną przez R. Saciuka na zakończenie swej pracy: „Twórczość amerykańskich psychoanalityków kulturowych zawiera wiele interesujących informacji o przemianach świadomości społecznej i obyczajowości, zachodzących w Ameryce w drugim ćwierćwieczu XX wieku. Jest w niej również wiele ocennej wiedzy o indywidualnym, psychicznym życiu jednostek, emocjonalnych zaburzeniach, trudnościach napotykanym na drodze rozwoju osobowości, o ich okaleczających zdolnościach do adekwatnego przeżywania świata.

Zwrócili oni słusznie uwagę, że psychiczne problemy człowieka i problemy społeczne nawzajem się warunkują, że stanowią one jedną całość. Wszelkie strony światła jednych pomaga w zrozumieniu drugich.

Mimo, że wszyscy teoretycy omawianej orientacji zachowali podstawowy zasób psychoanalitycznego myślenia, wyszli oni stosunkowo daleko poza wąskie, biologiczne ramy psychoanalizy freudowskiej. W swych interdyscyplinarnych badaniach korzystali z szerokich źródeł różnorodnych nauk społecznych, co zdecydowało zarówno o sile, jak i słabości ich teorii". (s. 317—318).

Zasługuje na uznanie dość przejrzyisty układ pracy. Ponieważ we wstępie Autor podaje krótką charakterystykę poglądów amerykańskich badaczy, przeto bardziej racjonalne byłoby w poszczególnych rozdziałach im poświęconych zamiast poszerzonej prezentacji ich poglądów podanie co ciekawszych fragmentów ich prac w tłumaczeniu na język polski. Podniosłoby to wartość książki. Szkoda wielka, że zabrakło w pracy bibliografii dzieł omawianych badaczy amerykańskich. Przydałyby się oddzielne noty biograficzne, gdyż informacje o samych badaczach, zawarte w tekście pracy, są zbyt fragmentaryczne.

Książka wydana została w śmiesznie niskim nakładzie (350 + 80 egz.) i nie można już jej nabyć. Wskazane jest jej wznowienie, gdyż wysokie jej walory informacyjne i zawartość treściowa powinny być w szerszym zakresie upowszechnione wśród przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych i różnych profesji.

JÓZEF SZOCKI

**SABINA GUZ: ROZWÓJ I KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI  
W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM  
Warszawa 1987, WSiP, ss. 250**

Trudności teoretyczne i metodologiczne powodują, iż w polskiej literaturze naukowej istnieje bardzo niewiele publikacji podejmujących próbę opisu struktury i funkcji oraz rozwoju i kształtowania osobowości dzieci, a zarazem formułujących konkretne propozycje pedagogicznego postępowania z dziećmi w określonym wieku życia, celem rozwoju ich osobowości w danym kierunku. W związku z powyższym, godny odnotowania wydaje się fakt, iż na półkach księgarń ukazała się ostatnio interesująca książka w serii publikacji problemowo-metodycznych dla nauczycieli nauczania początkowego. Praca ta została zatytułowana „Rozwój i kształtowanie osobowości w okresie wczesnoszkolnym”, a jej autorką jest Sabina Guz (pracownik Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie). Książka, o której mowa, dotyczy problematyki rozwoju i kształtowania osobowości dzieci przedszkolnych i uczniów pierwszych klas szkół podstawowych. Jak pisze we Wstępie Autorka, w książce podjęto próbę ukazania skutków oddziaływań środowiska wychowawczego na rozwój niektórych cech i funkcji regulacyjnych osobowości dzieci rozpoczynających naukę szkolną — skupiając uwagę na wybranych strukturach osobowości kształtujących się pod silnym wpływem czynników społecznych.

Licząca 250 stron publikacja S. Guz składa się z czterech rozdziałów, które są wyrikiem analizy literatury (dotyczącej rozwoju osobowości dzieci) i własnych refleksji na ten temat oraz efektem badań własnych Autorki, które — wraz ze studentami — przeprowadziła w wielu miejskich i wiejskich przedszkolach i szkołach podstawowych (na terenie Lublina i województwa) w latach 1980—1983. Autorka książki zatytułowanej „Rozwój i kształtowanie osobowości w okresie wczesnoszkolnym” prezentuje ekologiczne podejście do badań nad rozwojem osobowości

dzieci. Dlatego książka ta zawiera nie tylko opis struktur osobowości i ich funkcjonalnego znaczenia, ale także analizę i charakterystykę środowiska wychowawczego — w celu wyjaśnienia genezy struktur osobowości dzieci i przedstawienia możliwości ich celowego, świadomego i planowego kształtowania.

Pierwszy rozdział pracy ma charakter teoretyczny i zawiera niezbędne dla zrozumienia dalszej części książki zagadnienia związane z badaniami nad rozwojem osobowości dzieci. W tym rozdziale Autorka m.in. wyjaśnia Czytelnikowi osobowości; odwołuje się przy tym przede wszystkim do regulacyjnej teorii osobowości Janusza Reykowskiego. W dalszej części rozdziału pierwszego Sabina Guz charakteryzuje sytuację dzieci na przełomie okresu przedszkolnego i szkolnego (podkreślając fakt rozszerzania się i wzbogacania środowiska wychowawczego oraz jakościową zmianę oddziaływań wychowawczych w rezultacie upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród 6-latków) i analizuje wpływ tej sytuacji na rozwój osobowości dzieci w jej różnych aspektach (szczególnie zaś w aspekcie poznawczym). Na końcu rozdziału Autorka przedstawia problemy, na których skoncentrowała się w swoich badaniach. Są to pytania związane z motywacją dzieci — mających wkrótce rozpocząć naukę szkolną — do określonych zachowań, z ich oceną własnych możliwości, cech i zachowań oraz z rolą mechanizmów emocjonalnych i poznawczych w regulacji zachowań społecznomoralnych u dzieci kończących edukację przedszkolną. Osobną grupę pytań postawionych przez S. Guz stanowią te, które dotyczą zmian w osobowości dzieci pod wpływem nauki szkolnej.

W drugim rozdziale książki Autorka przedstawia rezultaty badań własnych nad wcześniej wymienionymi problemami dotyczącymi dzieci przedszkolnych. Podsumowaniem wyników prowadzonych badań jest charakterystyka osobowości dzieci kończących edukację przedszkolną. W charakterystyce tej S. Guz wskazuje na wpływy środowiska wychowawczego, które przejawiają się w osiągnięciach rozwojowych dziecka w zakresie kształtowania się niektórych właściwości osobowości i jej funkcji regulacyjnych.

W trzecim rozdziale pracy Autorka — na podstawie badań własnych — formułuje wnioski dotyczące wpływu szkoły na rozwój osobowości uczniów klas I szkoły podstawowej. Sugeruje ona, że do osiągnięć uczniów klas pierwszych w zakresie rozwoju osobowości należy m.in. większa dojrzałość mechanizmów motywacyjnych, lepsze rozeznanie w wymaganiach i zwyczajach społecznych, rozbudowa struktur poznawczych i zobiektywizowanie samooceny, internalizacja niektórych norm postępowania i wzrost ich regulacyjnego znaczenia (natomiast brak postępu w rozwoju moralnym dzieci). Autorka podkreśla przy tym, iż instytucjonalne nauczanie i wychowanie — w przedszkolu i szkole — wydaje się mieć szczególnie znaczący wpływ na rozwój psychiczny dzieci wychowywanych w środowiskach mniej stymulujących (środowisko wiejskie, rodziny, w których rodzice mają niskie wykształcenie itd.).

Rozdział czwarty obejmuje problematykę kształtowania postaw prospołecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszoszkolnym. S. Guz wyjaśnia w nim określenie „postawy prospołeczne” i opisuje mechanizmy, pod wpływem których pojawiają się prospołeczne czynności. Niezwykle interesującym i cennym — z praktycznego punktu widzenia — fragmentem tej książki (jej czytelnikami mają być nauczyciele, wychowawcy i kandydaci do tych zawodów) będą zapewne dwa ostatnie podrozdziały rozdziału czwartego. Jeden z nich dotyczy metod i technik kształtowania postaw prospołecznych u dzieci. Autorka omawia tu psychologiczne prawidłowości stosowania wzmacnień zewnętrznych (kar i nagród), pisze o roli wskazywania dziecku na pozytywne skutki, jakie przynosi jemu samemu i innym ludziom skutek jego działania, rozważa skuteczność oddziaływań wychowawczych poprzez dostarczenie wzorów, poprzez modelowanie, dawanie przykładu itp. Podkreśla przy

tym, że analizowane przez nią sposoby kształtowania postaw prospołecznych będą naprawdę efektywne tylko wtedy, gdy dziecko będzie miało autentyczne możliwości prospołecznych zachowań w życiu codziennym. (możliwość treningu w zachowaniach prospołecznych) — i to nie tylko wobec osób z najbliższego otoczenia. Szczególny walor praktyczny ma także ostatni podrzdział książki. Jest on zatytułowany „Kształtowanie w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu i szkole gotowości i umiejętności dzieci do podejmowania działań prospołecznych”. W tej części pracy S. Guz wyjaśnia — ilustrując konkretnymi przykładami — w jaki sposób można: rozwijać u dzieci umiejętność dostrzegania potrzeb i oczekiwań społecznych, wzbogacać słownictwo i kształtować pojęcia społeczno-moralne, rozwijać umiejętności moralnej oceny czynów i zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji własnego działania dla dobra innych ludzi, rozwijać umiejętności planowania i realizowania działań prospołecznych u dzieci w wieku młodszoszkolnym. Wszystkie wskazówki metodyczne dotyczące postaw społeczno-moralnych, poprzez dostarczanie dzieciom odpowiednich doświadczeń oraz poprzez kierowanie ich spostrzeganiem i myśleniem w czasie analizy różnorodnych sytuacji społecznych, mogą zostać z powodzeniem wykorzystane przez Czytelników do własnej pracy przedszkolnej lub szkolnej. Pomysły pracy z dziećmi mogą zostać zaadoptowane w gotowej formie. Mogą też stać się inspiracją dla nauczycieli i wychowawców w ich pracy nad uspołecznieniem dzieci.

Dla praktyków oraz badaczy problematyki społecznych cech osobowości dzieci przedszkolnych i młodszoszkolnych cennym uzupełnieniem tekstu książki mogą się okazać zawarte w aneksie: Historyjki otwarte do badania gotowości zachowań prospołecznych oraz znajomości uzasadnień postępowania moralnego, Historyjki do badań ocen moralnych, Arkusz do oceny zachowania się dziecka w sytuacjach przedszkolnych oraz Kwestionariusz zachowania się dziecka w szkole.

Jak czytamy we wstępie do książki Marii Chłopkiewicz pt. „Osobowość dzieci i młodzieży — rozwój i patologia”, problematyka rozwoju osobowości dziecka należy do zagadnień zaniedbanych w polskim piśmiennictwie psychologicznym. Stwierdzenia zawarte w podręcznikach psychologii rozwojowej — dotyczące z reguły określonych aspektów rozwoju osobowości dziecka — są zbyt ogólne i nie dostarczają odpowiedzi na pytania praktyków (nauczycieli, wychowawców, opiekunów), związane ze sposobem postępowania w celu poznania, zrozumienia i odpowiedniego do tej wiedzy kształtowania osobowości dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Dlatego takie książki, jak wspomniana już praca M. Chłopkiewicz, książka M. Porębskiej pt. „Osobowość i jej kształtowanie w dzieciństwie i młodości” czy omawiana praca S. Guz, są niezwykle potrzebne. Ze względu na treść oraz względnie prosty, nieprzeintelektualizowany język, jakim posługuje się Sabina Guz, jej książka może być pożyteczna nie tylko dla profesjonalistów i studentów kierunków pedagogicznych. Może stanowić pożyteczną lekturę dla rodziców i nieprofesjonalnych opiekunów dzieci. A może być również interesująca dla badaczy — psychologów rozwojowych. Szkoda jedynie, że niewiele wiemy na temat metodologicznej poprawności prowadzonych przez Guz badań (Autorka ograniczyła się do określenia czasu i miejsca badań, ogólnikowej charakterystyki próby badawczej oraz skrótego opisu sposobów pozyskiwania danych empirycznych: brakuje danych dotyczących analizy jakościowej i ilościowej zebranego materiału, stosowanych metod statystycznych itp.).

Zauważmy na koniec, iż w polskiej literaturze naukowej nadal istnieje wielka potrzeba badań i związanych z nimi publikacji dotyczących zmian wprowadzonych w ostatnich latach do systemu organizacyjnego oraz treści wychowania i nauczania w przedszkolu i klasach nauczania początkowego, które pozwoliłyby względnie precyzyjnie określić w jaki sposób zmiany te wpłynęły na rozwój i kształtowanie się osobowości dzieci. W konsekwencji zaś chodziłoby o określenie skuteczności po-

czyną oświatowych w naszym kraju oraz ewentualne stwierdzenie konieczności kolejnych zmian. Pewne wnioski na ten temat pozwala wyciągnąć lektura pracy Sabiny Guz. Ale wiele jeszcze „białych plam” pozostaje w tej sferze do wypełnienia.

HELENA DOBROMILSKA

**KAZIMIERZ WALIGÓRSKI:**  
**ORGANIZACJA ZESPOŁU NAUCZYCIELSKIEGO A KIEROWANIE SZKOŁĄ**  
Warszawa – Poznań 1988, PWN, ss. 144

Prezentowana publikacja stanowi wynik badań i studiów Autora, których celem było ustalenie poziomu organizacji pracy rad pedagogicznych szkół podstawowych, a w szczególności:

— opracowanie diagnozy stylu kierowania zespołem oraz systemu pracy rady pedagogicznej i jej udziału w kierowaniu szkołą,

— wykazanie zależności między stylem kierowania zespołem a typem systemu pracy rady pedagogicznej oraz zależności między typem systemu pracy rady pedagogicznej a udziałem tego organu w procesie kierowania szkołą.

Chociaż w zakresie organizacji i zarządzania oświatą posiadamy bogaty dorobek piśmienniczy<sup>1</sup>, a najnowsza bibliografia literatury tematycznej liczy prawie 800 pozycji<sup>2</sup>, to jednak recenzowana książka ma szczególną wartość, zwłaszcza ze względu na zastosowaną przez Autora oryginalną procedurę badawczą. Dążąc do uściślenia przedmiotu dociekań empirycznych sformułowano następujące główne problemy badwcze i wynikające z nich hipotezy:

I. Jaki jest wpływ stylu pracy dyrektora szkoły, a zwłaszcza stylu kierowania zespołem nauczycielskim, na system działania rady pedagogicznej? Hipoteza: od stylu pracy dyrektora w dużej mierze zależy przebieg wielu procesów wewnątrzszkolnych, organizacja pracy rady pedagogicznej i jej organów. W pracy dyrektora powinien zatem dominować integratywny (demokratyczny) styl kierowania.

II. Jaka jest zależność między typem systemu organizacyjnego rady pedagogicznej (systemu jej pracy) a udziałem zespołu nauczycielskiego w procesie kierowania szkołą? Hipoteza: rada pedagogiczna, z uwagi na względnie autonomiczny charakter oraz wyjątkowo szeroki zakres uprawnień formalnych i merytorycznych, powinna być w całości włączana w procesy planowania działalności szkoły, koordynacji działań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych, pobudzanie (motywowanie) nauczycieli do lepszej i wydajniejszej pracy, kontroli, analizy i oceny wyników pracy oraz do współdziałania szkoły z jej środowiskiem, zwłaszcza z domem rodzinnym wychowanków.

W badaniach przeprowadzonych w 62 szkołach na terenie województwa bydgoskiego, toruńskiego i wrocławskiego zgromadzono i poddano analizie następujący materiał: ankiety dla dyrektorów szkół (62 egz.) i nauczycieli (1261 egz.) kwestionariusze do analizy przygotowania i przebiegu zebrania rady pedagogicznej (477 egz.), kwestionariusze informujące o działalności komisji (zespołu) rady pedagogicznej (225), plany pracy szkoły i rady pedagogicznej (62), protokoły powzytacyjne (29), nagrania przebiegu posiedzeń rady pedagogicznej (20) i inne.

Tworząc szacunkową skalę stylu kierowania Autor przyjął zasadę określania stylu kierowania deklarowanego (wypowiedzi dyrektorów) oraz odbieranego — na podstawie wypowiedzi nauczycieli. Jako wskaźniki realizowanych w praktyce stylów kierowania przyjęto zatem wypowiedzi respondentów, a w celu uzupełnienia danych dokonano analizy dokumentów szkolnych. W pracy Autor omawia szczegółowo zwłaszcza takie zagadnienia, jak: zadania dyrektora szkoły jako

przewodniczącego rady pedagogicznej, style kierowania zespołami nauczycielskimi, przedmiot oraz formy organizacyjne i metody pracy rady pedagogicznej, procesy komunikacji i stosunki międzyludzkie w radzie pedagogicznej, rada pedagogiczna jako podmiot kierowania szkołą.

Analiza wyników pozwoliła stwierdzić istnienie wielu nieprawidłowości w funkcjonowaniu badanych zjawisk. W procesie kierowania szkołą i radą pedagogiczną zbyt duży jest jeszcze udział elementów stylu nieintegratywnego, co osłabia spójność zespołu nauczycielskiego. Poziom funkcjonowania poszczególnych elementów systemu organizacyjnego rady pedagogicznej jest zróżnicowany, co sprawia, że istniejące między tymi elementami wzajemne relacje (związki) są zbyt luźne, wpływając tym samym dezintegrująco na funkcjonowanie całego systemu. Zaznaczyły się wyraźne dysproporcje w stopniu udziału rady pedagogicznej w realizowaniu poszczególnych funkcji kierowniczych. W wielu zespołach, zwłaszcza zdeintegrowanych, brak jest wystarczająco klimatu dla kształtowania twórczych postaw nauczycieli i zaspokajania ich potrzeb zawodowych, głównie zaś potrzeby uznania i samorealizacji, co znacznie osłabia poczucie przynależności nauczycieli do zespołu i wpływa hamująco na ich aktywność.

Interesujące wyniki badań prezentowanych przez Autora odnoszą się jednak do stanu z lat 70-tych. Cały bowiem tok postępowania badawczego rozpoczęty został w latach 1974—1976, a badania właściwe rozpoczęto w roku szkolnym 1976/77 i kontynuowano w 1977/78. Niektóre postulaty wynikające z badań są więc dość ogólne, np. (s. 138); „Istnieje konieczność wytwarzania atmosfery wzajemnego zaufania, szczerości i wzajemnej pomocy oraz klimatu sprzyjającego realizacji wspólnie ustalonych zadań.”

Treść pracy wzbogacają liczne przypisy oraz trafnie dobrana bibliografia, zawierająca ważniejsze, wybrane publikacje krajowe. Całość winna stanowić wartościową lekturę zwłaszcza dla dyrektorów i grona pedagogicznego szkół podstawowych.

### Przypisy

<sup>1</sup> Por. m.in. K. Waligórski (red.): Warunki sprawnego kierowania szkołą. Bydgoszcz 1986, Pomorze, s. 169—180.

<sup>2</sup> Bibliografia wybranych publikacji z zakresu organizacji i zarządzania oświatą (1961—1986). Opracował dr T. Kowalski. „Nowa Szkoła” 1987, nr 7—8.

JERZY STOCHMIAŁEK

### KRZYSZTOF LUBAŃSKI: TURYSTYKA MŁODZIEŻY JAKO PROBLEM SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZY Warszawa 1987, Instytut Turystyki, ss. 51

Prowadzący prężną działalność edytorską Instytut Turystyki wydaje serię „Kształcenie i doskonalenie”, w ramach której ukazała się drukiem praca Krzysztofa Lubańskiego zatytułowana „Turystyka młodzieży jako problem społeczno-wychowawczy”. Jest to kolejna już pozycja na liście zrealizowanych przedsięwzięć Instytutu mieszcząca się w obszarze zainteresowań pedagogiki i socjologii wychowania. W tym miejscu należy też wyrazić żal, iż niewielki — co zapewne wynika z limitów narzuconych Wydawnictwu IT — nakład (recenzowana praca ukazała się w nakładzie 500 egz.) oraz występująca w praktyce możliwość zakupu wyłącznie w Wydawnictwie, ogranicza społeczny odbiór prac drukowanych w tej oficynie. Skłania to do przedstawienia treści pracy K. Lubańskiego na łamach niniejszego

czasopisma. Nie jest to jednak — co należy wyraźnie podkreślić — jedyna i najważniejsza przyczyna. Przede wszystkim, za prezentacją tego opracowania przemawiają jego walory naukowo-pozrawcze oraz poczynione w nim ustalenia istotne dla praktyki wychowawczej. Pomimo bowiem tego, że Autor nie formułuje bezpośrednich wniosków i postulatów pod adresem praktyki, z treści książki wynikają inspiracje co do konieczności podjęcia niezbędnych działań wychowawczych w sferze aktywności turystycznej młodzieży.

Książka K. Lubańskiego, będąca studium eksploracyjnym, przedstawia w skondensowany sposób wyniki badań przeprowadzonych w 1984 r. nad aktywnością turystyczną młodzieży. Dodać tu trzeba, bo nie precyzuje tego tytuł pracy, iż przedmiot badań stanowiła młodzież ucząca się we wszystkich typach szkół ponadpodstawowych, zlokalizowanych na terenie celowo dobranych aglomeracji miejskich (Warszawa, Kraków, Białystok). Dostrzegając brak badań nad turystyką organizowaną przez samą młodzież Autor ukierunkował badania na diagnozę całokształtu zjawisk wiążących się z nie zorganizowaną turystyką młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych. Oprócz głównego nurtu poszukiwań badawczych K. Lubański zajął się również działalnością prowadzoną na rzecz aktywności turystycznej młodzieży przez szkołę, oraz przez instytucje i organizacje społeczne funkcjonujące na jej terenie. Uwzględnione zostały ponadto oddziaływania środowisk pozaszkolnych. Tak szerokie spojrzenie na problem badawczy zaowocowało ukazaniem globalnego obrazu turystyki młodzieży szkolnej.

Formalnym odzwierciedleniem takiego podejścia do badanego zagadnienia jest przyjęty w opracowaniu układ treści. I tak pierwszy — spośród trzech — rozdział nosi tytuł: „Samodzielna aktywność turystyczna młodzieży”, drugi zaś: „Turystyka zorganizowana instytucjonalnie”. Również w samym rozdziale pierwszym, zgodnie z przyjętymi założeniami, samodzielna aktywność turystyczna młodzieży szkół średnich zaprezentowana została na tle globalnego obrazu ilościowego turystyki uprawianej przez tę młodzież. Odnótować także należy, że Autor „chcąc zbadać możliwie wszechstronny zakres działań związanych z turystyką uczniów, przez pojęcie aktywności turystycznej” przyjmuje „szerszy zasięg zjawisk od potocznie ułożamianych z turystyką”. Wyróżniono bowiem okres przygotowań do wyjazdu (podróż wyobrażona), jego realizację (podróż przeżywana) oraz okres powyjazdowy, w którym dominują zachowania związane z odbytą podróżą (podróż przedłużona).

Z przedstawionych danych empirycznych wynika, że nadspodziewanie wysoki odsetek respondentów uprawia turystykę, „przy czym z reguły jest to aktywność intensywna, co wyraża się w wielokrotnych wyjazdach poza miejsce zamieszkania we wszystkich porach roku”. Niepokojące jest natomiast to, iż wśród działań poprzedzających wyjazd (w tym przypadku Autor skoncentrował się jedynie na wyjazdach wakacyjnych) rzadkością jest opracowanie programu krajoznawczo-kulturalnego, co według K. Lubańskiego świadczyć może o tym, „że młodzież nie przywiązuje większego znaczenia do twórczych sposobów spędzania czasu w trakcie wyjazdów turystycznych, całkowicie zadowalając się w tej mierze improwizacją.” Łączy się to niewątpliwie z tym, iż zaledwie niecałe 15% badanych osób brało udział w wędrowkach ukierunkowanych na krajoznawstwo. W kontekście tych informacji nie dziwi czytelnika kolejny wniosek wypływający z badań, a mówiący o tym, iż beczynność jest dominującym „zajęciem” w czasie wyjazdów turystycznych. Dotyczy to zwłaszcza wyjazdów organizowanych przez kilkusobowe grupy rówieśnicze preferujące często (przede wszystkim należy odnieść to do grup jednolitych pod względem płci) patologiczny wzór spędzania czasu wolnego. Tym i innym problemem społeczno-wychowawczym turystyki nie zorganizowanej poświęcona została końcowa część rozdziału pierwszego.

Rozdział II otwiera analiza wyników badań dotyczących turystyki organizowanej na terenie szkoły. Wynika z niej, iż pod względem ilościowym wśród instytucjo-



nalnych organizatorów imprez turystycznych przoduje klasa oraz organa przedstawieli, reprezentujące interesy całej szkoły (samorząd szkolny, komitet rodzicielski itp.). Natomiast pod względem walorów wychowawczych i poznawczych wyróżniają się imprezy organizowane przez ZHP i SKKT. Do niewątpliwych zalet tego fragmentu omawianego raportu zaliczyć trzeba wyraźne podkreślenie tego, iż (w świetle przeprowadzonych badań) również w trakcie zorganizowanych instytucjonalnie imprez turystycznych dochodzi do zachowań o charakterze patologicznym lub też niepożądanym wychowawczo. Pomimo tego, że zachowania te nie są powszechne — zwłaszcza w porównaniu z turystyką nie zorganizowaną — muszą one wywoływać niepokój wychowawców i opiekunów młodzieży biorącej udział w imprezach turystycznych.

w imprezach turystycznych.

„Turystyka zorganizowana poza szkołą” — to tytuł kolejnego podrozdziału, w którym w sposób marginalny — aż nadto — zasygnalizowane zostało uczestnictwo młodzieży w imprezach organizowanych przez ogniwa terenowe PTTK, biura turystyczne, zakłady pracy rodziców, organizacje wyzraniowe. Wprawdzie w imprezach turystycznych tych instytucji i organizacji bierze udział stosunkowo niewielki odsetek młodzieży, to niemniej imprezy te — zwłaszcza organizowane przez PTTK i organizacje kościelne — mają wiele walorów. Pozwalają one młodzieży nie tylko spędzić czas wolny w atrakcyjny sposób, lecz także przyczyniają się „do ukształtowania w niej umiejętności, nawyków, potrzeb i postaw sprzyjających usamodzielnieniu turystycznemu”. Specyficzne właściwości wychowawcze imprez turystycznych w zależności od organizatora omówione zostały w podrozdziale zatytułowanym „Stan wychowania przez turystykę”. Z ustaleń poczynionych przez Autora wynika m.in., iż jednym z głównych elementów wpływających na jakość poszczególnych imprez jest przygotowanie kadry. Znalazło to wyraźne odbicie we wnioskach sformułowanych w tej części pracy: „Można więc stwierdzić, że kadra turystyki szkolnej i klasowej ze względu na mały stopień zaangażowania i brak doświadczeń oraz umiejętności metodycznych ma potencjalnie wpływ nieco hamujący operatywność, natomiast osoby działające w SKKT i ZHP wykazują cechy, mogące być stymulatorem ich aktywności skierowanej na pracę turystyczną z młodzieżą”.

Ostatni, trzeci rozdział („Turystyka młodzieży wobec potrzeb społeczno-wychowawczych”) zawiera rozważania Autora dotyczące preferencji turystycznych młodzieży oraz prognozę rozwoju turystyki młodzieży. Uwzględniając z jednej strony preferowanie przez młodzież turystyki uprawianej w grupach rówieśniczych, nieformalnych, z drugiej zaś strony występujące aktualnie — a zapewne i w przyszłości — ograniczenia w rozwoju turystyki szkolnej, wynikające z uwarunkowań ekonomicznych, K. Lubański formułuje w pełni uzasadnione przypuszczenie, iż w najbliższym czasie następować będzie burzliwy rozwój turystyki nie zorganizowanej. Wiązać się z tym niewątpliwie będzie wzrost zjawisk mających destrukcyjny wpływ na rozwój społeczny młodzieży. Ich ograniczenie będzie możliwe wówczas tylko, gdy szkoła i rodzina otrzymają wsparcie ze strony różnych instytucji i środowisk wychowujących.

Kończąc prezentację recenzowanej pracy podkreślić należy, że jej Autor w pełni wykazał, iż aktywność turystyczna młodzieży szkolnej jest rzeczywiście ważnym problemem społeczno-wychowawczym. Dodajmy, problemem nabierającym — wraz z upowszechnianiem się tej aktywności — coraz większego znaczenia. Tymczasem można zauważyć, że wielu pedagogów (zarówno badaczy i teoretyków, jak i praktyków) nie dostrzega nie tylko wagi tego problemu, co nawet faktu jego istnienia. Szkoda tylko, że w książce — jak można przypuszczać — nie wykorzystano całości materiału zgromadzonego w trakcie badań. W znikomym też stopniu w przeprowadzonych analizach uwzględniono zmienne mogące mieć wpływ



na badane zjawisko. Wprawdzie badaniami objęto wyłącznie młodzież wielkomicjską (choć i tutaj trudno postawić całkowity znak równości między Warszawą a Białymostkiem), to niemniej można przypuszczać, że typ szkoły czy też pochodzenie społeczne, poziom wykształcenia rodziców, różnicuje badanych pod względem chociażby uprawianych form turystyki. Być może wpływ na to miały ograniczenia wynikające z limitowanej przez wydawnictwo objętości pracy. Tłumaczyłoby to zarazem, dlaczego niektóre kwestie — bardzo istotne dla poruszanej problematyki zostały przedstawione jedynie w sposób marginalny. Niemniej należy stwierdzić, iż praca K. Lubańskiego spełniła swoje zadanie, gdyż odczytując intencje Autora i Wydawcy, pomyślana została głównie jako raport relacjonujący podstawowe wyniki badań. Tym bardziej że ukazała się ona w stosunkowo krótkim czasie od momentu przeprowadzenia badań.

JAN A. MALINOWSKI

## „INSTRUCTIONAL SCIENCE” 1987, nr 1.

Po wielu latach nastąpiły zmiany, czasopismo ma nowego wydawcę, ale wydaje się, że zostaną zachowane dotychczasowe cele i zakres merytorycznej zawartości pisma. Warto również zauważyć tylko pozornie drobną sprawę: wszystkie strony są szczerze wypełnione, a nawet spis treści nie ma oddzielnej strony, jest wydrukowany na zewnętrznej, twardej okładce pisma. Przedstawiany numer nie ma wyraźnego sprofilowania tematycznego, ale już niemal staje się tradycją, że w kolejnych numerach znajduje się co najmniej jeden artykuł dotyczący nauczania komputerowego (CAL, Computer Assisted Learning). Jeden z poprzednich numerów w całości był poświęcony sztucznej inteligencji, co wiązało się z serią konferencji temu zagadnieniu poświęconych. Kraje zachodnie, mające już za sobą problem nasylenia komputerami szkół i innych instytucji, dosyć intensywnie poszukują teorii zastosowań tego nowego środka dydaktycznego. Można nawet powiedzieć, że wyrażane są pewne obawy przed wszechwładnym panowaniem komputera, szczególnie stosowanego w procesie nauczania.

Przykładem takiego myślenia jest artykuł autorki z angielskiego uniwersytetu otwartego (D. Laurillard) — na temat sposobów i możliwości wyswobodzenia się, niejako uniezależnienia się intelektualnego studentów od komputera. Oczekuje się, że wyniki poszukiwań dadzą większe możliwości uczącym się, szczególnie w kontrolowaniu procesu „współpracy” z komputerem. Autorka rozważa dwa możliwe modele kształcenia: model dydaktyczny i model komunikacyjny. Obu modeli używa do objaśniania przynципów pedagogicznych istotnych w edukacji wspomaganiej środkami technicznymi, w tym komputerem. Oba wspomniane modele różnią się zasadniczo. Model dydaktyczny wiąże się z wiedzą nauczaną, która powstaje drogą od spostrzegania do konceptualizacji przez kontakty społeczne i doświadczenie. Jest to ta wiedza, którą potocznie możemy nazwać wiedzą szkolną, zweryfikowaną naukowo. Według autorki — w tym modelu uczeń nie uczy się wiedzy o świecie, ale uczy się, jak opisywać świat. W takim nauczaniu uczeń nie uczy się tego, co dzieje się, jak np. wyrzuci piłkę w powietrze, ale uczy się zasad mechaniki Newtona, które są właśnie formą opisu. Opis świata jest niejako specjalnie konstruowany dla ucznia, a zadaniem nauczyciela jest przekazać taki „konstrukt” uczniowi. W tym modelu nauczyciel ma możliwość kontrolowania tego, co i jak myśli uczeń.

W przeciwieństwie do pierwszego modelu, model komunikacyjny nie polega na dawaniu gotowych faktów czy teorii, efekt nauczania jest wynikiem specjalnego typu negocjacji między nauczycielem i uczniem. W tych warunkach wiedza nie

może być dana jednej osobie przez drugą. Uczniowie sami konstruują własny opis świata, zdaniem nauczyciela jest pomaganie im. Uczeń w tym modelu bierze dużą część odpowiedzialności za to, czego i jak się uczy. Kształcenie rozumiane jako komunikacja, jak stwierdza autorka, jest bardzo wartościowe, ale dodaje sarkastycznie, że w dobre komunikacji nie ma szerszego wykorzystania w szkolnym nauczaniu. Ponadto ze względu na szeroko stosowane środki dydaktyczne zmniejszył się bezpośredni kontakt między nauczycielem i uczniem. Dlatego właśnie wielką wartością modelu komunikacyjnego jest konieczność interakcji między uczestnikami procesu uczenia się, tzn. konieczna jest pogłębiona intelektualnie relacja nauczyciel-uczeń. Dotychczasowe wykorzystanie środków dydaktycznych dobranych i zastosowanych przez nauczyciela, w tym również zastosowanie komputera, mieści się przede wszystkim w modelu dydaktycznym. Przedstawione szkieletowo przez autorkę modele — jej zadaniem głównym w tym artykule jest przedstawienie wyników eksperymentu — są zbliżone do tego, co w dydaktyce polskiej wyodrębnia się jako dwa toki kształcenia, podający i poszukujący. Choć należy podkreślić, że autorka sytuuje te modele w nowszych kontekstach np. w perspektywie teorii komunikacji czy teorii samodzielnego, odpowiedzialnego podejmowania decyzji.

Przedmiotem eksperymentowania autorka uczyniła oba modele analizując je w trzech aspektach czynności kontrolnych, które uczeń może realizować samodzielnie, tzn.: strategię uczenia się, operowanie treściami kształcenia i opis treści.

Wymienione trzy aspekty określone są dosyć dokładnie. Strategię uczenia się wiąże się z samodzielnym podejmowaniem decyzji przez ucznia o tym, której części materiału uczeń będzie się uczyć i jakimi metodami. Operowanie treściami kształcenia wiąże się z doświadczeniami ucznia dotyczącymi zakresu treści, których się uczy. Przez opis treści kształcenia autorka rozumie to wszystko, co powoduje, że uczeń konstruuje własną perspektywę na przedmiot, którego się uczy. Ze względu na różne aspekty kontroli, czym głównie interesowała się autorka, w modelu dydaktycznym nauczyciel kontroluje wszystko, w modelu komunikacyjnym uczeń kontroluje wszystko. Należy podkreślić, że sformułowanie „kontroluje wszystko” jest założeniem wyabstrahowanym z rzeczywistości dla celów teoretycznych, dotyczy „czystych” teoretycznie modeli (pure didactic model, pure communication model), co oczywiście w praktyce pedagogicznej przebiega nieco inaczej. W dalszej części artykułu rozważono możliwość wykorzystania trzech aspektów kontrolowania procesu kształcenia w nauczaniu komputerowym. Z przeprowadzonych badań wynika, że model dydaktyczny nie pozwala uczniowi na realizację żadnego z trzech aspektów kontroli procesu kształcenia, natomiast jest to możliwe w modelu komunikacyjnym. Przygotowanie specjalnych programów pracy z komputerem było w tych badaniach oparte na dosyć ciekawej hipotezie. Założono, że prawdopodobnie uczeń lepiej niż nauczyciel będzie umiał pokierować swoim uczeniem się, jeżeli będzie mógł samodzielnie zanalizować swoją strategię uczenia się i da mu się szansę zrealizowania również i dwu pozostałych elementów kontroli własnej pracy. Autorka widzi szansę doskonalenia procesu uczenia się wspomagane go komputerem w przybliżaniu się do realizacji modelu komunikacyjnego.

Intensywnie włączyli się do poszukiwań teoretycznych w związku z nauczaniem komputerowym również specjaliści amerykańscy. W innym artykule autor (M. David Merrill) z kalifornijskiego uniwersytetu przedstawia nowe elementy teorii, traktując sprawę (i słusznie) jako otwartą. Uważa, że większość współczesnych podstaw teoretycznych związanych z komputerem bazuje na modelu zawierającym kilka ważnych elementów, tzn. przedstawienie uczniom strony tekstu (może zawierać rysunki), zadanie pytania, dostarczenie informacji zwrotnej dotyczącej jakości odpowiedzi, powtórzenie tego cyklu. Schemat ten często nazywa się „opiekuńczym”

(Tutorial Computer Assisted Instruction). Autor znajduje korzenie tego schematu w filozofii Sokratesa, ale w omawianym programie czynności, to program komputera robi selekcję informacji i prezentuje je przez tekst, ramki z rysunkami i inne formy. Stawia to ucznia w szczególnej sytuacji, ale raczej zawsze dobór informacji i ich organizację itp. wykonuje „opiekun”. Zatem według autora artykula strategia uczenia (Tutorial Teaching Strategy) nie jest uniwersalna, nie wszystkiego można nauczyć w ten sposób, np. byłoby trudno nauczyć rozumienia procesu. Komputer może być czymś więcej niż opiekunem (Tutor), autor widzi wiele zadań dla komputera, może odkrywać się kontrolowana symulacja, eksperyment, komputer może demonstrować wzór poprawnego wykonania zadania, może być doradcą pokazującym inne drogi dojścia do rozwiązania. Między uczniem i komputerem może zachodzić specjalny rodzaj transakcji polegający na wymianie informacji.

Autor — w związku z wprowadzeniem pojęcia transakcja — odwołuje się do słownika (Webster's Dictionary), gdzie transakcję definiuje się jako aktywną komunikację między dwoma stronami wzajemnie na siebie wpływającymi. Wokół tych idei autor koncentruje swoje badania. Nowe elementy rozwijanej teorii wiąże się właśnie z możliwością przejścia od modelu opiekuńczego (The Tutorial Model) do modelu empirycznego (An Experiential Instructional Model).

Poza tematyką komputerową kwartalnik zawiera intrygujące studium dotyczące ni mniej ni więcej, tylko roli, znaczenia humoru w nauczaniu. Autor jednego z uniwersytetów amerykańskich (Ch. M. Vance, Loyola Marymount University, Los Angeles) robi bardzo staranne, oparte na wynikach eksperymentów studium porównawcze dotyczące właśnie użycia humoru jako ważnego czynnika w kształceniu. Przeprowadzono eksperyment porównawczy (klasy eksperymentalne i kontrolne) w celu uchwycenia wpływu wspomaganego przekazu nowych informacji sytuacjami humorystycznymi na poziom wyników uczenia się i również wpływu na motywację uczniów. Filozofia autora jest następująca, humor jest narzędziem urozmaicającym kształcenie, zatem nie można lekceważyć jego znaczenia. Autor powołuje się i podaje wyjątkowo dużą jak na artykuł bibliograficznie prac dotyczących badań nad wpływem humoru. Niektórzy autorzy podkreślają rolę nonsensów opisywanych przez pisarzy, inni rekomendują użycie żartów, dowcipów w nauczaniu języka angielskiego jako drugiego języka, i możliwości w związku z tym kształtowania większej płynności słownej. Inne cele to np. wykorzystanie w doskonaleniu czytania, stosowanie w nauczaniu dzieci opóźnionych w rozwoju. Autor analizując poglądy i wyniki innych autorów próbuje zebrać w całość i w pewnym stopniu uogólnić zagadnienie wpływu humoru jako narzędzia w nauczaniu. Dotychczasowe wyniki ukazują zróżnicowanie w osiąganych efektach w zależności od wielu uczniów, charakteru treści nauczania, itp. Dawniejsze studia traktują łącznie dwa typy humoru, humor oparty na bezsensie (incongruity) i humor tendencyjny (tenditions), co mało różnicuje wyniki. Mało również zwracano uwagę na znaczenie omawianego czynnika dla motywacji jako podstawy wszelkiego uczenia się. Humor — według autora artykułu — jest formą głębszej komunikacji, jest bezpośrednim czynnikiem w nauczaniu (direct factor in learning) wpływającym znacząco na rozwój sfery poznawczej. Do powyższych stwierdzeń upoważniają autora jego własne wyniki badań.

Nie chciałabym kończyć przeglądu zawartości pisma trywialną prawdą, że w procesie kształcenia wszystko jest ważne, dlatego też na zakończenie zwrócę uwagę na następującą kwestię. Kosztowne komputerowe nauczanie i jego sensowne wykorzystanie, jak również i inne mniej kosztowne środki i ich inteligentne wykorzystanie, zależą od mistrzostwa zawodowego nauczyciela.

MARIA SZYBISZ

