



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**5-6**

**ROK XXX (LXII) WRZESIEŃ-GRUDZIEŃ 1988**

---

**WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA**

# SPIS TREŚCI

## PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Z zagadnień metodologii badań pedagogicznych . . . . .	3
BARBARA ZECHOWSKA: Funkcjonalne podejście w badaniu nauczyciela — metodologiczne kontrowersje . . . . .	17
ELŻBIETA CZYKWIN: Koncepcja reprezentacji Moscovicie'go — perspektywą dla badań interakcji nauczyciela i ucznia . . . . .	31

## ARTYKUŁY

WALDEMAR KOZŁOWSKI: Zaufanie w kontaktach ucznia z nauczycielem . . . . .	38
JÓZEF GÓRNIOWICZ: Znaczenie sztuki w rozwoju wyobraźni. Analiza wybranych koncepcji pedagogicznych . . . . .	48

## SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

MIECZYŚLAW GAŁUSZKA: Potoczne wizje nauczyciela akademickiego i absolwenta wyższej uczelni . . . . .	59
ADAM MIKRUT: Charakterystyka uczniów upośledzonych umysłowo o różnym poziomie aktywności społecznej ze względu na cechy temperamentalne . . . . .	71
RYSZARD SKRZYPCZAK: Środowisko rodzinne uczniów a ich osiągnięcia dydaktyczne i aspiracje edukacyjne . . . . .	85

## MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

ZBYSZKO MELOSİK: Między humanizmem a manipulacją — R. B. Fullera wizje edukacji przyszłości . . . . .	98
HELENA CHYLİŃSKA: Autonomia nauczyciela i samodzielność ucznia . . . . .	115
FRANCISZEK DYKA: Użyteczność teorii dydaktycznej w pracy nauczycieli . . . . .	123
RYSZARD PEĆKOWSKI: Projektowanie materiałów wizualnych . . . . .	130
WOJCIECH SIWAK: Ekspresja twórców i odbiorców w muzyce rockowej . . . . .	136
PIOTR PETRYKOWSKI: Koncepcja środowiska wychowawczego jako przyczynek do rozważań nad skutecznością oddziaływań wychowawczych . . . . .	151

## SYLWETKI PEDAGOGÓW

HALINA GAJDAMOWICZ: Dorobek prof. dr Karola Kotłowskiego w zakresie metodologii i aksjologii pedagogicznej . . . . .	161
--	-----

## RECENZJE KSIĄŻEK

BARBARA ISKRA-KOTOWSKA: A. Peccei: Przyszłość jest w naszych rękach . . . . .	170
BOŻENA WOJTASIK: W. Rachalska: Problemy orientacji zawodowej . . . . .	172
SYLWIA SEUL-MICHAŁOWSKA: I. Eibl-Eibesfeldt: Miłość i nienawiść . . . . .	176
EWA PIOTRKOWIAK: J. Jakubowski: Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela . . . . .	179
ADAM KNAP: B. Szyszka: Szkolnictwo Zamościa w dwudziestolecu międzywojennym . . . . .	181
JÓZEF SZOCKI: K. Kabziński: Funkcja społeczno-wychowawcza i oświatowa Towarzystwa Czytelní Ludowych (1880—1939) . . . . .	183

## KRONIKA

KAZIMIERA PAĆLAWSKA: Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna . . . . .	188
KAZIMIERA DZYR-GIEREJ: Proces dydaktyczno-wychowawczy w uczelniach pedagogicznych — w teorii i praktyce . . . . .	191

Spis treści rocznika 1988 . . . . .	197
-------------------------------------	-----

# PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Lublin

## Z ZAGADNIENIŃ METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Skuteczność działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły zależy w niemalym stopniu także od badań przeprowadzanych przez samych nauczycieli. Badania takie umożliwiają nie tylko dokonanie pomiaru uzyskanych wyników (pozytywnych lub negatywnych) w procesie nauczania i wychowania, lecz także pozwalają na ogólną orientację co do istniejącej w szkole sytuacji wychowawczej i bliższe poznanie uczniów. Ma to doniosłe znaczenie dla niezbędnego w pracy pedagogicznej nauczycieli obiektywizowania swych niejednokrotnie utartych i jednostronnych opinii czy przekonań o własnych osiągnięciach i warunkach, w jakich nauczają i wychowują. Nie wszystkie jednak badania przynoszą spodziewane efekty oraz są pożądane z poznawczego i społecznego (także moralnego) punktu widzenia. O poprawnym ich przeprowadzaniu mówi się w metodologii badań pedagogicznych. Z niektórymi jej zagadnieniami zapoznaje obecny artykuł. Najpierw charakteryzuje się w nim metodologię badań pedagogicznych jako naukę opisowo-normatywną. Następnie omawia się problemy badawcze i kryteria ich poprawności metodologicznej oraz metody i techniki badań wraz ze stawianymi im wymaganiami. Ponadto ukazuje się sposoby opracowania zgromadzonego materiału badawczego.

### METODOLOGIA JAKO NAUKA-OPISOWO-NORMATYWNA

Każda metodologia zajmuje się sposobami poznawania i przekształcania rzeczywistości, stanowiącej przedmiot zainteresowań i badań nauk, których dotyczy. Odnosi się ona bądź to do wszystkich możliwych nauk, bądź też tylko niektórych z nich. Tak więc mówi się o metodologii badań naukowych lub metodologii nauk o ściśle określonym rodzaju (np. metodologii nauk matematycznych, przyrodniczych, humanistycznych). Metodologia badań pedagogicznych należy — rzecz jasna — do tego dru-

giego typu metodologii badań. Zainteresowana jest przede wszystkim poznawaniem i przekształcaniem rzeczywistości pedagogicznej, a więc takiej, z jaką spotykają się w swej pracy rodzice, nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie.

Najogólniej wyrażając się metodologia badań pedagogicznych jest nauką o realizowaniu przede wszystkim zadań poznawczych, jakich podejmuje lub powinna podejmować się pedagogika jako nauka o wychowaniu, w tym zwłaszcza jej dyscypliny podstawowe jak dydaktyka i teoria wychowania. Rozumiana w ten sposób metodologia badań pedagogicznych stanowi naukę o zasadach i sposobach postępowania badawczego stosowanych w pedagogice. Przy czym przez zasady (reguły) postępowania badawczego rozumie się pewne najogólniejsze dyrektywy (zalecenia) obowiązujące w badaniach pedagogicznych. Natomiast sposoby (metody) postępowania badawczego są to bliżej skonkretyzowane procedury (strategie) badań pedagogicznych, związane zazwyczaj z gromadzeniem i opracowaniem materiału badawczego.

Na ogół wyodrębnia się zasady i sposoby postępowania badawczego faktycznie stosowane lub postulowane (zalecane) w różnych dyscyplinach pedagogicznych. Zgodnie z powyższym mówi się o uprawianiu metodologii badań pedagogicznych niejako na dwa sposoby, tj. metodologii uprawianej w sposób opisowy lub normatywny. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z metodologią jako nauką opisową, zajmującą się głównie opisem i analizą przeprowadzonych już badań pedagogicznych z punktu widzenia reguł postępowania badawczego, jakimi się podczas nich posłużono. W drugim zaś przypadku, tj. metodologii pojmowanej w sensie normatywnym, chodzi o metodologię, która zajmuje się zasadami i sposobami postępowania badawczego, głównie w znaczeniu postulatywnym, czyli formułowaniem teoretycznych założeń czy przesłanek, istotnych dla badań pedagogicznych<sup>1</sup>.

Współcześnie nie zadowala już w pełni uprawianie metodologii badań pedagogicznych w sensie opisowym lub normatywnym. Zachodzi pilna potrzeba uprawiania jej zarówno w jednym, jak i drugim znaczeniu, czyli jako metodologii o charakterze opisowo-normatywnych. Metodologia taka, łącząca z sobą dwa wspomniane wyżej sposoby jej uprawiania, wydaje się szczególnie użyteczna dla realizowania zadań poznawczych przez poszczególne dyscypliny pedagogiki. Dokonuje bowiem opisu i analizy stosowanych i postulowanych reguł postępowania pedagogicznego. Odwołuje się do konkretnych przykładów przeprowadzonych badań i jednocześnie postuluje najbardziej efektywny — jej zdaniem — sposób postępowania badawczego. Podejmuje się także próby konkretyzacji głoszonych przez siebie dyrektyw metodologicznych. Nie szczędzi też uwag krytycznych pod adresem przeprowadzonych badań, jak i własnych niektórych założeń teoretycznych, które nie sprawdziły się w praktyce lub okazały się niedostatecznie uzasadnione albo błędne.

Należy żałować, iż współczesna metodologia badań pedagogicznych rzadko tylko koncentruje się jednocześnie na opisowym i normatywnym podejściu do interesujących ją problemów. Dominuje w niej wyraźnie podejście normatywne, i to zazwyczaj bez próby konkretyzowania głoszonych uogólnień na przykładzie własnych lub cudzych badań. W wyniku tego wiele interesujących dezyderatów czy dyrektyw metodologicznych pozostaje najczęściej w sferze pobożnych życzeń. Po prostu okazują się mało zrozumiałe i tym samym zbyt trudne do praktycznego ich zastosowania. Niemniej jednak mogą one odegrać i faktycznie odgrywają znaczną rolę w usprawiedliwianiu badań pedagogicznych. Bez znajomości elementarnych wskazań metodologicznych skazani jesteśmy na kardynalne błędy. W wyniku ich popełniania poznajemy badaną rzeczywistość co najwyżej w „krzywym zwierciadle”, a co gorsza — w sposób bałamutny i praktycznie szkodliwy.

### PROBLEMY BADAWCZE I KRYTERIA ICH POPRAWNOŚCI

W metodologii słusznie podkreśla się, iż wszelki postęp w jakiegokolwiek dziedzinie nauki zależy głównie od umiejętności stawiania pytań, czyli — inaczej wyrażając się — formułowania problemów badawczych. Nie każde jednak pytanie, postawione przez badacza, jest w istocie swej problemem badawczym. Na ogół jest nim takie pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat. Problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań; umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać. Dlatego też stanowi on podstawowy składnik każdego liczącego się w nauce badania. Przypuszcza się nawet, iż poprawne sformułowanie problemu badawczego jest bardziej cenne pod względem naukowym niż jego rozwiązanie. Na pewno jest nierzadko przejawem wielkiej inwencji w poczynaniach naukowo-badawczych i wyrazem dobrej orientacji w zakresie opracowanych już zagadnień w danej dyscyplinie naukowej. Bez dokładnego sformułowania problemu badacz czuje się zagubiony; dzieli niejako smutny los z żeglarzem, pozbawionym na pełnym morzu mapy i busoli.

Podobnie rzecz ma się w badaniach pedagogicznych. Nade wszystko formułowane problemy na użytek pedagogiki wyraźnie uszczegółwiają cel badawczy. Cel ten nie jest więc z nim tożsamy. Zwykle poprzedza on ich sformułowanie. W porównaniu z problemami pełni funkcję najogólniej pojętego drogowskazu w badaniach. Problemy badawcze natomiast określają w szczegółach drogę postępowania badawczego, jaką zamierza kroczyć badacz. Stąd też stawiany przez niego we wstępnej fazie badań cel jest z reguły ogólniejszy niż każdy ze sformułowanych problemów. Ale po ich sformułowaniu tworzy z nimi pewną spójną całość i wówczas nie różni się od nich istotnie<sup>2</sup>. Na przykład celem badań na gruncie

teorii wychowania może być ustalenie przyczyn trudności wychowawczych sprawianych przez uczniów szkoły podstawowej. Związane z nimi problemy można by wyrazić w formie następujących pytań: 1) jakie przyczyny tego rodzaju trudności uczniów klas początkowych tkwią w środowisku rodzinnym, 2) jakie — w środowisku szkolnym i 3) jakie — w środowisku rówieśniczym. W przypadku takim celem badań byłoby poznanie niektórych aspektów przyczyn trudności wychowawczych uczniów klas początkowych w wyniku odpowiedzi na powyższe trzy pytania. Oczywiście w formułowaniu problemów można uwzględnić także inne aspekty badanych przyczyn. Na przykład można by ograniczyć się tylko do przyczyn jednego ze wspomnianych środowisk lub też zainteresować się wyłącznie pewnymi predyspozycjami lub cechami psychicznymi uczniów jako źródłem sprawianych trudności wychowawczych. W każdym razie, gdyby polegano tylko na ogólnie ustalonym celu, jakim było poznanie przyczyn trudności wychowawczych w szkole, nie sposób byłoby organizować badania w sensie konstruktywnym.

Sformułowane problemy są warunkiem sine qua non dalszego przebiegu poczynań naukowo-badawczych. Wyznaczają nie tylko określony dobór metod badań i osób badanych, lecz także decydują poniekąd o strukturze przygotowywanej pracy (rozprawy) naukowej, zwłaszcza jej części empirycznej. Tak np. przytoczone wyżej pytania (problemy) sugerują jednocześnie, iż w przyszłym opracowaniu powinno się uwzględnić co najmniej trzy podrozdziały w jego części empirycznej, poświęcone kolejno przyczynom trudności wychowawczych tkwiących w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym.

Przy formułowaniu problemów badawczych na szczególną uwagę zasługują niektóre przynajmniej kryteria poprawności metodologicznej. Są nimi zwłaszcza: usytuowanie ich na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych, precyzja w sposobie ich formułowania, możliwość ich rozwiązania za pomocą badań i aktualna ich użyteczność praktyczno-społeczna.

Usytuowanie problemów badawczych na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych wymaga nade wszystko dobrej znajomości literatury przedmiotu. Bez takiej znajomości grozi nam niebezpieczeństwo wywarzania drzwi otwartych, a tym samym podejmowania problemów naukowo-jałowych. Na ogół też nie wystarcza zaznajomienie się z literaturą naukową w języku ojczystym. Zazwyczaj zachodzi również konieczność sięgania po literaturę obcojęzyczną. W przeciwnym razie może okazać się, że przeprowadzone przez nas badania są nie tylko „dublowaniem” wysiłku badawczego, ale mogą też być gorsze pod względem poprawności metodologicznej od przeprowadzonych już badań na interesujący nas temat. Usytuowanie problemów badawczych na gruncie dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie łączy się również z poszukiwaniem teoretycznego jego uzasadnienia, a przynajmniej przedstawieniem w świetle określonych założeń teoretycznych. Niekiedy zachodzi potrzeba stworzenia włas-

nej teorii. Dzięki temu unika się uprawiania nauki w sposób przesadnie praktycystyczny i niedostatecznie pogłębiony.

Doniosłe znaczenie w formułowaniu problemów przywiązuje się do precyzyjnego ich wyrażania. Ma się tu na uwadze szczególnie jednoznacznie rozumiane terminy, za pomocą których formułuje się owe problemy. Chodzi zwłaszcza o to, aby formułowano je w języku intersubiektywnie sensownym, tj. rozumianym możliwie jednakowo przynajmniej przez osoby zainteresowane nimi profesjonalnie. Dokładność w formułowaniu problemów łączy się także z rodzajem pytań, jakie je wyrażają. Otóż w badaniach pedagogicznych problemy badawcze powinny mieć raczej charakter pytań dopełnienia niż pytań rozstrzygnięcia. Oznacza to, iż badacz nie nastawia się na odpowiedź typu „tak” lub „nie”, a więc świadomie unika pytań dychotomicznych (rozstrzygnięcia). Odpowiedź na tego rodzaju pytania jest na ogół oczywista, nie wymagająca żmudnych a niekiedy i kosztownych badań. Nie ma zatem chyba większego sensu pytanie o to, czy np. jakaś zmodernizowana lub całkowicie nowa metoda postępowania dydaktycznego lub wychowawczego jest skuteczna. O ogólnej jej przydatności można w zasadzie przekonać się (lub nie) w toku dorywczego nawet tylko jej zastosowania podczas zajęć szkolnych. W badaniach pedagogicznych rzadziej naukowych poszukuje się nie tyle potwierdzenia lub zaprzeczenia efektywności propagowanej metody nauczania czy wychowania, ale ściśle określonych skutków (następstw), jakie pociąga ona za sobą w porównaniu z inną jakąś metodą oddziaływania pedagogicznego. Zalecane są również pytania o stopień skuteczności danej metody i warunki, jakie spełnione być powinny, aby metoda ta była rzeczywiście skuteczna. W przypadku zaś badań diagnostycznych w pedagogice należy wystrzegać się formułowania problemów, których rozwiązania oczekuje się wyłącznie przez wypowiedzi badanych, dotyczących poszukiwanego rozwiązania, zamiast za pomocą osobistego wysiłku badacza i wystarczającego zobiektywizowania metod badań. Mamy wtedy do czynienia z problemami typu informacyjnego, a nie badawczego w ścisłym znaczeniu tego słowa. Będzie o tym jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Istotnie ważnym kryterium poprawności formułowania problemów badawczych jest realna możliwość ich rozwiązania za pomocą badań naukowych. Nie wszystkie problemy badawcze w pedagogice dają się empirycznie zbadać. Istnieje cała gama spraw, związanych z nauczaniem i wychowaniem, które pozbawione są możliwości bliższego ich poznania na obecnym etapie rozwoju metodologii badań pedagogicznych. I tak nieszablonowo chyba poznamy w pełni złożony, mechanizm regulacji zachowań, jakiemu dzieci i młodzież podlegają w procesie nauczania i wychowania, w tym zwłaszcza w toku przyswajania przez nie różnych wartości, norm lub ideałów czy też kształtowania postaw moralnych i światopoglądu. Nie zawsze też jesteśmy w stanie zbadać obiektywnie

wpływ działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela na rozwój intelektualny, społeczny i emocjonalny uczniów. Uczniowie bowiem podlegają jednocześnie także różnym innym wpływom, jak np. oddziaływaniem wszystkich uczących ich nauczycieli, a także rodziców i rówieśników masowego przekazu (szczególnie telewizji). Ponadto wywierany wpływ odbywa się na ogół w sposób jednostronny czy jednokierunkowy. To również przeciw uczniowie oddziałują na ostateczny kształt działań pedagogicznych. Dlatego też rozsądniej jest niejednokrotnie pytać o wzajemne powiązania (współzależności) pomiędzy badanymi zmiennymi niż wprost o wywieranie wpływu jednych na drugich (czyli w bezpośredniej relacji przyczynowo-skutkowej).

Niektórzy przedstawiciele metodologii badań pedagogicznych podkreślają również, aby formułowane problemy badawcze były społecznie użyteczne. Spełnienie tego kryterium ich poprawności metodologicznej wymaga dokładnej orientacji w aktualnej sytuacji, jaka istnieje w różnych środowiskach wychowawczych (zwłaszcza w rodzinie i szkole) pod względem rozwoju i wychowania tam dzieci i młodzieży. Ważna wydaje się także znajomość spraw, jakie rzeczywiście interesują nauczycieli, wychowawców i rodziców, a w szczególności trudności, z jakimi borykają się oni w swej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wystrzegać należy się jednak podejmowania problemów o pozornej jedynie użyteczności praktyczno-społecznej. Należą do nich przeważnie wspomniane już problemy informacyjne, rozwiązywane pod szyldem problemów badawczych. W ten sposób uprawomocnia się naukowo pewne problemy o miernej i znikomej wartości poznawczej, nadając im złudnie wysoką rangę w rejestrze zagadnień rzekomo ważnych społecznie i praktycznie. Oczywiście bywa w nauce i tak, iż podejmowane problemy o znaczeniu wyłącznie teoretycznym (wydawałoby się całkowicie bezużyteczne) po pewnym czasie stają się istotnym drogowskazem dla praktyki czy też przysłowiowym kluczem do wielu rozwiązań w wybitnie praktycznym znaczeniu. Tego rodzaju przypadek zdarza się jednak bardzo rzadko i jest najczęściej udziałem wybitnych naukowców.

## METODY I TECHNIKI BADAWCZE

Współcześnie w metodologii badań pedagogicznych niepomierną rolę przypisuje się także rozwiązywaniu problemów za pomocą określonych metod badawczych. Do tej pory jednak nie opracowano wyczerpującej i rozłącznej ich klasyfikacji. Powodem tego jest zarówno niezadowolający stan rozwoju metodologii badań pedagogicznych, jak również ogólnej metodologii badań naukowych. Niemalą przeszkodą w klasyfikacji metod badawczych na użytek pedagogiki jest także ich różnorodność, będąca niejako naturalnym skutkiem ogromnej rozleg-



łości i złożoności rozwiązywanych z ich pomocą problemów badawczych. Poza tym niektóre wyróżnione metody badań pedagogicznych uzupełniają się wzajemnie i wręcz nachodzą na siebie. Tak na przykład ściśle powiązania występują pomiędzy metodą obserwacji i eksperymentu pedagogicznego, badaniami ankietowymi i sondażowymi, rozmową i wywiadem lub ankietą i skalą ocen.

Niemniej jednak trudno byłoby obyć się w metodologii badań pedagogicznych bez jakiegokolwiek próby klasyfikacji metod badawczych. Nawet tylko bardzo pobieżna ich klasyfikacja pozwala uświadomić sobie różne sposoby poznawania czy badania interesującego nas fragmentu rzeczywistości. Umożliwia także wybór spośród nich tych najbardziej nadających się do rozwiązania nurtującego badacza problemu. Oferowana przez metodologię wielość metod badań — odpowiednio uporządkowanych — jest w stanie również pogłębić naszą świadomość metodologiczną. Nasuwa bowiem nieuchronnie świadomą refleksję nad wartością poznawczą każdej z nich.

Klasyfikację metod badań pedagogicznych można przeprowadzić według różnych kryteriów podziału. Niestety żadna z nich nie jest w stanie spełnić warunków stawianych podziałowi logicznemu, a więc rozłącznemu i pełnemu. Metody badań pedagogicznych można by dzielić np. ze względu na wartości poznawcze, jakie im przysługują lub jakie chcielibyśmy, aby im przysługiwały. Wówczas z pewnością należałoby takie metody, jak obserwacja i eksperyment, zaliczyć do metod badawczych o najwyższej wartości poznawczej, a ankietom i różnego innego rodzaju sondażom przyznać najmniejszą „nośność w zakresie obiektywnego poznania.

Inne metody, np. testy osiągnięć szkolnych, badania socjometryczne i analiza dokumentów, mogłyby zajmować miejsce pośrednie między wymienionymi metodami o wysokiej i niskiej wartości poznawczej. Ale i ten podział budzi poważne wątpliwości, zwłaszcza gdy uwzględnimy cel badań i związane z nim problemy badawcze. Realizacja każdego celu wymaga przecież osobliwego podejścia, a szczególnie dostosowania określonych metod badań do rozwiązywania uprzednio sformułowanych problemów badawczych, a nie odwrotnie, tj. przysłowiowego „naginania” celu lub problemów do dostępnych nam metod badań.

Tendencję do korzystania z gotowego repertuaru metod badawczych i dostosowywania do niego wymyślonego ad hoc celu badawczego przejawiają młodzi i mało doświadczeni badacze. Przede wszystkim nie zdają sobie wystarczająco sprawy, iż nie ma uniwersalnych metod badań i że z metodologicznego stanowiska istnieje priorytet problematyki badawczej przed metodyką jej rozwiązywania. To znaczy, wszelkie metody badań są czymś wtórnym w porównaniu z problemami badawczymi. To-

też trudno byłoby z góry wyrokować o wartości poznawczej określonej metody badań bez uprzedniej znajomości problemów, które zamierza się rozwiązać z jej pomocą.

Podstawą klasyfikacji metod badań pedagogicznych mogą być także inne jeszcze kryteria podziału. Tak np. można by podjąć się próby podzielenia ich ze względu na cele, jakim mają one służyć albo na sposób ich przeprowadzenia. W pierwszym przypadku warto by uwzględnić metody badań służące wyłącznie poznaniu rzeczywistości pedagogicznej i metody badań, którymi zamierza się przekształcać ową rzeczywistość. Ale i tu ostry podział jest niemożliwy, ponieważ „z jednej strony wszelkie celowe przekształcenie zakłada na ogół jednocześnie poznanie i przyczynia się do nowych rezultatów poznawczych, a z drugiej strony poznanie może być osiągnięte na ogół poprzez celowo dokonywane przekształcenia”<sup>3</sup>. W przypadku natomiast klasyfikacji metod badań pedagogicznych ze względu na sposób ich przeprowadzania można by podzielić je w zależności od tego, czy przeprowadza się je za pomocą zadawanych osobom pytań lub zadań, obserwowania ich zachowań, dokonywania eksperymentu, analizy dokumentów itp. Podział taki wydaje się wysoce prawdopodobny, lecz również nie jest pozbawiony pewnych trudności. Nie wiadomo np., czy tzw. skale ocen należałoby włączyć do grupy metod badań sondażowych lub obserwacyjnych, czy też do jednych i drugich albo czy możliwe jest całkowite rozdzielanie metod obserwacyjnych i eksperymentalnych.

Z powyższych i innych powodów trudno mówić obecnie o jakiejś globalnej klasyfikacji metod badań pedagogicznych. Natomiast możliwa wydaje się ich klasyfikacja cząstkowa. Przewiduje ona podział stosowanych w pedagogice sposobów badań na metody i podporządkowane im techniki badawcze.

Metody badań są na ogół tożsame z zespołem „teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”<sup>4</sup>. W tym znaczeniu są zazwyczaj pewnym ogólnym systemem reguł, dotyczących określonego przebiegu procesu badawczego, tj. różnych operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również różnych innych metodologicznych wymagań, związanych z realizacją celu badawczego.

Techniki badawcze zaś pełnią niejako rolę służebną wobec metod badań ich szerokim znaczeniu, jak to zasygnalizowano wyżej. Stanowią więc próbę ich konkretyzacji, czyli praktycznego wykorzystania w procesie badawczym. Toteż techniki tego rodzaju są z reguły metodami badań w węższym znaczeniu. Zaczęto nazywać je technikami badawczymi celem jednoznacznego ich odróżnienia od metod badań szeroko rozumianych. Tak więc rozumiane w ten sposób metody badań określają ogólny charakter danych poczynań badawczych i dotyczą najogólniejszych reguł

czy zasad związanego z nim postępowania badawczego. Natomiast techniki badawcze odnoszą się zawsze do bliżej skonkretyzowanych (uszczergólowionych) dyrektyw, czyli ściśle określonych zaleceń takiego postępowania.

Przykładem dobrze w zasadzie zapowiadającej się klasyfikacji metod badań pedagogicznych — zgodnie z zasygnalizowanym wyżej kryterium podziału — są następujące metody badań i niektóre podporządkowane tamtych techniki badawcze:

— metoda obserwacji (technika obserwacji dorywczej, technika „dzienników obserwacyjnych”, technika obserwacji kategoryzowanej);

— metoda eksperymentu (technika jednej grupy, technika grup równoległych, technika rotacji, technika krzyżowa, technika eksperymentu *ex post facto*);

— metoda socjometryczna (technika socjometryczna J. L. Moreno, technika plebiscytu życzliwości i niechęci, technika „Zgadnij kto?”, technika szeregowania rangowego);

— metoda sondażu (technika wywiadu kierowanego i niekierowanego, technika ankiety złożonej z pytań otwartych i zamkniętych lub jednych i drugich, technika wypracowania);

— metoda analizy dokumentów (technika analizy treściowej, ilościowej i formalnej dokumentów);

— metoda badań testowych dotyczących osiągnięć szkolnych (testy pisemne, ustne i praktyczne).

Efektywność każdej z wymienionych metod i technik badawczych zależy nie tylko od poprawnego ich skonstruowania, lecz także właściwego doboru stosownie do celu i poszczególnych problemów badawczych, jakie badacz zamierza rozwiązać. Nieodzownym bowiem warunkiem poprawności metodologicznej wszelkich metod i technik badawczych jest szczególna troska zarówno o ich rzetelność, jak i trafność. Gdy mówimy, że dana metoda badań jest rzetelna, mamy na myśli możliwie duży stopień stałości i dokładności otrzymanych z jej pomocą wyników. To znaczy, iż określona metoda ponownie zastosowana (w niedługim odstępie czasu) wobec tych samych osób dostarcza bardzo zbliżonych do poprzednich wyników, zarejestrowanych ze ścisłą możliwie dokładnością. Natomiast gdy mowa jest o tym, że jakaś metoda jest trafna, oznacza to, iż skierowana jest ona rzeczywiście na główny przedmiot podjętych badań, tj. bada *de facto* to, co jest zasadniczym celem naszych poczynań badawczych.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż w przeprowadzanych badaniach pedagogicznych nie zawsze wystarczająco docenia się wymagania, stawiane metodom i technikom badawczym pod względem ich trafności i rzetelności. Niejednokrotnie też bardziej narażona na lekceważenie lub niedoceniaenie jest trafność tych metod i technik. Ma to miejsce nie- rzadko w przypadku badań sondażowych, z pomocą których usiłuje się

rozwiązać wszystkie niemal problemy; nawet te najtrudniejsze i najbardziej zawile. Kardynalny błąd, jaki się tu popełnia, polega na tym, iż szuka się rozwiązania problemów badawczych poprzez bezpośrednie zasięgnięcie o nich opinii od osób badanych. W ten sposób bardziej lub mniej świadomie przerzuca się funkcję badacza na osoby badane, zamiast samemu dochodzić prawdy zgodnie z celem badawczym. W wyniku tego analizie naukowej poddaje się opinie o faktach czy zjawiskach, a nie same fakty (zjawiska), których tajemnice badacz pragnie zgłębić. Nie wszyscy zdają sobie sprawę, iż są to często opinie o wątpliwej wartości poznawczej. Przeważnie noszą one piętno mniemań obiegowych, wyrażających utarte sądy o badanym zjawisku. Wprawdzie również różne opinie mogą być przedmiotem badań pedagogicznych, ale wówczas nie stanowią one bynajmniej żadnych miarodajnych podstaw do oczekiwań lub wnioskowania o interesujących nas faktach czy zjawiskach. Mogą jedynie pomóc w formułowaniu nowych celów i problemów badawczych oraz hipotez roboczych, wymagających specjalnej weryfikacji naukowej.

Poprawne metodologiczne metody i techniki badawcze nie dają nigdy gwarancji niezawodnych narzędzi badań. Skuteczność ich zależy również w dużej mierze od sposobu, w jaki stosuje się je podczas gromadzenia materiału badawczego, czyli w toku praktycznego ich wykorzystania przez badacza.

### OPRACOWANIE WYNIKÓW BADAŃ

Nie mniej ważną częścią składową procesu badawczego — w porównaniu z omówionym poprzednio zagadnieniem formułowania problemów oraz właściwego doboru lub konstruowania metod i technik badań — jest opracowanie ich wyników. Wymaga ono tak samo gruntownych umiejętności, jak wszystkie poprzedzające je etapy postępowania badawczego. Niekiedy nawet opracowanie wyników może wydawać się trudniejsze od ich gromadzenia. Zależy to nie tylko od charakteru otrzymanego materiału badawczego, lecz także od osobistych uzdolnień badacza w tym zakresie. Niektórzy są bardziej utalentowani w dziedzinie konstruowania metod badań i ich praktycznego zastosowania, natomiast inni lepiej wywiązują się z zadań, związanych z uporządkowaniem i analizą zgromadzonego materiału badawczego. Nie oznacza to oczywiście, iż pierwsi z nich powinni zajmować się wyłącznie konstrukcją metod badań, a drudzy ograniczać się jedynie do opracowania ich wyników. Z podobną sytuacją spotykamy się nierzadko w badaniach zespołowych. Jest tutaj niemal regułą, iż osoba opracowująca wyniki badań nie uczestniczy w nich bezpośrednio. Zdarza się także, iż ma ona co najwyżej niejasne pojęcie o sposobach przeprowadzania badań, których wyniki opracowuje. Dzieje się tak z reguły przy użyciu

maszyn statystycznych, z których pomocą znacznie usprawnia się analizę ilościową opracowanych wyników, ale gubi się jednocześnie wszelki kontakt z osobami badanymi, a nawet mgliste wyobrażenie o osobach badanych. Rzecz ma się podobnie — chociaż brzmi to niewiarygodnie — jak w przypadku badania pacjenta jedynie i wyłącznie na podstawie kart perforowanych z przeniesionymi na nich symbolami różnych przejawów jego stanu zdrowia.

Warto również podkreślić, iż opracowanie wyników badań jest równie ważne co ich gromadzenie. Pomimo to do opracowania materiału badawczego nie zawsze przywiązuje się wystarczająco doniosłą wagę. Stanowisko takie jest charakterystyczne dla badaczy, według których nawet najbardziej wnikliwa analiza wyników badań nie jest w stanie ich udoskonalić lub nadać im głębsze znaczenie. Uważają je za wartości stałe, niezmienne, niepodważalne. Przypuszczają, iż opracowanie wyników badań jest w gruncie rzeczy tylko pewnym zabiegiem czysto formalnym, pozbawionym wszelkiej inwencji twórczej badacza. O tym, że tak nie jest, można łatwo przekonać się, powierzając opracowanie tego samego materiału badawczego dwom osobom o różnym przygotowaniu i podejściu metodologicznym. Jest rzeczą pewną, iż z powodu niestarannego i splotonego jego opracowania nawet najbardziej gruntowne i poprawne metodologicznie badania naukowe mogą wiele stracić w sensie niedoceniań ich wartości poznawczej, a niekiedy także spotkać się z wyraźnym zafałszowaniem analizowanych wyników.

Możliwie pełne i wielostronne opracowanie materiału badawczego obejmuje swym zasięgiem uporządkowanie otrzymanych danych empirycznych oraz ich analizę jakościową i ilościową łącznie z wynikającymi z nich wnioskami.

Porządkowaniu wyników badań podlegają zazwyczaj tylko dane empiryczne, istotne z punktu widzenia celu, jaki przyświecał przeprowadzonym badaniom. Należy więc kierować się w tym sformułowanymi uprzednio problemami badawczymi i hipotezami roboczymi. Zbędne jest porządkowanie wszystkich otrzymanych danych. Byłoby to nie tylko trwonieniem cennego czasu i energii, lecz także przeszkodą w koncentrowaniu się na sprawach najważniejszych. Stwarza się niebezpieczeństwo nieadekwatnego opisu przedstawianych wyników badań. Niezmiernie ważne jest obejmowanie porządkowaniem zarówno tych danych, które potwierdzają nasze oczekiwania, jak również tych, które im zaprzeczają lub pomniejszają ich oczywistość. Przeciwnie, te ostatnie należałoby uwypuklić w szczególny sposób.

Tak więc porządkowanie wyników badań polega w pierwszym rzędzie na selekcji tych spośród nich, które wydają się niezbędne dla poszukiwania ostatecznych rozstrzygnięć badawczych. Jednocześnie dokonuje się klasyfikacji wyselekcjonowanych danych według określonej zasady podziału. Tam, gdzie jest to tylko możliwe, obowiązuje zasada

podziału logicznego, tj. troska o to, aby dokonany podział był klasyfikacją wyczerpującą i rozłączną. Klasyfikacji dokonuje się też zgodnie z przyjętymi z góry kryteriami podziału. Najprostszym takim kryterium jest podział wyników badań z uwagi na ich przydatność w analizie jakościowej lub ilościowej. Wyodrębnione w ten sposób zbiory danych poddaje się dalszej klasyfikacji, czyli wyodrębnia się podstawowe ich podzbiory. Te ostatnie — jeśli jest to tylko możliwe — poddaje się dalszej szczegółowej kategoryzacji. Przy czym ciągle ma się na uwadze obowiązującą tu zasadę podziału logicznego.

Poklasyfikowane i skategoryzowane dane umieszcza się w tabelach zbiorczych, będących podstawą sporządzania tabel, ukazujących w sposób bardziej czytelny pewne prawidłowości, na jakie wskazują z grubsza uporządkowane wyniki badań. Przedstawia się je zwykle także za pomocą różnych diagramów i wykresów. Nie wszystkie — rzecz jasna — dane dają się stabelaryzować i przedstawić graficznie. Procedurze takiej nie podlegają na ogół dane otrzymane za pomocą obserwacji, analizy dokumentów lub ankiety złożonej z pytań otwartych. Dane te wymagają jedynie pewnego uporządkowania rejestru i bardziej lub mniej szczegółowego opisu.

Dopiero po stabelaryzowaniu i graficznym przedstawieniu materiału badawczego, oraz rejestrze i opisie danych, które są niemożliwe do liczbowego ich przedstawienia, przystępuje się do analizy jakościowej i ilościowej. Jedna i druga analiza zakłada porównywanie ze sobą różnych danych, ukazanie istniejących między nimi zależności, jak również szukanie dla nich uzasadnień na gruncie znanych doświadczeń pedagogicznych i założeń teoretycznych oraz wyciąganie z analizowanych danych wniosków ogólnych i zarysowanie możliwości praktycznego ich zastosowania. Analiza jakościowa i ilościowa nie jest więc zwykłym tylko opisem wyników badań. Wybiega poza czysty ich opis, bez którego jednak nie byłaby możliwa do przeprowadzenia. Toteż dokonywanie wszelkich analiz łączy się zarazem z dokładnym opisem uporządkowanych danych.

W ostatnich kilku latach odnotowuje się w metodologii badań pedagogicznych wyraźną tendencję do dawania pierwszeństwa analizie jakościowej materiału badawczego przed jego analizą ilościową. Jest to naturalna reakcja na preferowanie — zwłaszcza w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych — analizy ilościowej w psychologii i pedagogice. Sądzono wówczas, że najważniejszym środkiem przyspieszenia ogólnego rozwoju w naukach pedagogicznych jest sięganie po zdobycze współczesnej matematyki i wykorzystanie ich w procesie badawczym. Tendencja taka wydaje się ze wszech miar słuszną. Nie do przyjęcia jednak jest apoteozowanie analizy ilościowej zwłaszcza według zaleceń statystyki matematycznej, łącznie z wyraźnym niedocenianiem analizy jakościowej wyników badań.

Nie wolno zapominać, iż to właśnie analiza jakościowa umożliwiła ukazanie istotnych cech badanej rzeczywistości. Dlatego też bez niej wszelkie ilościowe opracowanie wyników badań wydaje się nie tylko zużożone, lecz w dużej mierze także mało zrozumiałe. Liczby bowiem — jako główne narzędzie analizy ilościowej — są zawsze tylko symbolem czegoś. Nie są więc w stanie stworzyć wiernego i pełnego obrazu tego, co jest rzeczywiście przedmiotem badań. Wprawdzie analiza ilościowa doskonale pomaga w unaocznieniu wielkości i częstości badanych cech oraz zachodzących między nimi korelacji (współzależności). Nie jest jednak w stanie przedstawić materiału badawczego w taki sposób, aby można było poznać i przeżyć głębszy sens badanego fragmentu rzeczywistości pedagogicznej.

Powyższa myśl łatwo daje się zilustrować — jak sądzę — na przykładzie eksperymentu pedagogicznego. Eksperyment taki dotyczy zwykle pewnego sposobu lub kilku sposobów oddziaływań (tzw. zmiennych niezależnych) i skutków, jakie sposoby te pociągają za sobą w procesie nauczania lub wychowania (czyli tzw. zmiennych zależnych). W toku tego rodzaju badań obejmuje się zatem zarówno wspomniane zmienne niezależne, jak i zależne. Tymczasem w opracowaniu wyników tych badań główną uwagę skupia się na zmiennych zależnych. Natomiast zmienne niezależne (sposoby oddziaływań na dzieci i młodzież) co najwyżej sygnalizuje się lub opisuje nader ogólnikowo i schematycznie. Zakłada się tu bezkrytycznie ścisłą adekwatność między postulowanymi i realizowanymi sposobami postępowania pedagogicznego. O tym, że tak nie jest, można łatwo przekonać się, usiłując zastosować określone sposoby działalności innowacyjnej. Trudno więc zawierzyć jedynie ogólnikowym stwierdzeniom o wykorzystaniu w eksperymencie zmiennych niezależnych i podaniu częstotliwości ich wykorzystania. Zachodzi konieczność dokładnego opisu i analizy zmiennych niezależnych łącznie z popełnionymi podczas ich zastosowania błędami czy też pewnymi uproszczeniami, jakie miały tam miejsce. Wówczas dopiero podana ich częstotliwość, jak i przeprowadzona analiza ilościowa zmiennych zależnych nabierają właściwego znaczenia. Stają się zrozumiałe jedynie w ścisłym powiązaniu z jakościową analizą zmiennych niezależnych. Bez niej wszelkie ilościowe opracowanie danych empirycznych wydaje się wręcz wysiłkiem daremnym i nie przemawia do przekonania odbiorcy. Jest on zbyt mocno wtedy zdany na własny domysł; różnie bowiem kojarzy sobie symboliczny charakter liczb, jakimi posłużono się w analizie ilościowej otrzymanych wyników badań.

Omówione w artykule wybrane zagadnienia z metodologii badań pedagogicznych są zaledwie zasygnalizowaniem niektórych z nich. Celem poprawnego metodologicznie przeprowadzania badań warto podjąć oprócz problemów, metod i technik badawczych oraz sposobów opracowywania zgromadzonego za ich pomocą materiału — także zagadnienie

hipotez roboczych, rolę teorii w badaniach pedagogicznych i obowiązujących w nich etapów<sup>5</sup>. Znajomość taka wydaje się niezbędną, aby podejmowane badania okazały się użyteczne poznawczo i praktycznie, czyli mogły rzeczywiście być podstawą usprawniania pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli.

### Przypisy

<sup>1</sup> Por. S. Nowak: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985, PWN, s. 13 i nast.

<sup>2</sup> Ch. D. Hopkins: Educational research: A structure for inquiry. Columbus 1976, Ch. E. Merrill Publishing Company, s. 43 i nast.

<sup>3</sup> J. Sztumski: Wstęp do metod i technik badań społecznych. Wyd. 3 zmienione. Warszawa 1984, PWN, s. 51.

<sup>4</sup> A. Kamiński: Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: Metodologia pedagogiki społecznej. Praca zbiorowa pod kierunkiem naukowym R. Wroczyńskiego i T. Pilcha. Wrocław 1974, Ossolineum, s. 65.

<sup>5</sup> Por. M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Wyd. 5, Warszawa 1984, PWN.



## FUNKcjONALNE PODEJŚCIE W BADANIU NAUCZYCIELA — METODOLOGICZNE KONTROWERSJE

### WPROWADZENIE

Badanie nauczyciela może się opierać na różnych koncepcjach teoretyczno-metodologicznych. Lokują się one zazwyczaj w określonych perspektywach poznawczych, które ze względu na swoją ogólność przekraczają granice dyscyplinarne. Jedną z nich jest perspektywa naturalistyczna, w której m.in. mieści się funkcjonalizm wraz z jego podejściem badawczym.

Odnotujmy tu dla przypomnienia, że podstawowa teza naturalizmu — w sensie ogólnofilozoficznym — głosi, iż cały świat (rzeczywistość przyrodnicza i społeczna) złożony jest wyłącznie z obiektów naturalnych, tj. rzeczy, procesów i zdarzeń istniejących w porządku przestrzenno-czasowym, pojawiających się w sekwencjach prawidłowych (koniecznych), a w szczególności przyczynowych. A zatem całą rzeczywistość, w tym człowieka i społeczeństwo jako składniki jednego świata naturalnego, daje się wyjaśnić za pomocą przyczyn naturalnych, tzn. działaniem praw przyrody. Podstawowa zaś teza metodologiczna naturalizmu głosi jedność metodologiczną nauki, co w odniesieniu do nauk społecznych — a więc i pedagogiki — oznacza uprawianie badań na wzór nauk przyrodniczych (naturalnych).

Celem niniejszych rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie: czy i na ile funkcjonalne podejście badawcze, które nie jest sprzeczne z podstawowymi tezami naturalizmu, może być wykorzystane w badaniu nauczyciela? Odpowiedź tę trzeba wszelako poprzedzić zarysowaniem „narodzin” funkcjonalizmu, jego podstawowych założeń i wynikającego z nich podejścia badawczego, by na tym tle wykazać możliwość zastosowania podejścia funkcjonalnego w badaniach pedeutologicznych.

### POWSTANIE FUNKcjONALIZMU I JEGO ODMIANY

Funkcjonalizm rodzi się na gruncie europejskiej myśli społecznej jako reakcja na XIX-wieczny utylitaryzm społeczny i nawiązuje do dorobku nauk biologicznych, szczególnie do mechanizmów funkcjonowania organizmów oraz do aparatury pojęciowej. Powstanie perspektywy funkcjonalistycznej — jak konstatuje Jonathan H. Turner — datuje się od dzieła Augusta Comte'a (1798—1857), kontynuowanego potem przez innych myślicieli w drugiej połowie XIX wieku<sup>1</sup>, m.in. przez Herberta Spencera 1820—1903). Ta funkcjonalistyczna perspektywa wiązała się z Com-

towskim i Spencerowskim „organicyzmem”, który zakładał — mówiąc najogólniej — a analogie organizmów biologicznych i organizmu społecznego.

Funkcjonalizm jako wyraźnie określona perspektywa pojęciowa pojawia się — mówi Turner — w XX wieku wraz z pismami dwóch antropologów — Bronisława Malinowskiego (1884—1942) i Alfreda R. Radcliffe-Browna (1881—1955)<sup>2</sup>. Jerzy Szacki, przeprowadzając rekonstrukcję funkcjonalizmu jako swoistej orientacji socjologicznej, podkreśla, że istnieje wiele różnych wariantów funkcjonalizmu, że nie da się sporządzić żadnego dłuższego zestawu twierdzeń, które byłyby tak samo akceptowane przez wszystkich socjologów uważanych powszechnie za funkcjonalistów, że funkcjonalistyczna refleksja teoretyczna sytuuje się na różnych poziomach ogólności, że istnieją głębokie różnice pomiędzy funkcjonalizmem socjologicznym a funkcjonalizmem, jaki wcześniej ukształtował się w antropologii społecznej<sup>3</sup>. Socjologowie wyróżniają tedy co najmniej funkcjonalizm wczesny oraz współczesny. Zdaniem Turnera, „mimo odrzucenia wielu ze skrajności analogii organicystycznych, w drugiej połowie XIX wieku, pojęcie społeczeństwa jako organizmu zawierało trzy założenia, które stały się charakterystyczne dla funkcjonalizmu. Po pierwsze, rzeczywistość społeczna jest rozpatrywana jako system. Po drugie, procesy zachodzące w tym systemie mogą być rozumiane jedynie w kategoriach wzajemnych relacji ich części. I po trzecie, podobnie jak organizm, system jest obiektem względnie izolowanym, cechującym się pewnymi procesami działającymi w kierunku utrzymania zarówno jego integralności, jak i jego granic”<sup>4</sup>.

Zbliżone poglądy wyraża Szacki, pisząc: „przekonanie o wzajemnym związku wszelkich instytucji ludzkich sprzyjało sympatii funkcjonalistów dla tradycji organicystycznej i chętnemu sięganiu przez nich po terminologię biologiczną. Jakkolwiek ślady organicyzmu we współczesnym funkcjonalizmie pozostają niewątpliwie wyraźne, nie operuje on jednak prywatnymi analogiami, przy których pomocy organicyści XIX wieku, a nawet Radcliffe — Brown, starali się przedstawić społeczeństwo jako powiązaną wewnątrznie całość. Miejsce pojęcia „organizmu” zajęło pojęcie „system”...”<sup>5</sup>. Ułatwiło to współczesnym funkcjonalistom sięganie do dorobku ogólnej teorii systemów i jej terminologii.

Teoretyczną odrębność funkcjonalizmu wyznacza — jak mówi Szacki — pewien szczególnie sposób rozpatrywania zjawisk społecznych zaliczanych do danego systemu. Polega on po pierwsze na przyjęciu założenia, że zjawisko społeczne spełnia w tym systemie określoną funkcję, tzn. ma zauważalny wpływ na jego przetrwanie; po drugie, na domniemaniu, iż wskazanie tej funkcji jest tożsame z wyjaśnieniem danego zjawiska<sup>6</sup>.

Warto tu podkreślić, że nie wszystkich teoretyków, a nade wszystko badaczy, którzy posługują się pojęciami „system” czy „funkcja” można

nazwać funkcjonalistami, ponieważ funkcjonalizm implikuje specyficzną metodę analizy, przyjmującą pewne założenia o istocie rzeczywistości społecznej i odrębną strategię budowania teorii przy użyciu tych założeń<sup>7</sup>.

## PODEJŚCIE FUNKCJONALNE: POJĘCIA, OPIS, WYJAŚNIENIE

Podejście funkcjonalne urzeczywistnia się poprzez określoną odmianę analizy funkcjonalnej, a odmian tych jest wiele<sup>8</sup>, w zależności od przyjmowanych przez poszczególnych teoretyków założeń, np. analiza funkcjonalna Emila Durkheima, Bronisława Malinowskiego, Alfreda R. Radcliffe-Browna, Talcotta Parsonsa, Roberta K. Mertona i in.<sup>9</sup>. Gdy śledzi się aspekt teoretyczny (założenia, pojęcia) wczesnych analiz funkcjonalnych, łatwo zauważyć, że są one osadzone na wspomnianej wyżej „organicystycznej” koncepcji społeczeństwa, zakładającej jego analogie do organizmów biologicznych. Rezygnacja późniejszych funkcjonalistów z pojęcia „organizmu społecznego” na rzecz „systemu społecznego” — rozumianego najogólniej jako całość społeczna złożona z elementów powiązanych różnorodną siecią wzajemnych relacji — nie przekreśla „organicystycznych korzeni” współczesnego funkcjonalizmu i jego analiz.

Pomijając tu prezentację różnych szczegółowych założeń i pojęć przyjmowanych przez poszczególnych teoretyków tworzących własną analizę funkcjonalną, warto za Turnerem wskazać wspólne cechy takiej analizy, a mianowicie:

— funkcjoniści zainteresowani są stanem całości społecznych lub szerszych kontekstów społecznych,

— rozpatrują oni ważność elementu w obrębie szerszego systemu lub kontekstu z punktu widzenia tego, co wnosi on do owej całości społecznej,

— w celu klasyfikowania struktur oraz wyizolowania ich wpływu na całość społeczną posługują się oni różnorodnymi kryteriami,

— szeroko rozumianym popieraniem integracji, wyróżnionymi typami mechanizmów prowadzących do equilibrium (w znaczeniu zachowania lub przywrócenia równowagi systemu — B. Ż.) lub katalogami wymogów niezbędnych do przetrwania systemu,

— analiza przyczynowa koncentruje się na tym, jak zmiany zachodzące w elementach, pojedynczo lub w połączeniu z innymi elementami, wpływają na stany całości społecznej<sup>10</sup>.

Zadaniem analizy funkcjonalnej jest opis i wyjaśnienie badanego zjawiska. Zarówno w opisie, jak i wyjaśnieniu kluczowe znaczenie ma sposób rozumienia funkcji. Najczęściej — w ramach analiz funkcjonalnych — określa się explicite lub implicite funkcję jako skutek o charakterze pozytywnym (skutek korzystny, skutek pożądany). Ów skutek rozpatrywany jest ze względu na układ odniesienia określany

jako „całość”, „system”, niekiedy „struktura” oraz ze względu na stan określonego układu czy też określony proces zachodzący w układzie. Ten stan lub proces bywa nazywany: „właściwą lub istotną działalnością”, „adaptacją i integracją”, „przystosowaniem”, „stałością bądź trwałością”, „zaspokajaniem potrzeb”, „realizacją celów”<sup>11</sup>.

Oprócz funkcji rozumianej jako skutek pozytywny pojawiły się pojęcia: dysfunkcja jako skutek negatywny, szkodliwy oraz funkcja jawna i ukryta zdefiniowane przez Mertona jako skutki „zamierzone i rozpoznane” oraz „niezamierzone i nierozpoznane”<sup>12</sup>. Wprowadzenie do analizy funkcjonalnej powyższych pojęć umożliwi — zgodnie z propozycją Mertona — przeprowadzenie „bilansu funkcji”, tzn. ocenienie funkcjonalności (następstwo korzystne) lub dysfunkcjonalności (następstwo szkodliwe) elementu w danym systemie. Teoretycy funkcjonalizmu zalecają — mówi Stefan Nowak — aby w funkcjonalnej analizie pewnych systemów nie poprzestawać na rejestracji funkcji jawnych, pełnionych przez poszczególne elementy dla rozważanego systemu, lecz kładą nacisk na konieczność śledzenia funkcji ukrytych, tj. nieoczywistych skutków działania pewnego elementu dla systemu, w którym lub na którym on działa<sup>13</sup>. Nowak wprowadza też pojęcie „zmiennej (elementu) funkcjonalnie obojętnej” dla danego systemu, nie wpływającej ani korzystnie, ani niekorzystnie na określony stan systemu oraz pojęcie „zmiennie kryterialne” systemu, opisujące dany system i kwalifikujące jego stany jako „dobre” lub „złe”. Stany danego systemu, które zostały określone jako „dobre”, pożądane lub „złe”, niepożądane stają się tym samym układem odniesienia dla oceny funkcjonalności lub dysfunkcjonalności zmiennych (elementów)<sup>14</sup>.

Jeśli za układ odniesienia przyjmie się określony model pojęciowy „systemu” i jego założenia — jak w rekonstrukcjach analiz funkcjonalnych Piotra Sztompki — to funkcja bywa też określana jako wpływ jednego elementu na stan innego elementu (lub elementów) tego samego systemu (w tzw. modelu systemu prostego); jako rola pewnego elementu w utrzymywaniu lub wywoływaniu określonego stanu systemu, do którego element należy (w tzw. modelu systemu teleologicznego); jako stopień przyczyniania się do zaspokojenia wymogu (wymogów, potrzeb) funkcjonalnego systemu (w tzw. modelu systemu funkcjonalnego); jako rola działania jednostki w realizacji celu socjocentrycznego (w tzw. modelu systemu teleologicznego złożonego z elementów teleologicznych)<sup>15</sup>.

Podstawowe pojęcia języka funkcjonalistycznego, tj. system, stan systemu, funkcja, dysfunkcja — określane co prawda w rozmaity sposób — służą do opisywania rzeczywistości społecznej. Czymże więc jest opis funkcjonalny? Jak każdy opis naukowy, tak i opis funkcjonalny służy — generalnie rzecz ujmując — odpowiedzi na pytanie, jaki jest badany fakt (przedmiot, zjawisko, zdarzenie), a konkretniej

— służy wskazaniu jego istotnych i charakterystycznych cech za pomocą predykatów, czyli wyrażeń (pojęć, terminów) opisujących jakąś własność czy relację. Wyróżnia się predykaty (tzw. jednoczłonowe) będące pojęciami klasyfikującymi (np. „jest nauczycielem”) i służące opisowi klasyfikującemu dany zbiór na dwa podzbiory, z których jednemu przysuguje, a drugiemu nie określony predykat, czyli wyróżniona własność (np. nauczyciele — nienauczyciele) oraz predykaty (tzw. dwuczłonowe) będące pojęciami porządkującymi czy szeregującymi (np. „jest bardziej kompetentny niż...”, „jest wcześniejszy od...”) i służące do uporządkowania zbioru według nasilenia określonej własności<sup>16</sup>.

Odmienność opisu funkcjonalnego — zdaniem Sztompki<sup>17</sup> — sprowadza się do specyfiki predykatów charakterystycznych dla opisów funkcjonalnych. Odmienne też stawia się pytanie typu faktograficznego: nie „jakie jest X”, lecz „jaka jest funkcja X”? W odpowiedzi stwierdza się, że pewien element pełni określoną funkcję. Predykat „pełni funkcję”, określa więc pewną relację, tj. „relację przyczyniania się”, zachodzącą pomiędzy wystąpieniem pewnego elementu a zrealizowaniem się pewnego skutku. Ten skutek jest także implicite swoiście kwalifikowany — w zależności od sposobu rozumienia funkcji — a mianowicie: albo jest to wystąpienie pewnego innego elementu, albo jest to wystąpienie stanu preferowanego w systemie jako całości, albo jest to spełnienie wymogu funkcjonalnego, albo wreszcie jest to realizacja celu socjocentrycznego. Predykat „pełni funkcję”, jest więc zarazem wyrażeniem klasyfikującym skutek.

W tej swoistej złożoności predykatów — są zarazem relacjonalne i klasyfikujące, pozwalają bowiem na przypisanie określonemu elementowi dwojakich cech: z jednej strony, uznanie relacji „przyczyniania się” między elementem a pewnym stanem rzeczy (jego skutkiem), z drugiej strony, zaliczenie samego skutku do pewnej klasy. Zjawisk Sztompka upatruje differentia specifica opisów funkcjonalnych. Tak więc opis funkcjonalny — mówi Sztompka — to charakterystyka pewnej klasy zjawisk poprzez właściwe dla niej funkcje, to znaczy poprzez złożone predykaty orzekające o relacji przyczyniania się tych zjawisk do wywołania lub utrzymania pewnych szczególnie kwalifikowanych stanów rzeczy.

Problem wyjaśnienia funkcjonalnego jest rozpatrywany w kontekście dwóch rodzajów wyjaśnień, tj. przyczynowych i teleologicznych (celowościowych). W aspekcie merytorycznym oba te rodzaje wyjaśnień bywają sobie przeciwstawiane, w aspekcie natomiast formalnym bywają zaliczane do jednej klasy tzw. wyjaśnień nomologicznych (opartych na rozumowaniu dedukcyjnym).

Wyjaśnienia przyczynowe — mówiąc opisowo — na pytanie „Dlaczego to istnieje”? lub „Dlaczego to jest takie a takie”? — pozwa-

lają udzielić odpowiedzi typu: „To istnieje dlatego, że istnienie jego spowodowały takie a takie zjawiska na mocy działania takich a takich praw przyczynowych”<sup>18</sup>. Z punktu widzenia formalnego, tzn. logicznego wynikania, wyjaśnienie przyczynowe odwołuje się do schematu nomologiczno-dedukcyjnego<sup>19</sup>, który to schemat S. Nowak przedstawia następująco: „Twierdzenie lub zbiór twierdzeń opisujących zdarzenie lub stan rzeczy, który chcemy wyjaśnić, nazywamy *explanandum* (łac. „to, co należy wyjaśnić”). Zespół twierdzeń wyjaśniających własność lub zdarzenie opisane w *explanandum* nazywamy *explanans*em tej własności czy zdarzenia. Powinien on składać się w dwóch kategorii zdań, a mianowicie: (a) z pewnych zdań ogólnych mających kształt okresu warunkowego (lub dających się do takiej postaci sprawdzić), w których następniku figuruje zdanie stwierdzające zajście zdarzenia wyjaśnianego lub opisujące wyjaśnianą własność; (b) z pewnych zdań jednostkowych stwierdzających, iż zaszły zdarzenia oznaczone przez poprzedników tych zdań ogólnych”<sup>20</sup>.

Najprostsza postać wyjaśnień przebiegających według tego schematu polega na tym, że wyjaśnia się zdarzenia jednostkowe przez podanie jednego prawa przyczynowego oraz przez sformułowanie zdania jednostkowego stwierdzającego, iż zaszło zdarzenie figurujące w poprzedniku tego prawa, co S. Nowak ujmuje tak:

*Explanans*: 1. Zdanie ogólne stwierdzające stały związek między B i Z.  
2. Zdanie jednostkowe stwierdzające zajście B.

*Explanandum*: Zdanie jednostkowe stwierdzające zajście Z.

Do tego typu wyjaśnień — mówi S. Nowak — nadają się jedynie niektóre rodzaje twierdzeń ogólnych, a mianowicie te, w których zajście B jest warunkiem wystarczającym zajścia Z, gdyż tylko wtedy z podanego w *explanansie* zbioru zdań logicznie wynika zdanie *explanandum*<sup>21</sup>.

Zilustrujmy powyższy schemat prostym przykładem. Wyjaśniając na przykład silną identyfikację z zawodem pewnego nauczyciela przytaczamy tezę ogólną (1): osoby, które osiągają sukcesy w pracy, silnie identyfikują się ze swoim zawodem (lub w postaci zdania warunkowego — Jeśli ktoś osiąga w pracy zawodowej sukcesy, to silnie identyfikuje się z wykonywanym zawodem), stwierdzając, że (2) dany nauczyciel osiąga sukcesy w pracy, przeto (*explanandum*) wykazuje silną identyfikację z zawodem.

Nie wchodząc w dalszą analizę rozmaitych, bardziej złożonych przyczynowych schematów eksplanacyjnych<sup>22</sup>, należy podkreślić, że wszystkie one zawierają w *explanansie* (bardziej lub mniej rozwiniętym) ogólne prawa i twierdzenia jednostkowe orzekające o zajściu przyczyny zdarzenia, która jest wcześniejsza w czasie i przestrzeni od skutku.

Wyjaśnienia teleologiczne (celowościowe) polegają — mówiąc najogólniej — na wyjaśnieniu pewnych zjawisk przez wskazanie celu, któremu służą. Są one pojmowane — jak dowodzi S. Nowak — w dwo-

jaki zasadniczo odrębny sposób. Pierwszy sposób polega na tym, iż traktuje się te wyjaśnienia jako odpowiedzi na pytania: „Po co coś istnieje?”, „Jaki jest tego cel?”, „Jakie są tego funkcje?”, „Do czego to służy?”, itd. Odpowiadając na te pytania, nie wyjaśniamy przyczyn istnienia tego czegoś, lecz odwrotnie — określamy skutki istnienia tego czegoś. Drugi sposób pojmowania wyjaśnień teleologicznych polega na tym, że odpowiedzi na powyższe pytania traktowane są jako wyjaśniające fakt istnienia czegoś, zajścia pewnego zdarzenia, posiadania przez przedmiot jakiejś korzystnej dlań własności<sup>23</sup>. Argumentuje się, że pewne klasy zdarzeń, a zwłaszcza zachowanie człowieka, także organizmów czy nawet pewnych systemów społecznych, podlegają bardziej celowości niż przyczynowym mechanizmom. Są to swoiste układy teleologiczne, które istnieją i działają po to, by spełnić pewne cele. Cel układu ulokowany w przyszłości (przyszły skutek) staje się „przyczyną sprawczą” działania, zachowania układu. A zatem wskazanie celu układu oznacza wyjaśnienie powodów, racji jego zachowania<sup>24</sup>.

Wyjaśnienia teleologiczne budzą kontrowersje metodologiczne, do czego jeszcze powrócę. Tu zasygnalizuję, że niektórzy teoretycy wyraźnie przeciwstawiają wyjaśnienia skutkowe (teleologiczne) przyczynowym, uwzględniając aspekt merytoryczny, tzn. treść tego, co przytacza się w explanansie, inni — uznają wyjaśnienia teleologiczne — przy określonym rozumieniu celu — za ważną podklasę wyjaśnień przyczynowych. Ponieważ analiza funkcjonalna koncentruje się na rozpatrywaniu skutków (różnie rozumianych funkcji: wpływ, rola, cel) pewnego elementu czy elementów dla pewnego systemu (całości, struktury), a ściślej — jego określonych stanów, przeto wyjaśnienia funkcjonalne bywają też nazywane wyjaśnieniami teleologicznymi.

Specyfikę wyjaśnień funkcjonalnych, które pod względem formy logicznej lokują się w schemacie monologiczno-dedukcyjnym, P. Sztompka określa tak: „... wyjaśnienie funkcjonalne to takie, i tylko takie wyjaśnienie, w którym jako istotny element eksplanans występuje pojęcie funkcji. Wyjaśnić funkcjonalnie pewne zjawisko to słowem tyle — co wskazać funkcje, jakie zjawisko to pełni”<sup>25</sup>.

W zakres treści explanansu — dowodzi dalej autor — powinno wchodzić co najmniej jedno prawo funkcjonalne (lub hipoteza funkcjonalna), czyli twierdzenie ogólne o funkcji spełnianej zawsze lub z określoną częstością przez dany element. Sens prawa funkcjonalnego zależy od przyjętego sensu terminu „funkcja”. Wyrażenia „wpływa”, „przyczynia się” Sztompka uznaje za równoważne z wyrażeniem „stanowi warunek wystarczający lub konieczny”.

Drugi składnik explanansu — to przytaczane warunki faktyczne (zwane przez autora terminalne), stanowiące niezbędne ogniwo przy przejściu od prawa ogólnego do wyjaśnianego zjawiska opisanego w explanandum. Warunki faktyczne — mówi Sztompka — opisują pewne

stany późniejsze w czasie od zjawiska wyjaśnianego, tzn. orzekają o spełnieniu się następnika prawa ogólnego zawartego w explanansie. Warunki faktyczne (terminalne) dotyczą tych stanów rzeczy, które stanowią szczególne, kwalifikowane konsekwencje (skutki, następstwa) zjawisk wyjaśnianych, inaczej mówiąc — to stany, których realizacji zjawiska wyjaśniane służą.<sup>26</sup>

Przedmiotem explanandum — ostatniego członu wyjaśnienia funkcjonalnego — są większe lub mniejsze elementy (instytucje, grupy, zdarzenia, zachowania), które nie mają jednak charakteru zjawiska pojedynczego, stanowią natomiast szerzej lub wężiej zakreśloną klasę zjawisk jednorodzących. Explanandum opisuje więc pewną generalizację, a nie fakt jednostkowy. Jest wyjaśnieniem pewnej deterministycznej lub statystycznej prawidłowości, posiadającej węższy lub szerszy zakres stosowności, nie jest natomiast wyjaśnieniem konkretnego faktu empirycznego.<sup>27</sup>

Przytoczny dla ilustracji jeden<sup>28</sup> ze schematów wyjaśnienia funkcjonalnego — tzw. funkcjonalno-motywacyjny. W schemacie tym „funkcja” rozumiana jest jako rola działania określonego typu w realizacji celu socjocentrycznego jednostki.<sup>29</sup> Tak pojmowana funkcja odnosi się do układów teleologicznych, tj. systemów świadomie dążących do realizacji określonych celów, w których jednostki ludzkie, stanowiące elementy układu, są również systemami teleologicznymi, tj. świadomie dążącymi do realizacji celów. Oto schemat wyjaśnienia funkcjonalno-motywacyjnego.

1. Jeżeli jednostka działa w systemie S w sposób d, to działanie jednostki przyczynia się do realizacji celu socjocentrycznego g (prawo funkcjonalne).

2. Realizacja celu socjocentrycznego g przyczynia się do zaspokojenia wymogu funkcjonalnego N (definicja celu socjocentrycznego).

3. Zaspokojenie wymogu funkcjonalnego N jest wynikiem koniecznym wystąpienia w systemie stanu G (definicja wymogu funkcjonalnego).

4. System S, w ramach którego jednostka działa, znajduje się w stanie G (warunki faktyczne, terminalne).

5. Zatem: jednostka działa w sposób d (explanandum).<sup>30</sup>

Zarysowane tu bardzo skrótowo wyjaśnienia funkcjonalne, a zwłaszcza odnoszące się do tzw. układów teleologicznych, dalekie jest od ostatecznych rozstrzygnięć. Schemat Piotra Sztompki został przytoczony jako przykład logicznie możliwej i prawomocnej procedury wyjaśnienia nomologiczno-dedukcyjnego, co nie oznacza jednak, iż jest to teoretycznie możliwość jedyna.

Podjmując próbę syntetycznego ujęcia tzw. podejścia funkcjonalnego można stwierdzić, że konstytuuje je:

— przyjęcie określonej wizji społeczeństwa jako „całości”, „systemu”



czy „struktury” oraz respektowanie tezy o metodologicznej jedności nauki, a więc respektowanie holizmu ontologicznego i metodologicznego, co sytuje to podejście w naturalistycznej perspektywie poznawczej;

— przyjęcie określonego języka funkcjonalistycznego z jego podstawowymi pojęciami: „system”, „funkcja”, „dysfunkcja”, „stan systemu”, „wymogi” (potrzeby) funkcjonalne — definiowanymi w sposób zróżnicowany;

— stosowanie analizy funkcjonalnej zróżnicowanej ze względu na przyjmowane założenia ogólne i szczegółowe, polegającej w istocie na rozpatrywaniu określonych skutków (funkcji): pozytywnych, niepożądanych, obojętnych, jawnych, ukrytych, jakie wywołuje określony element systemu, wpływając na inne elementy tegoż systemu lub na system (jego stany) jako całość;

— wyjaśnienie w niniejszym czy większym stopniu teleologiczne (skutkowe).

Gdyby przyjąć, że powyższe własności mogłyby konstytuować podejście funkcjonalne również w pedeutologii, to trzeba by dokonać swoistej ich translacji (przełożenia) dostosowanej do przedmiotu pedeutologii, czyli nauczyciela i jego profesjonalnej działalności. Rodzą się tu zarazem dwa pytania: czy translacja taka jest możliwa oraz czy byłaby płodna poznawczo w pedeutologii? Spróbujmy rozważyć te pytania.

### MOŻLIWOŚĆ ZASTOSOWANIA PODEJŚCIA FUNKcjONALNEGO W BADANIACH PEDEUTOLOGICZNYCH

O możliwości translacji świadczą pewne „ślady” podejścia funkcjonalnego w badaniach pedeutologicznych, wyrażające się używaniem terminów „system” i „funkcja”. Jednakże terminy te występują niejako „w izolacji” (same za siebie), nie stanowią zdefiniowanego „języka funkcjonalistycznego”, wyprowadzonego z ogólnych czy szczegółowych założeń ontologicznych i teoretycznych, za pomocą którego można by opisywać i wyjaśniać badane zjawisko. Mówiąc jeszcze inaczej, terminy te nie są kategoriami analitycznymi (predykatami, definicjami abstrakcyjnymi lub operacyjnymi) ustalonymi w oparciu o przyjmowaną „wizję świata pedagogicznego”; a przeto nie mają swojego punktu odniesienia w postaci twierdzeń o zależnościach (praw) pomiędzy zmiennymi cechami obserwowanych zjawisk czy procesów „swojego pedagogicznego świata”.

Podejście funkcjonalne w pedeutologii wymagałoby zatem:

- określenia wizji „świata pedagogicznego”;
- ustalenia znaczenia podstawowych pojęć służących do opisywania i wyjaśniania tego świata;
- zastosowania analizy funkcjonalnej polegającej na rozpatrywaniu

w określonym układzie, tj. systemie wychowania, wartościowanych w określony sposób skutków (funkcji) rozumianych jako realizacja celów w indywidualnych jednostkach (nauczycieli) przyczyniających się do realizacji celu układu (systemu wychowania) jako całości;

— zastosowania wyjaśnień „przez skutki” lub „przez motywę”.

Możliwą, jak się wydaje, do zastosowania wersją byłaby — według klasyfikacji P. Sztompki — analiza funkcjonalno-motywacyjna, u której podstaw leży pojęciowy model systemu teleologicznego złożonego z teleologicznych elementów.

Odwołując się do holistycznej wizji świata społecznego — typowej dla funkcjonalizmu — można by przyjąć, że rzeczywistość pedagogiczna jest swoistą całością, tzn. zorganizowaną celowością, złożoną z wzajemnie powiązanych elementów w swej istocie teleologicznych, tj. świadomych istot ludzkich zdolnych do stawiania sobie w sposób świadomy określonych celów oraz do świadomego dostosowania podejmowanych zachowań do tych celów. Tak więc rzeczywistość pedagogiczna jest układem (systemem) teleologicznym, istniejącym po to, by osiągnąć preferowany (pożądany) stan, rozumiany jako zrealizowanie celu przy udziale jednostek realizujących cele indywidualne.

Przy tak zdefiniowanym układzie teleologicznym trzeba by przyjąć cztery założenia.

1) Realizacja celu układu jako całości zależna jest od realizacji celów jednostek działających w jego ramach oraz od jego mechanizmów samoreagujących, tj. nastawionych na osiągnięcie celu mimo zmiennych okoliczności zewnętrznych wobec układu, czyli innych układów (instytucji) działających w makroskali społecznej.

2) Indywidualne cele jednostek działających, które nie są sprzeczne z celem układu jako całości (wymóg integracji celów), przyczyniają się do zaistnienia stanu preferowanego układu, a więc do realizacji celu.

3) Cele egocentryczne jednostek działających, tzn. „obojętne” wobec celu układu jako całości bądź cele sprzeczne z celem układu jako całością przyczyniają się pośrednio lub bezpośrednio do podważenia układu jako całości, a więc niezrealizowania celu.

4) Warunkiem koniecznym zrealizowania celu układu jako całości jest zaakceptowanie przez jednostki działające tego celu (wymóg funkcjonalny układu) oraz świadome działania jednostek prowadzące do osiągnięcia celu.

Z kolei trzeba określić znaczenie trzech podstawowych kategorii pojęciowych (analitycznych): „funkcja”, „element teleologiczny pełni funkcję”, „cel układu jako całość”. Z ogólnego języka funkcjonalistycznego można by przyjąć, że w układzie teleologicznym „funkcja” to tyle, co realizacja preferowanego (pożądanego) celu. Wyrażenie: „element teleologiczny pełni funkcję” — to tyle, co: nauczyciel-wychowawca świadomie (intencjonalnie) realizuje cele pedagogiczne, czyli przyszłe (po-

mysłane, zamierzone) skutki za pomocą zróżnicowanych czynności i zadań. Wyrażenie zaś „cel układu całości” — to tyle, co: wychowanie młodego pokolenia zgodne z przyjętym ideałem wychowawczym.

Zadaniem analizy funkcjonalnej byłoby zatem badanie prowadzące do odpowiedzi na pytanie — jak nauczyciele-wychowawcy, będący elementami systemu wychowania (układu teleologicznego), przyczyniają się do realizacji celu układu (zamierzonego przyszłego skutku), czyli wychowania młodego pokolenia zgodnie z preferowanym ideałem wychowawczym. W toku takiej analizy można by na przykład wyróżnić następujące reguły postępowania, wyznaczające procedurę analizy funkcjonalno-motywacyjnej.

1) Określenie pewnych „wzorów działań” przyczyniających się lub nie do realizacji celu układu, sklasyfikowanych na przykład w oparciu o kryterium funkcjonalności tak: a) działania korzystne, dobre dla układu, czyli funkcjonalne; b) działania szkodliwe, niekorzystne dla układu, czyli dysfunkcjonalne; c) działania obojętne dla układu, czyli ani korzystne, ani szkodliwe.

2) Określanie motywacji indywidualnych niezbędnych dla wytwarzania działań funkcjonalnych dla układu, np. zaakceptowania celu układu, świadome, intencjonalne ukierunkowanie działań (zachowań) na realizację celu układu.

3) Opis rzeczywistych, empirycznie stwierdzonych działań (zachowań) indywidualnych: funkcjonalnych, dysfunkcjonalnych, obojętnych i ustalenie ich częstości (proporcji).

4) Opis rzeczywistych (rozpoznanych) motywacji indywidualnych i ewentualnie wykrycie ich źródeł.

5) Porównanie działań i motywacji rzeczywistych z określonymi teoretycznie oraz ocena stopnia, w jakim zbliżają się one do ideału działań i motywacji.

6) Przeprowadzenie wyjaśnienia „przez motywy”.

Powraca teraz pytanie, czy zaprezentowane tu — zapewne jedno z wielu możliwych — przeniesienie na grunt pedeutologii podejścia funkcjonalnego jest płodne poznawczo, czy prowadzi do stawiania „starych” pytań „po nowemu”? Można przyjąć, że zarysowane wyżej reguły postępowania mają charakter heurystyczny, tzn. poszukiwawczo-odkrywczy i jako takie stymulują do stawiania pytań zmodyfikowanych. Przykładowo. — Jakie rzeczywiste wzory działań nauczycieli-wychowawców są funkcjonalne, dysfunkcjonalne lub obojętne dla realizacji celu układu — wychowania zgodnego z preferowanym ideałem wychowawczym? Które z nich są niezbędne dla realizacji tego celu? Jakie są warunki motywacyjne konieczne dla wytworzenia takich działań? Czy i w jakich warunkach motywy mogą wyznaczać określony typ działania? Jakie są niezamierzone następstwa działań celowych? Jaka jest zależność między uświadomionymi celami a dobrem działań (środków) do ich realizacji?

Zwróćmy uwagę, iż pytania takie koncentrują się wokół działania celowego (świadomego, racjonalnego) i motywacji, która „popycha” poszczególne jednostki ku działaniom zmierzającym do realizacji celu układu jako całości. Działania jednostek musiałyby być zatem wyjaśnione przez ich motywy.

Wyjaśnienie działań (zachowań) ludzkich przez ich motywy należy do kontrowersyjnych problemów z metodologicznego punktu widzenia. Zwolennicy takich wyjaśnień wyrażają pogląd, że podanie motywu ludzkiego działania jest r a c j ą wystarczającą dla jego wyjaśnienia. Sądzą, iż wyjaśnienie zachowań przez motywy jest specyficzne dla nauk o człowieku jako istocie myślącej, kierującej w sposób świadomy swoimi działaniami, odbierającej zgodnie z najlepszą wolą i dostępną jej wiedzą środki prowadzące do celu. „Jeśli przyjąć takie właśnie założenie o podmiocie działania — powiadają zwolennicy takiego stanowiska — wówczas ze zbioru zdań orzekających wystąpienie określonego układu motywów i z pewnych rozważań czysto analitycznego charakteru (na przykład takich, jak obecnie uprawiane na terenie matematycznej teorii decyzji) wynika logicznie zdanie stwierdzające zachowanie określonego rodzaju. Prawa empiryczne nie są tu niezbędne”<sup>31</sup>. Nie jest to — jak widać — wyjaśnienie odwołujące się do nomologiczno-dedukcyjnego modelu racjonalnego działania podmiotu.

Są też zwolennicy respektowania wyłącznie modelu nomologiczno-dedukcyjnego. W świetle jego rygorów, wyjaśnienie zachowania przez jego motywy należą na ogół — jak stwierdza S. Nowak — do wyjaśnień zarówno niekompletnych, jak i hipotetycznych. „Są one niekompletne, gdyż z reguły nie powołujemy się w nich na żadne odpowiednie prawo ogólne, które by łączyło motyw z wyznaczonym przezeń zachowaniem...”, może też być hipotetyczne „kiedy to o wystąpieniu określonego motywu wnioskujemy na podstawie zachowań przezeń spowodowanych.”<sup>32</sup>

Warto zauważyć, że przedstawiony wcześniej schemat wyjaśnienia funkcjonalno-motywacyjnego przez P. Sztopmkę, a odwołujący się do modelu monologiczno-dedukcyjnego, z trudem nadawałby się do wyjaśnienia zachowania przez jego motywy, ponieważ w explanansie trzeba by powołać się na odpowiednie prawo ogólne, które by stwierdzało jednoznaczną (stałą) zależność między motywem a zgodnym z nim zachowaniem, a twierdzenie takie mogłoby być fałszywe. Gdyby motyw pojmować jako „pragnienie osiągnięcia określonego celu”, to — używając argumentacji S. Nowaka — przekształcenie się tak pojmowanego motywu w zgodne z nim zachowanie zależy od wielu czynników, spośród których jedne sprzyjają przekształceniu motywu w działanie, inne temu przeciwdziałają. Konkretny motyw z reguły nie jest ani warunkiem koniecznym, ani też wystarczającym odpowiedniego zachowania. Ponadto warunków tych na ogół nie potrafimy wyliczyć, co najwyżej potrafimy wskazać niektóre z nich.<sup>33</sup>

Wydaje się, że model monologiczno-dedukcyjny mógłby wyprzeć model racjonalnego działania podmiotu, gdyby udało się — co zaleca S. Nowak — nagromadzenie jak największej liczby przesłanek uzasadniających tezy, „że zaszły zdarzenia psychiczne określane mianem motywów zachowania” oraz gdyby udało się udoskonalić zespół twierdzeń o warunkach, „od których zależy przekształcenie danego typu motywu w zgodne z nim zachowanie tak, aby twierdzenia te nadawały się do możliwie kompletnych wyjaśnień ludzkich zachowań jako wyznaczonych przez odpowiednie motywy”.<sup>34</sup> Póki co, oba modele zdają się prowadzić do zawodnego wyjaśnienia zachowania przez jego motywy.

Drugim kontrowersyjnym zagadnieniem z metodologicznego punktu widzenia jest tzw. „wyjaśnienie skutkowe” (celowościowe). Jego przeciwnicy formułują zarzut, jakoby, cel — pojmowany jako zdarzenie przyszłe, czyli stan faktycznie nie istniejący — oddziaływał na rzeczywiste procesy; jakoby stan późniejszy (skutki) działania na wcześniejsze (przyczyny), a więc wbrew logice, wbrew biegowi czasu. Czy zarzut taki da się utrzymać w odniesieniu do celowych zachowań człowieka, działającego w teleologicznym układzie? Oparcie zarzutu zależy od sposobu pojmowania celu. Jeśli cel pojmiemy jako specyficzną kategorię psychiczną, tj. przeżycie stanu wyobrażonego, jaki chciałoby się osiągnąć, inaczej — wyobrażenie sobie celu — to w takim rozumieniu cel, jakkolwiek rzutowany w przyszłość, jest przeżyciem wcześniejszym, poprzedzającym samo działanie. Znosi się więc w ten sposób zarzut wpływu późniejszego skutku na wcześniejszą przyczynę.

Powracając do pytania postawionego we wstępie: czy i na ile funkcjonalne podejście może być wykorzystane w badaniu nauczyciela? — można ująć syntetyczną odpowiedź w sposób następujący. Podejście funkcjonalne — jako jedno z alternatywnych podejść — w swej wersji funkcjonalno-motywacyjnej mogłoby być wykorzystane do badania: wzorów zachowań funkcjonalnych, dysfunkcjonalnych i obojętnych przyczyniających się lub nie do wychowania młodego pokolenia według pożądanego ideału wychowawczego; warunków motywacyjnych wyznaczających określony typ działań. Zastosowanie podejścia funkcjonalnego zakłada explicite respektowanie założenia o teleologicznych podstawach systemu wychowania.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. J. H. Turner: *Struktura teorii socjologicznej*. Przekład Jacek Szmatka. Warszawa 1985, s. 76. Praca ta łącznie ze wstępem Piotra Sztompki zawiera bogate przypisy bibliograficzne.

<sup>2</sup> Por. *Ibid.*, s. 85.

<sup>3</sup> J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Część druga. Warszawa 1981, s. 785.

<sup>4</sup> J. H. Turner: *Struktura...*, s. 80.

<sup>5</sup> J. Szacki: *Historia...*, s. 785—786.

<sup>6</sup> Por. *Ibid.*, s. 787.

<sup>7</sup> Por. J. H. Turner: *Struktura...*, s. 155.

<sup>8</sup> Piotr Sztompka wyodrębnia pięć typów analizy funkcjonalnej: analizę funkcjonalną prostą, rozwiniętą, dwustopniową, złożoną i funkcjonalno-motywacyjną. Rozróżnienie tych typów oparte jest na logicznej rekonstrukcji języka funkcjonalistycznego oraz na rekonstrukcji struktury opisów i wyjaśnień funkcjonalnych. Szczegółowe wywody autora, zob. P. Sztompka: *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971.

<sup>9</sup> Zob. J. H. Turner: *Struktura...*, s. 75—166, szczególnie ss. 156—166.

<sup>10</sup> *Ibid.*, s. 165—166.

<sup>11</sup> Por. H. Stasiak: Pojęcia związane z terminem „funkcja” w socjologii. „*Studia Socjologiczne*” 1964, nr 2, s. 247—248.

<sup>12</sup> Zob. R. K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. Ewa Morawska, Jerzy Wertenstein-Zuławski. Warszawa 1982, s. 92—108 (Funkcje jawne i ukryte); S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 1985, s. 418—420 (w podrozdz. Podejście funkcjonalne).

<sup>13</sup> S. Nowak: *Metodologia...*, s. 420.

<sup>14</sup> Por. *Ibid.*, s. 418.

<sup>15</sup> Zob. P. Sztompka: *Metoda funkcjonalna...*, s. 68; 76; 90; 110.

<sup>16</sup> Szerzej na temat predykatów, zob. J. Topolski: *Metodologia historii*. Wyd. trzecie poprawione i uzupełnione. Warszawa 1984, s. 510—511.

<sup>17</sup> Zob. P. Sztompka: *Metoda...*, s. 204—205.

<sup>18</sup> S. Nowak: *Metodologia...*, s. 352.

<sup>19</sup> Został on sformułowany i opisany w kilku pracach przez Carla Gustaw Hempela, wywołując tak akceptację, jak i kontrowersje. Zob. np. C. G. Hempel: *Deductive-Nomological versus Statistical Explanation*. W: *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, ed. by H. Feigl, G. Maxwell, vol. III, Minnesota 1962, s. 98—169. Schemat ten był wielokrotnie analizowany i interpretowany przez różnych autorów.

<sup>20</sup> S. Nowak: *Metodologia...*, s. 352.

<sup>21</sup> *Ibid.*, s. 353.

<sup>22</sup> Zob. *Ibid.*, s. 355—356.

<sup>23</sup> Por. *Ibid.*, s. 373—374.

<sup>24</sup> Por. *Ibid.*, J. H. Turner: *Struktura...*, s. 167; P. Sztompka: *Metoda...*, s. 163.

<sup>25</sup> P. Sztompka: *Metoda...*, s. 162.

<sup>26</sup> *Ibid.*, s. 168.

<sup>27</sup> Por. *Ibid.*, s. 171—174.

<sup>28</sup> Sztompka zrekonstruował w oparciu o kryterium stosowanego pojęcia funkcji cztery podstawowe typy schematów wyjaśnienia funkcjonalnego, tj. wyjaśnienie proste, rozwinięte, dwustopniowe i funkcjonalno-motywacyjne, a w każdym typie — kilka lub kilkanaście wariantów. W sumie wyróżnił 44 prawomocne schematy wyjaśnienia funkcjonalnego, które są możliwe logicznie, co nie oznacza, że wszystkie one były faktycznie stosowane w praktyce badawczej funkcjonalistów. Zob. Dzieło cyt., s. 176—184.

<sup>29</sup> Przec cele socjocentryczne (symbol g) autor rozumie: „cele jednostkowe, których realizacja stanowi warunek konieczny wystarczający, lub czynnik dopełniający do warunku wystarczającego na to, aby w systemie jako całości wystąpił stan preferowany G, lub aby został spełniony wymóg funkcjonalny N”. Dzieło cyt. s. 108. Sposób działania jednostki (symbol d) oparty jest na określonych motywach, które są subiektywnymi zamierzeniami jednostki, zmierzającej do świadomej i racjonalnej realizacji „wyobrażonych” (pomyślanych) celów. Jednostki realizując własne cele, przyczyniają się również do zaspokojenia potrzeb społeczeństwa. *Ibid.*

<sup>30</sup> P. Sztompka: *Metoda...*, s. 182—183.

<sup>31</sup> S. Nowak: *Metodologia...*, s. 379.

<sup>32</sup> *Ibid.*, s. 379; 380.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> Por. *Ibid.*, s. 381.

## KONCEPCJA REPREZENTACJI MOSCOVICIE'GO — PERSPEKTYWĄ DLA BADAŃ INTERAKCJI NAUCZYCIELA I UCZNIĄ

Problematyka osobowości człowieka jest tak szeroka i złożona, że trudno jest ją ująć w sposób całościowy i systemowy. Próby tego rodzaju (behavioryzm, psychoanaliza, koncepcja poznawcza, humanistyczna, Gestalt i inne) zawsze akcentują tylko niektóre aspekty tej problematyki. Dla przedstawicieli behavioryzmu będzie to zagadnienie zachowania, dla psychoanalizy — nieświadomości, dla koncepcji poznawczej — przetwarzania i wykorzystania informacji, dla koncepcji humanistycznej — zagadnienie komunikacji interpersonalnej<sup>1</sup>, dla gestaltystów — zagadnienie spożytkowania energii.

Każda z tych koncepcji może być wartościowana z uwagi na jej użyteczność. Dla prawnika na przykład czy ekonomisty bardziej użyteczna będzie koncepcja behaviorystyczna, akcentująca akt behavioralny (np. naruszenie prawa, zakup określonego towaru); dla pracownika MONAR-u — psychologia freudowska lub humanistyczna. Ocena użyteczności tych koncepcji, a co za tym idzie — ich wartości, jest tu trudna do ustalenia.

Sądzę, że czas dokonał najistotniejszych przewartościowań. Polegały one z jednej strony na „oddzieleniu ziaren od plew”, ale także na ukazaniu perspektyw, które jeden sposób myślenia otwierał, inny zaś ograniczał. Można dziś powiedzieć, że zainteresowania ludzką osobowością skłaniają się w kierunku jej uwarunkowań kulturowych. Nie dostrzegając tego Freud i tę niedoskonałość pokazała i znacząco rozwinęła Karen Horney<sup>2</sup> — jeszcze za życia Freuda — oraz — później — jego najzdolniejszy uczeń Carl Jung.

Kiedy mówi się o kulturze i jej wpływie na ludzką osobowość, wskazuje się na symboliczny sposób odczytywania i nadawania znaczeń jej elementom. Jako pierwsi na ten subiektywny aspekt percepcji zwrócili uwagę przedstawiciele hermeneutyki<sup>3</sup>.

Analizy osobowości ludzkiej akcentują obecnie społeczny charakter ludzkiego „ja”, wskazując na szczególną rolę interakcji międzyosobniczej, małe grupy, w tym grupy odniesienia i osoby znaczące, jako decydujące w jednostkowym rozwoju psychicznym.

Dostrzeżenie jednostkowej niepowtarzalności jako wartości humanistycznej, wartej szczególnej ochrony, zawdzięczamy Freudowi. Ale te etyczne aspekty uprawiania psychologii zostały szczególnie ostro zaakcentowane w psychologii humanistycznej<sup>4</sup> w wyniku naporu faktów coraz częstszej we współczesnym świecie indoktrynacji jednostkowej, ale także jako opozycja do indyferentyzmu etycznego behavioryzmu<sup>5</sup>.

Charakterystyczne także dla współczesnych poszukiwań teorii osobo-

wości jest skłanianie się w kierunku poszukiwania nie tylko ogólnej, współczesnej dla wszystkich ludzi teorii osobowości (co niektórym wydaje się zajęciem bezplodnym), ile akcentowanie jedności, niepowtarzalności jednostkowej. Droga ta, wyznaczona przez Freuda, skłania badaczy do koncentrowania uwagi na elementach ludzkiej jaźni, tworzących spójną tkankę świadomości.

Świadomość wydaje się tu cieszyć większym zainteresowaniem, niż nieświadome, a nawet nieuświadomiane jej warstwy.

Ogromnie ważną cechą dla współczesnych penetracji ludzkiej jaźni jest jej historyczne ujęcie, zgodne z twierdzeniem Arystotelesa, że „całość nie jest sumą części”. Stanowisko to będące jedynie refleksem generalnej krytyki empiryzmu logicznego (neopozytywizm) oznacza krytykę redukcjonizmu w nauce. W psychologii oznacza to tendencję do całościowego ujmowania jednostkowej percepcji z perspektywy introspektywnej. Postulaty holizmu posunięte znacznie dalej rozwinęły się w awangardowy nurt zwany „nurtem ekologicznym” lub „nurtem nowej świadomości ujmującej nie tylko jako total person, ale jako mikrokosmos w makrokosmosie świata”<sup>6</sup>.

Innym postulatem dotyczącym kultury jest ujmowanie osobowości jako historycznego procesu zmieniającego się wraz z kulturą.

\*

Powyższe postulaty są w znacznej mierze uwzględniane przez twórcę oryginalnej koncepcji reprezentacji — S. Moscovicięgo. Koncepcja ta penetruje tereny pogranicza psychologii osobowości i psychologii społecznej. Teoria Moscovicięgo łączy wiele osiągnięć psychologów społecznych w zakresie wyjaśniania procesów percepcji i zachowania społecznego lub — ogólnie mówiąc — w czynnościach poznawczych występujących w sytuacji interakcji społecznej. Tworzy ona całościową, oryginalną konstrukcję, której istotę stanowią nie tyle mechanizmy interakcji społecznych, co raczej „badania stylów poznania i procesów symbolicznych w ich relacjach”<sup>7</sup>. Reprezentacja jest tu rozpatrywana jednocześnie jako proces i jako produkt konstrukcji, w której uczestniczą podmiot i przedmiot bez wyodrębniania świata zewnętrznego i wewnętrznego jednostki. Reprezentacja nie jest tu odbiciem przedmiotu w świadomości podmiotu, ale wyrazem „złożonych relacji, rzeczywistych i wyobrażonych, obiektywnych i symbolicznych, jakie podmiot utrzymuje z tym przedmiotem”<sup>8</sup>.

Reprezentacja stanowi więc w ujęciu Moscovicięgo symboliczny system zorganizowany i ustrukturuwany, a stanowiący **pierwotną formę poznania**. To co się jawi w pojęciu reprezentacji, stanowi obraz życia umysłowego w jego wymiarach indywidualnych i społecznych. Jak mówi sam Moscovicię: „Reprezentacje indywidualne lub społeczne sprawiają, że świat jest taki, jaki myślimy, że jest lub być powinien”<sup>9</sup>. Repre-



zentacje pełnią więc funkcję przystosowawczą, adaptującą podmiot do świata poprzez znaczenia mu przypisywane oraz nadawane mu interpretacje.

Relacje interpersonalne zależą nie tylko od danych „subiektywnych” (elementów reprezentacji), ale także od danych „obiektywnych”, zewnętrznych lub nie wobec uczestników danej relacji. Jednak Moscoviciego interesują konstrukcje „subiektywne”, jako źródło wyjaśniania zachowań poprzez reprezentację. Nie oznacza to jednak, że nie zdaje on sobie sprawy z faktu istnienia konstrukcji wywierających bezpośredni wpływ natychmiastowy lub po pewnym czasie. Z tego „subiektywnego” punktu widzenia prace dotyczące reprezentacji społecznych przyjmują tę samą perspektywę, co prace przywiązujące duże znaczenie od konstrukcji psychologicznych, jako czynników wyjaśniających postępowanie.

Reprezentacja u Moscoviciego ujmowana jest w kategoriach freudowskich. Percepcja w tym ujęciu zapoczątkowana jest procesem „obiektywizacji” rządzonej dwoma mechanizmami: „wybiórczego przechowywania” i „dekontekstualizacji” niektórych wybranych elementów. Proces obiektywizacji prowadzi do powstania „schematu” lub „modelu figuratywnego” przedmiotu (schéma figuratif). Model figuratywny z kolei stanowi bazę (czy ramę) dla kategoryzacji umożliwiających ujmowania świata zewnętrznego oraz „zakotwiczenie” (ancrage) przy kierowaniu zachowaniem i nadawaniu sensu wydarzeniom. Te trzy fazy jądro podstawowe, system kategoryzacji i interpretacji oraz „zakotwiczenie” ze szczególnym podkreśleniem jądra podstawowego — stanowią ogólny model, podstawę badań nad reprezentacją drugiego człowieka.

Takie podejście obejmuje interakcję dwojakiego rodzaju wpływów: uogólnionych modelowych wyobrażeń związanych z abstrakcyjną jednostką przynależną do określonej kategorii oraz doświadczenia przeżytego z tym człowiekiem. Upraszczając: pierwotnej, abstrakcyjnej formy poznania „kogoś takiego” z konkretnym doświadczeniem „konkretnego kogoś”.

Schematyzujące jądro każe nam postrzegać kogoś jako: „kontrowersyjnego” lub „miłego”, lub „zabawnego” etc. w wyniku bezpośredniego z nim kontaktu. Stosowane wyrażenia stanowią tu rezultat abstrakcyjnych opracowań językowych, których bazą jest konkretny bodziec, a postawa wobec drugiego człowieka ma determinujące znaczenie.

Reprezentacja jest tu nie tylko procesem, jak to wyżej pokazano, ale także może być traktowana jako produkt. W takim rozumieniu reprezentacja jest ujmowana jako zbiór opinii lub wierzeń zorganizowanych wokół centralnego znaczenia. Mówi się tu o „elementach konstytutywnych” i jako hipotezę w ich rozpatrywaniu proponuje Moscovici analizę trójaspektową obejmującą: informację, postawę i pole reprezentacji. Omówimy je po kolei.

1. Informacja dotyczy sumy i organizacji wiedzy o przedmiocie re-

prezentacji. Drogą do oceny informacji jest zestawienie wypowiedzi podmiotu i praktycznych cech reprezentowanego przedmiotu. Można więc tu mówić o „wierności” czy „obiektywności” reprezentacji.

2. Postawa stanowi wartościujący i normatywny aspekt reprezentacji. Oznacza on bardziej lub mniej przychylnie nastawienie percepcyjnego przedmiotu, jest on odbierany jako lubiący lub nie, szanowany lub nie. Jest to najbardziej podstawowy, najbardziej pierwotny i najtrwalszy aspekt reprezentacji.

3. Pole reprezentacji jest określane przez Moscovicię jako: „konkretna i ograniczona treść zdań dotyczących ściśle określonego aspektu przedmiotu reprezentacji”<sup>10</sup>. Warto podkreślić, że sam Moscovici traktuje wyrażenie pola reprezentacji jako równoznaczne z obrazem, pisząc: „(...) istnieje pewne pole reprezentacji, obraz, gdzie występuje zhierarchizowana jedność elementów”<sup>11</sup>. Chodzi tu o znaczenie, jakie stanowi ten aspekt reprezentacji odzwierciedlający przedmiot jako zorganizowaną całość elementów konstytutywnych, a więc interpretację.

Ta całościowość i zorganizowanie pola reprezentacji może być analizowana w aspektach konstytutywnych pola, jego rozległości (zasięgu), struktury, stabilności, stopnia abstrakcyjności itd. Można też tu mówić o bardziej centralnych lub peryferyjnych elementach pola.

Właśnie badanie pola reprezentacji jest najtrudniejsze w porównaniu z pozostałymi dwoma składnikami. Zawsze bowiem istnieje obawa, zdaniami Moscovicięgo, że badacz poprzez stosowane podejście metodologiczne ograniczy, ukierunkuje czy zasugeruje naprowadzający schemat będący jego własną reprezentacją badanego przedmiotu.

Reprezentacje jako takie zawsze mają charakter społeczny. Niemniej jednak rozróżnienie między reprezentacją indywidualną a reprezentacją społeczną ma u Moscovicięgo szczególny sens. Kryterium rozróżnienia stanowią tu zakres, sposób tworzenia oraz funkcja. O reprezentacji społecznej mówimy wtedy, gdy jest ona rezultatem interakcji oraz pełni funkcję „(...) wywołując procesy kształtujące komunikację i zachowania społeczne oraz nadając im kierunek”<sup>12</sup>. Rozróżnienie to ma taki sens, iż wskazuje na jednostronny kierunek przechodzenia od reprezentacji indywidualnych do reprezentacji społecznych (w rozumieniu Moscovicięgo), a nie odwrotnie.

Reprezentacje społeczne w porównaniu z reprezentacjami indywidualnymi przybierają status reprezentacji ogólnych (zbiorowych). Nie tylko doświadczenie nauczyciela z uczniem kształtuje reprezentację ucznia w świadomości nauczyciela, ale także ma on taką reprezentację jeszcze przed zetknięciem się z uczniami. Reprezentacje te są szczególnie trudne do zbadania w aspekcie genezy i zasięgu. To jak jednostka prezentuje drugiego człowieka, a to, co stanowi istotę reprezentacji tego człowieka w jednostkowej świadomości, jest problemem, który należy rozpatrywać w trójkącie:

podmiot — przedmiot  
tej reprezentacji

odbiorca konstrukcji

Między obrazem drugiego, jaki przedmiot posiada, a obrazem tego drugiego deklarowanym komuś trzeciemu faktycznie zachodzić mogą różnice, ale — zdaniem Gilla<sup>13</sup> — status tych obu zjawisk nie jest w sensie zasadniczym odmienny, chociaż oba te obrazy uczestniczą w grze reżyserowanej dla przedstawienia tego obrazu sobie i innym (w teatralnym sensie)<sup>14</sup>. Tak więc reprezentacja drugiego człowieka nie może być zredukowana do jednego elementu składowego. Stanowi ona bardziej lub mniej zintegrowany (wkół wspólnego jądra) zmienny kompleks.

Odbiorca w tym ujęciu jest nie tyle możliwy, co konieczny, gdyż reprezentacja tworzy się przy udziale reprezentacji innych osób, oraz informacji dostarczanych od innych, ale także musi mieć odbiorcę, a więc tworzy się w dialogu. W dialogu dokonuje się „dopasowywanie” elementów reprezentacji podmiotu z elementami przedstawiania podmiotu. Przy czym można tu powiedzieć, że punkt widzenia badacza „oświetla” różne aspekty tej „układanki”.

Reprezentacja tej samej osoby może być nieco odmiennie reprezentowana. Jak zauważa Moscovi<sup>15</sup> nie oznacza to „braku autentyzmu lub występowania postawy makiawelskiej dla ukrycia prawdziwej opinii”, ale jest wyrazem adaptacyjnej funkcji reprezentacji. Reżyseria przedstawienia polega tu na zaakcentowaniu tych elementów reprezentacji, które wyrażają najbardziej adekwatny związek między prezencją reprezentacji i jej odbiorcą.

Ponadto, gdy chodzi o aspekt funkcjonalny, reprezentacja (każda), w tym także drugiego człowieka, przyczynia się faktycznie do kształtowania zachowań interpersonalnych i ukierunkowania komunikacji. Obraz drugiej osoby jest jednym z czynników determinujących owe zachowania oraz nadających im określony kierunek dzięki wyprowadzonym z reprezentacji uzasadnieniom.

Koncepcja Moscoviciego wyjaśnia współzależność zachowania jednostki i reprezentacji. Wiadomo, a potwierdzają to rzetelne wyniki eksperymentów, że zachowania podmiotu wobec podmiotu zależą od tego, jaką reprezentację posiada B u osoby A, przy czym reprezentacja ta nie jest związana (co najmniej częściowo) z zachowaniem B. Tak więc nasze zachowanie wobec drugiego człowieka jest uzasadnione nie tyle przez zachowanie tego drugiego, co przez **znaczenie**, jakie mu nadajemy w posiadanej jego reprezentacji.

Zależność ta, a więc zależność między reprezentacją i ujawnionym, w wyniku tejże zachowaniem może być odwrotna. Zachowanie wobec

osoby B może zmieniać reprezentację osoby B w świadomości osoby A. Tak dzieje się np. w przypadku, gdy osoba A źle postępuje wobec B, a następnie „oczernia” reprezentację B we własnej świadomości. Zachowanie w tym przypadku warunkuje reprezentację.

Ponadto reprezentacja może także pełnić funkcję kompensującą. Tak dzieje się np. w przypadku, gdy matka nazbyt surowo ( w swoim odczuciu) ukarze dziecko. Żal i wyrzuty sumienia powodują w takim wypadku wyodrębnienie pozytywnych cech dziecka przy równoczesnym „przyczernieniu” własnego obrazu siebie. Taka reprezentacja siebie i partnera może prowokować adekwatne dalsze zahamowania.

Tak więc reprezentacja i zachowanie mogą mieć zarówno status przyczyn, czasem skutku, a czasem być jednocześnie oboma. Mogą też występować po sobie lub nakładać się na siebie powodując wzajemne wzmacnianie, dysharmonię lub nawet przeciwieństwa.

Istnieje także, obok relacji: reprezentacja — zachowanie, współzależność między percepcją a reprezentacją.

Percepcja i reprezentacja są czynnościami wzajemnie zależnymi i komplementarnymi, poprzez które podmiot interpretuje rzeczywistość i przystosowuje się do niej, odwołując się do sensu, jaki jej nadaje.

Na zakończenie prezentacji koncepcji Moscoviciego należy za Autorem zrobić pewne zastrzeżenie, aby uchronić się przed uproszczonym poglądem, iż zachowania wobec drugiego człowieka są bezpośrednio związane z jego reprezentacją, jaką ma druga osoba.

\*

Przedstawiona tu koncepcja reprezentacji wydaje się być szczególnie użyteczna dla analiz rzeczywistości klasy szkolnej. Klasa szkolna jest bowiem przedmiotem badań, w których procesy interpersonalnej percepcji i interakcji oraz osobowości nauczyciela i ucznia są szczególnie warte uwagi. Koncepcja Moscoviciego pozwala ująć te procesy w sposób całościowy, akcentując indywidualny, subiektywny i symboliczny aspekt relacji nauczyciela i ucznia. Podejście to pozwoli, być może w dalszej perspektywie, na uzyskanie odpowiedzi na stare pytanie pedeutologów: na czym polega istota faktu, że jeden nauczyciel jest akceptowany przez uczniów, inny zaś nie?

### Przypisy

<sup>1</sup> Por. E. Paszkiewicz: *Struktura teorii psychologicznych*. PWN 1983.

<sup>2</sup> Por. K. Horney: *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. PWN 1976.

<sup>3</sup> Por. np. Gadamer: *Słowo, rozum, dzieje*.

<sup>4</sup> Por. np. C. R. Rogers: *On becoming a person*. Boston 1961.

<sup>5</sup> B. F. Skinner: *Poza wolnością i godnością*. 1978, s. 170 stwierdza: „Metody są w sensie moralnym obojętne. Może się nimi posługiwać i lajdak i święty”.

<sup>6</sup> Por. F. Carp: *Punkt zwrotny*, PIW 1987.

<sup>7</sup> Por. C. Herzlich: *La representation social*. W: S. Moscovici: *Introduction à la psychologie sociale*. Paris 1972, Larousse t. 1 s. 305.

<sup>8</sup> Za J. C. Abric: Jeux (w) M. Gilly: Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacja. PWN 1987.

Jako pierwszy J. Brunner zwrócił uwagę na fakt nadawania symbolicznego znaczenia, jako podstawowego wymiaru i interakcji podmiot — przedmiot (Por. Gilly, op. cit. s. 29).

<sup>9</sup> S. Moscovici: La psychanalyse, son image at son public. Paris 1976.

<sup>10</sup> Moscovici: op. cit. s. 68.

<sup>11</sup> Moscovici: op. cit. s. 67.

<sup>12</sup> Moscovici: op. cit. s. 75.

<sup>13</sup> Moscovici: op. cit. s. 75.

<sup>14</sup> Por. E. Goffman: Człowiek w teatrze życia codziennego. PIW 1981.

<sup>15</sup> Op. cit. s. 48.

WALDEMAR KOZŁOWSKI  
 Instytut Badań Pedagogicznych  
 Warszawa

## ZAUFANIE W KONTAKTACH UCZNIĄ Z NAUCZYCIELEM

O zaufaniu mówi się często w kontekście rozważań o wychowaniu; odnieść można wrażenie, że temat ten przewija się częściej w wypowiedziach praktyków niż teoretyków. W bezpośrednim kontakcie z uczniem kwestia zaufania ma zasadnicze znaczenie, zaś konsekwencje okazania zaufania lub jego braku określać mogą dalsze kontakty pomiędzy dorosłym a dzieckiem, rzutując na efekty procesu wychowania. Te oczywiste skądinąd obserwacje nie mają swego odpowiednika w refleksji teoretycznej nad zagadnieniami wychowania.

Nieco korzystniej zarysowuje się sytuacja na gruncie psychologicznych rozważań nad zaufaniem. Ranga tego zjawiska, zwłaszcza w ramach kontaktów interpersonalnych, jest dostrzegana, jednak zasób informacji, głównie o charakterze empirycznym, nie przedstawia się okazałe. W ostatnich latach można zaobserwować wyraźniejsze zainteresowanie problemem zaufania, co każe mieć nadzieję na poszerzenie wiedzy o tym zjawisku. W artykule niniejszym pragnę zarysować kierunki refleksji nad zaufaniem na gruncie psychologii w kontekście zagadnień istotnych dla dydaktyki i wychowania, takich jak porozumiewanie się, uczenie i rozwój psychiczny ucznia.

Pojęcie zaufania na użytek rozważań naukowych przejęte zostało z języka potocznego, co stanowi zarazem jego zaletę i wadę. Zaletę, gdyż bez uciekania się w zawilść konstruktu teoretycznego odnosi się bezpośrednio do zjawiska wszystkim znanego, będącego jednym z ważniejszych regulatorów kontaktu człowieka ze światem, zwłaszcza z innymi ludźmi. Wadę, ponieważ otoczone jest mgłą niedookreślenia. Próby definiowania zaufania napotykają poważne trudności. Podobnie jako wiele innych pojęć naturalnych niezbyt chętnie daje się precyzować w sposób jednoznaczny.

Ilustracją tych trudności są trzy próby określenia interesującego nas zjawiska. Zdaniem Deutscha w zaufaniu wyraża się przekonanie, że ze strony partnera możemy oczekiwać czegoś przyjemnego, pożądanego, nie zaś przykrość, czegoś, czego będziemy się obawiać itp.<sup>1</sup>

J. Scanzoni mianem zaufania określa gotowość osoby działającej do „ustawiania”, aranżowania swoich kontaktów z partnerem pod kątem oczekiwanych od niego gratyfikacji (szeroko rozumianych nagród)<sup>2</sup>. Autor ten podkreśla, że z zaufaniem wiąże nierozzerwalnie ryzyko. Zakłada również, że zaufanie powstaje w konsekwencji szeregu doświadczeń z daną osobą, jego powstawanie ma zatem charakter procesualny. Z kolei Rotter traktuje zaufanie jako zmienną osobowościową i określa ją jako zgeneralizowanie oczekiwania, że można polegać na słowach, obietnicach i wypowiedziach innej osoby<sup>3</sup>.

Próbą ominięcia trudności definicyjnych jest przybliżanie się do zaufania poprzez określanie, czym ono nie jest, tj. różnicowanie zaufania od innych, pokrewnych mu przejawów kontaktów międzyludzkich<sup>4</sup>.

Chociaż nie w pełni zadowalające, próby określenia tego fenomenu zawierają pewne elementy wspólne, zawarte w nich bezpośrednio lub pośrednio.

Zaufanie jest konsekwencją przeszłych interakcji i doświadczeń pomiędzy osobami. Z reguły nie powstaje ono natychmiastowo (pomijając przypadki mieszczące się na granicy patologii), lecz tworzy się na podstawie doświadczeń z daną osobą lub grupą osób. Pewne doświadczenia mają w tym względzie znaczenie kluczowe, np. sytuacje związane z dzieleniem się informacjami o charakterze poufnym lub osobistym, związane z wywiązywaniem się z obietnic itp.

W przypadku zaufania mamy do czynienia z jednym z podstawowych wymiarów kontaktów interpersonalnych, nic zatem dziwnego, że ludzie biorą go często pod uwagę w procesie spostrzegania innych osób. Umieszczenie danej osoby w jakimś miejscu wymiaru: godny zaufania — niegodny zaufania, prowadzi zwykle do przypisywania cech dyspozycyjnych, zawierających oczekiwania dotyczące zachowania się danej osoby w różnych sytuacjach.

Z zaufaniem wiąże się ściśle gotowość do podjęcia ryzyka. Darząc kogoś zaufaniem skłonni jesteśmy w większym stopniu polegać na jego obietnicach, powierzać szereg informacji o charakterze intymnym, spraw o ważnym dla nas znaczeniu itp. Żywimy przekonanie, że dana osoba dotrzyma słowa, nie wykorzysta posiadanych informacji przeciwko nam, będzie działał zgodnie z naszym interesem itp.

Zaufaniu towarzyszy również poczucie pewności i bezpieczeństwa, iż reakcje partnera będą zgodne z naszymi oczekiwaniami i zarazem utwierdzać one nas będą w przekonaniu co do siły związku z daną osobą.

Wobec kłopotów, jakie napotyka definiowanie zaufania, nie budzi zdziwienia fakt, iż do rzadkości należą próby tworzenia koncepcji tego zjawiska. Z tym większym zainteresowaniem przyjrzeć się należy pozycji, z jaką wystąpili ostatnio Rempel, Holmes i Zanna<sup>5</sup>. Dotyczy ona w pierwszym rzędzie kontaktów interpersonalnych osób sobie bliskich, jednak można ją interpretować szerzej. Autorzy koncepcji nie unikają

definiowania zaufania mimo trudności z tym związanych. Zakładają, że zaufanie wyznaczane jest przez trzy komponenty. Każdy z nich ujmuje trochę inny jego aspekt. Koncepcja ta zakłada, że zaufanie ma charakter stopniowalny, można zatem mówić o głębi czy nasileniu zaufania zależnie od tego, jaki aspekt w nim dominuje.

Pierwszy aspekt czy komponent modelu, o jakim piszą autorzy, to przewidywalność. Zaufanie jest to zgeneralizowane oczekiwanie związane z prawdopodobieństwem pojawienia się pewnych zdarzeń. W odniesieniu do ludzi polega ono na przewidywaniu ich zachowań z dużym subiektywnym prawdopodobieństwem. Ocena tego prawdopodobieństwa opiera się na prawdopodobieństwie obiektywnym, wyznaczanym przez trzy czynniki. Autorzy zakładają, że pewność, z jaką można przewidywać zachowanie innej osoby (partnera) uzależniona jest od spójności jego zachowania, stabilność warunków otoczenia oraz znajomości wzmocnień (nagród i kar) i przeszkód, z jakimi ma do czynienia dana osoba.

Zachowanie jest łatwiej przewidywane, gdy odznacza się większą stałością, ma charakter uporządkowany, w małym stopniu ulega wpływow czynników sytuacyjnych itp. Właściwość ta, związana z cechami temperamentalnymi i stylem funkcjonowania, w sposób oczywisty ułatwia przewidywanie zachowania.

Zachowanie uzależnione jest w dużym stopniu od warunków otoczenia. Ten banalny skądinąd fakt ma znaczny wpływ na przewidywalność zachowania osoby. Otoczenie charakteryzujące się stałością reguł postępowania, wywierające nacisk na przestrzeganie norm dotyczących zachowania się w danych warunkach, pozwala lepiej przewidywać zachowanie osób, niż środowiska, które odznaczają się płynnością norm, niejasnością celów, zmiennością struktury powiązań pomiędzy jednostkami.

Na przewidywalność zachowania wpływa w znacznym stopniu znajomość danej osoby, głównie pod względem tego, co ma dla niej wartość nagradzającą, a nie tego, co jest odbierane jako zagrożenie, kara. Ważna jest również znajomość typowych sytuacji trudnych, z jakimi ma do czynienia osoba, i sposobów reagowania w tych sytuacjach.

Wymienione wyżej czynniki określają łatwość przewidywania zachowania. Są ściśle związane z ilością informacji, jakie się ma o danej osobie i warunkach, w jakich ona działa. W tym sensie zaufanie jest funkcją znajomości osoby. Większym zaufaniem powinniśmy zatem darzyć te osoby, które znamy lepiej, co nie znaczy dłużej, są to bowiem kwestie niezależne.

Przewidywalność ujmuje jeden z aspektów zaufania, który określić można jako konieczny, choć dalece nie wystarczający.

Mówiąc o zaufaniu mamy na myśli nie tylko czysto zewnętrzny aspekt zachowania innej osoby, ale wiąże się z nim również przypisywanie jej określonych cech czy właściwości. Nie ulega wątpliwości, że obser-



wacja zachowania jest podstawowym źródłem wniosków atrybucyjnych, lecz nie można kwestii zaufania do niej sprowadzić.

Ten dypozycyjny aspekt zaufania nazwany został przez autorów omawianej koncepcji pewnością bądź niezawodnością (dependability). Oszacowanie pewności dotyczącej drugiej osoby związane jest z obserwacją zachowania się tej osoby w pewnych określonych sytuacjach. Niektóre zachowania mają w tym kontekście wartość wskaźników, które pozwalają oszacować stopień, z jakim można na danej osobie polegać, można być jej pewnym.

Należą do nich sytuacje, w których zachodzi konflikt pomiędzy interesem własnym i innej osoby. Obserwowane są sposoby zachowania w trakcie konfliktu, głównie zaś to, czy i w jaki sposób w tego typu sytuacjach manifestuje się bezinteresowność.

Omówione wyżej aspekty zaufania opierają się na informacjach zebranych w trakcie kontaktu z ludźmi oraz ich rzetelnością. Wiadomo jednak, że dane te nie zawsze pozwalają przewidywać zachowanie innych osób z zadowalającym stopniem pewności. Przewidywalność jest ograniczona również ze względu na niezwykle złożoność czynników, warunkujących zachowanie człowieka. Istnieje potrzeba wyjścia poza dane bezpośrednio obserwacje. W tym miejscu autorzy koncepcji wprowadzają trzeci element zaufania, wiarę.

Wiara odzwierciedla emocjonalną pewność pozwalającą wyjść poza posiadane informacje i założyć, że druga osoba zachowywać się będzie w sposób odpowiedzialny i pomocny również w przyszłości, w sytuacjach, których charakteru i rodzaju nie można w danym momencie przewidzieć.

Aczkolwiek w przypadku wiary jest mowa o wychodzeniu poza dostępne informacje, wiara w człowieka nie musi być — i przeważnie nie jest — całkowicie irracjonalna. Mamy tu również do czynienia z przypadkami atrybucji, lecz skierowanej na głębszy poziom funkcjonowania jednostki, a mianowicie na motywy i intencje. Wnioskowanie na ten temat ma charakter w dużym stopniu upośredniony.

Często trudno podać przesłanki rozumowania i argumenty pochodzące z obserwacji, które przemawiałyby za określonym sądem na temat motywów czy intencji. W tym momencie niezbędna okazuje się wiara jako przeświadczenie o takim, a nie innym, kształcie tych dyspozycji.

Na tej podstawie nie należy sądzić, by w przypadku wiary doświadczenie nie odgrywało żadnej roli. W porównaniu z pozostałymi aspektami zaufania rolą doświadczenia jest mniejsza, nadal jednak stanowi podstawę wnioskowania, tworzenia sądów o osobie. W przypadku wiary szczególnie znaczenie mają doświadczenia dotyczące sytuacji polegania na innej osobie. Jeśli w takich sytuacjach osoba sprawdziła się, wiara w nią wzrasta.

W przypadku wiary wzrasta znaczenie czynników osobowościowych. Wymienić tu wypada przede wszystkim samoocenę oraz poczucie bez-

pieczeństwa. Oczekiwać należy, że osoby mające wysoką samoocenę oraz poczucie bezpieczeństwa odznaczać się będą również wysokim poziomem wiary w innych. Nie bez znaczenia są również przekonania dotyczące natury ludzkiej. Przypisywanie innym skłonności egoistycznych, tj. tendencji do kierowania się przede wszystkim własnym interesem, nie sprzyja temu, by im wierzyć.

Przedstawiony model ma charakter hierarchiczny. Poszczególne komponenty rozwijają się w czasie w podanej kolejności. Odznacza to, iż w miarę upływu czasu następuje stopniowe przechodzenie od poziomu przewidywalności do poziomu wiary. Dodać należy, że prawidłowość ta ma zapewne liczne ograniczenia, np. dotyczy tych kontaktów, które oznaczają się intensywnością i zróżnicowaniem doświadczeń. Rozwój zaufania nie ma charakteru ciągłego, po pewnym czasie zaufanie stabilizuje się i przypuszczalnie jest trudno podatne na zmiany.

Hierarchiczność komponentów zaufania odpowiada również wzrastającemu poziomowi abstrakcji poznawczej i emocjonalnej. Przyjąć należy, że kolejne komponenty odpowiadają kolejnym stadiom poznawczego i emocjonalnego angażowania się w sprawę drugiej osoby: zastanawiania się na przyczynami jej zachowań, wnikaniu w intencje i przyczyny działań, współprzeżywania itp.

W modelu tym hierarchiczność nie oznacza wyłączności, lecz dominację jednego z komponentów w danym czasie. W zaufaniu dadzą się zatem wyodrębnić wszystkie trzy komponenty, jednakże jeden z nich zajmuje pozycję dominującą.

Koncepcja Rempela, Holmesa i Zanny została pozytywnie zweryfikowana w przypadku intymnych kontaktów interpersonalnych. Za pomocą kwestionariusza autorzy stwierdzili, że w tych układach partnerskich, które charakteryzują się większą intymnością, bliskością i zadowoleniem, zaufanie osiąga najwyższy poziom — wiary.

Byłoby zapewne interesujące sprawdzenie adekwatności tego modelu w innych sytuacjach, przy czym szczególnie pociągająca jest możliwość wzięcia pod uwagę relacji nauczyciel-uczeń. Wymagałoby to opracowania kwestionariusza przystosowanego do analizy poziomu zaufania w trzech aspektach oraz konfrontacji wyników ze wskaźnikami jakości kontaktów, takimi jak np. częstość, otwartość porozumiewania się, spostrzegania (np. nauczyciela jako osoby mogącej udzielać pomocy) itp. Ze względu na kluczowe znaczenie zaufania dla jakości kontaktów międzyludzkich trudni taki wydaje się warty podjęcia. Postulat ten poprzec można rozważaniami ukazującymi konsekwencje niskiego lub wysokiego poziomu zaufania dla tak istotnych kwestii, jak rozwój ucznia, uczenie się oraz porozumiewanie. Rozważanie tego typu, które zajmuje resztę artykułu, mają w dużej mierze charakter hipotetyczny, choć wysoce prawdopodobny. Są one mocno osadzone w dostępnej wiedzy, jednak nie dostąpiły weryfikacji

ze względu na trudność operacjonalizacji podstawowych pojęć, jak rozwój czy zaufanie.

Ujmując łącznie uczenie się i rozwój osobowości odwołujemy się do szerokiego rozumienia uczenia się, zgodnie z którym występuje ono w przypadku pojawienia się zmiany w zachowaniu pod wpływem indywidualnego doświadczenia. Ze zmianą w zachowaniu mamy zatem do czynienia np. wtedy gdy uczeń coś wie, czego przedtem nie wiedział lub potrafi posłużyć się narzędziem, jak również wtedy, gdy podejmuje się coraz bardziej skomplikowanych i samodzielnych zadań lub nawiązuje satysfakcjonujące go kontakty z innymi ludźmi. Aczkolwiek różna jest skala i charakter tych zjawisk, występuje w nich ten sam element: pojawienie się czegoś nowego w zachowaniu jednostki, co jest wyraźnie obserwowalną konsekwencją osobistych doświadczeń. Ścisłe powiązanie pomiędzy procesami uczenia się i rozwojem osobowości jest szczególnie mocno akcentowane przez psychologię humanistyczną.

Dla prawidłowego rozwoju i procesu uczenia się rzeczą bardzo ważną jest swobodny dopływ informacji z otoczenia. Chodzi tu nie tylko o informacje ułatwiające orientację w otoczeniu i wykonywanie zadań. Dla sprawnego uczenia się istotny jest zwłaszcza dopływ tzw. informacji zwrotnych, odnoszących się do sposobu, w jaki jednostka i jej zachowanie jest odbierane przez otoczenie. Zyskując tego typu informacje jednostka może wprowadzić korektę, modyfikować swoje zachowania. Sprawa jest szczególnie ważna w przypadku kontaktów interpersonalnych i całej dziedziny funkcjonowania społecznego.

Nie trzeba szerzej uzasadniać roli i znaczenia sprawnego porozumiewania się pomiędzy nauczycielem i uczniem, Zdania niektórych autorów ma ono kluczowe znaczenie w procesie nauczania, a zwłaszcza wychowania, toteż nie należą do wyjątków próby prezentowania całości zjawisk psychospołecznych, jakie mają miejsce w klasie szkolnej, przez pryzmat procesów porozumiewania się<sup>6</sup>.

Ze względu na istniejący w klasie poziom zaufania wyróżnić można — dokonując znacznego uproszczenia — dwa typy sytuacji. Z pierwszą mamy do czynienia w przypadku wysokiego stopnia zaufania pomiędzy nauczycielem i uczniem, z drugą, gdy istniejący poziom zaufania pomiędzy nimi jest niski. W sytuacji pierwszej można przewidywać występowanie następujących zjawisk:<sup>7</sup>

- a) uczeń ocenia wysoko rzetelność informacji otrzymanych od nauczyciela,
- b) uczeń sądzi, że nauczyciel ma duży wpływ na jego zachowanie,
- c) uczeń dąży do kontaktów z nauczycielem,
- d) uczeń jest zadowolony ze sposobu porozumiewania się z nauczycielem.

Przeciwnastawne zjawiska obserwować powinniśmy w sytuacji niskiego

poziomu zaufania pomiędzy partnerami interakcji w klasie, a mianowicie:

- a) wątpliwości co do rzetelności informacji przekazywanych przez nauczyciela,
- b) poszukiwanie dodatkowych źródeł informacji,
- c) niechętnie kontakty z nauczycielem,
- d) ograniczanie kontaktów z nauczycielem.

Prawidłowości te mają tylko częściowe poparcie empiryczne, jednak wydaje się, że przy wysokim poziomie zaufania sprawność porozumiewania się powinna być znacznie wyższa niż w sytuacji niskiego poziomu porozumiewania.

Niski poziom zaufania wpływa przede wszystkim na sposób odbioru informacji. Występuje tendencja do negowania jawnie deklarowanych intencji nauczyciela lub traktowanie ich jako mało wiarygodnych. Uczeń zakłada, że intencje nie są tymi, którymi rzeczywiście kieruje się nauczyciel. Intencje prawdziwe są ukryte. Uwaga ucznia kieruje się na odkrywanie tych niejawnych, w założeniu „prawdziwych”, intencji nauczyciela. Nastawienie takie w istotny sposób paczy przebieg porozumiewania się, skłaniając ucznia do swoistej „nadinterpretacji” komunikatów nauczyciela i jego zachowania. Intencje pewne stają się mniej ważne w porównaniu z intencjami ukrytymi.

Konsekwencją postawy niedowierzania jawnie manifestowanym intencjom nauczyciela jest pomijanie sfery procesu porozumiewania, zwracania zaś uwagi — nierzadko nadmiernej — na stronę niewerbalną. Mniej ważne staje się to, co nauczyciel powiedział, bardzo ważne zaś — jak przy tym spojrział, jaką zrobił minę itp. W świetle licznych badań nie ulega wątpliwości, że tendencja ma swoje racjonalne uzasadnienie: większość informacji dotyczących emocji wzajemnych ustosunkowań przekazują sobie ludzie drogą niewerbalną. W przypadku niskiego zaufania mamy jednak do czynienia z wyraźnym spaczeniem tej tendencji. Skłonność do doszukiwania się ukrytych intencji oraz koncentracja na analizie niewerbalnej sfery kontaktu nie umyka zwykle uwadze nauczyciela zaburzając jego sposób porozumiewania się z uczniem. Dostrzega on, że jego zamierzenia, w większości przypadków deklarowane jawnie i przekazywane kanałem werbalnym, są nieefektywne w tym sensie, że „nie trafiają” do ucznia. Porozumiewanie jest zaburzone z obu stron.

Kolejną konsekwencją niskiego poziomu zaufania ucznia jest nastawienie na ocenę. Uczeń przejawia tendencję do nadawania komunikatom znaczenia oceniającego, nierzadko wbrew intencjom nauczyciela. Częstokroć uwagi nauczyciela wiążą się z chęcią pomocy w rozwiązywaniu problemów czy w sprawniejszym opanowywaniu umiejętności i mają charakter operacyjny, zadaniowy. Uczeń nie darzący nauczyciela zaufaniem ma tendencję do nadawania tym komunikatom znaczenia

oceniającego, co w zdecydowany sposób utrudnia porozumiewanie się. Zamiast kryteriów dotyczących merytorycznej oceny uzyskiwanych przez ucznia informacji (przydatność, trafność, jedność, walory heurystyczne) dominować zaczynają kwestie związane z tym, jaka ocena kryje się za uzyskaną informacją. Zastanawianie się typu: „Co on chciał przez to powiedzieć” zajmuje refleksja: „Jaka kryje się za tym ocena?”. W zakresie oceniania nie bierze się wówczas pod uwagę całego zakresu skali. Ponieważ brakowi zaufania często towarzyszy lek, przypuszczenia co do oceny idą przeważnie w kierunku ocen negatywnych.

Przy takim nastawieniu następuje odcięcie od informacji ważnych dla rozwoju i uczenia się. Uczeń odbiera informację zwrotną nie o tym, w jaki sposób działa, jakie błędy popełnia, lecz oceniające informacje o sobie, których nie jest w stanie przetworzyć w sposób dla siebie użyteczny.

Opisany wyżej sposób porozumiewania daje określone konsekwencje w sferze subiektywnych odczuć, sterujących zachowaniem jednostki w relacjach ze środowiskiem. Nastawienie na odbiór komunikatów oceniających sprawia, że uczeń ma poczucie podlegania nieustannej niemal kontroli ze strony osób dorosłych. Poczucie „bycia kontrolowanym” prowadzi do charakterystycznych deformacji w stosunku do tych osób. Uczeń nie czuje się swobodnie, uruchamia szereg zachowań, które mają na celu bądź stwarzanie pozorów uważnego śledzenia toku lekcji, bądź przedstawienie siebie w korzystnym świetle.

W opisanej sytuacji uruchamiane są mechanizmy samokontroli. Uczeń jest skupiony przede wszystkim na własnym zachowaniu i tym, jak jest ono odbierane przez otoczenie. Zmniejsza się wówczas szerokość i wnikliwość percepcji otoczenia. Percepcja ulega zwężeniu do wybranych dziedzin, uwadze ucznia umyka szereg zjawisk ważnych z punktu widzenia jego rozwoju i możliwości dokonywania zmian. Jeśli np. zostanie wezwany do odpowiedzi, koncentruje się na swoich słowach i wyglądzie, nie zwracając uwagi na rady czy wskazówki nauczyciela mające mu pomóc w rozwiązaniu zadania. Pomija również te treści, które mogłyby skorygować popełnione błędy, skłonić do refleksji nad własnym zachowaniem i jego motywami, ukazać nowe możliwości spojrzenia na dobrze znane zjawiska itp. Jeśli przyjąć — a wydaje się to zasadne — że tego typu doświadczenia mogą wpływać na kierunki rozwoju ucznia — to blokowanie ich dopływu poprzez aktywizowanie „filtru nieufności” wyraźnie te potencjonalne możliwości upośledza.

Dalszą, bezpośrednią konsekwencją opisywanego cyklu, są charakterystyczne zmiany w zakresie oceny własnych możliwości wpływu na otoczenie, w tym zwłaszcza na inne osoby. Ludzi można zróżnicować pod tym względem na takich, którzy mają przekonanie o znacznych możliwościach własnego wpływu na innych oraz takich, którzy żywią przeświadczenie o bardzo małym czy wręcz żadnym wpływie. Mamy

w tym przypadku do czynienia z kontinuum, na którym możemy poszczególnie osoby charakteryzować poprzez miejsce, jakie zajmują na skali spostrzeganego wpływu na innych. Osoby znamionujące niski poziom zaufania na tej skali zajmują miejsce, dla którego charakterystyczne jest przekonanie o wpływie niewielkim lub jego braku.

Przewidywania takie wydają się prostą konsekwencją uprzednich rozważań. Skoro uczeń ma poczucie, że ulega sile, presji lub wpływowi grupy, że grupa kontroluje jego zachowanie, to sytuacja taka sprzyja spostrzeganiu relacji „ja — inni” jako niesymetrycznej. Inni wywierają wpływ, któremu uczeń podporządkowuje się, przynajmniej na poziomie jawnie manifestowanego zachowania. Jego własne możliwości w tym zakresie są wyraźnie ograniczone.

Postawa taka w wyraźny sposób ogranicza te możliwości rozwoju, jakie stwarza kontakt z ludźmi. Zachowując postawę bierną, niekiedy zaś obronną, uczeń w niewielkim stopniu może wykorzystywać te możliwości. Stwarza je swobodna wymiana myśli i poglądów, konfrontacja postaw, przeżycia emocjonalne, jakie wzbudza kontakt z innymi osobami. Te właściwości kontaktu sprzyjające rozwojowi występują w sytuacji, gdy pomiędzy osobami istnieje zaufanie, otwartość i relacje określone jako partnerskie.

Podkreślając silnie pozytywne aspekty wzajemnego zaufania w kontaktach nauczyciel-uczeń, negatywne zaś — isnienia braku zaufania, nie można popadać w jednostronną przesadę i nie dostrzegać konsekwencji nadmiernego zaufania. Mamy z nim do czynienia, gdy zaufanie okazywane jest w sposób niezróżnicowany, bez względu na osobę, sytuację czy możliwe konsekwencje zachowań sterowanych przez własną ufność. Na kwestię tę warto zwrócić uwagę nie tylko celem uniknięcia jednostronności w spojrzeniu na omawiane zjawisko. Patologiczne zaufanie może być równie niekorzystne z punktu widzenia tych zjawisk, o jakich wcześniej była mowa, a więc porozumiewania się, rozwoju osobowości czy wzajemnych kontaktów interpersonalnych. Do rozważań tych wprowadzić należy zatem jedną istotną poprawkę: omawiane zależności mają przypuszczalnie charakter krzywoliniowy, pozytywnych efektów należy oczekiwać przy umiarkowanym poziomie zaufania.

Nadmierne zaufanie przejawia się w przesadnie optymistycznej ocenie osób, zjawisk oraz konsekwencji zachowań<sup>8</sup>. Prowadzi to do zaburzenia sposobu spostrzegania rzeczywistości. Osoba spostrzega innych w nadmiernie pozytywny sposób, eliminując aspekty negatywne. Oprócz naiwnego, przesadnie pozytywnego sposobu spostrzegania, pojawia się tendencja do przeceniania osobistego wpływu na osoby obdarzone zaufaniem. Przesadne zaufanie do ucznia skłaniać może do powstawania przekonania, że ma się na niego wpływ, że stosuje on się do wskazówek nauczyciela, bierze pod uwagę jego rady, odnosi się z większym szacunkiem niż do innych nauczycieli itp.

Deformacje w spostrzeganiu ucznia isytuacji wychowawczych powodowane przez patologiczny nadmiar zaufania grożą poważnym niebezpieczeństwem, jakim jest możliwość wykorzystywania przez ucznia życzliwości nauczyciela dla swoich osobistych celów. Przeważnie okazywanie zaufania prowadzi do odwzajemniania go przez partnera. Nie można jednak oczekiwać podobnego zjawiska, gdy istnieje wyraźna niezgodność interesów.

Interesy nauczyciela i ucznia nie zawsze są zgodne, można zatem z dużym prawdopodobieństwem oczekiwać pojawienia się zachowań eksploatacyjnych u ucznia. Mogą one przybierać różne formy, od stosunkowo łagodnego wykorzystywania zaufania dla minimalizacji wysiłku wkładanego w naukę, do poważnych niekiedy prób oszukiwania czy wprowadzania w błąd. Trudno tu o typowe przykłady, ponieważ sposobów wykorzystywania zaufania nauczyciela może być bardzo wiele.

Powstaje w tym miejscu pytanie, doniosłe z praktycznego punktu widzenia, o możliwość odróżnienia zaufania nadmiernego od wysokiego, lecz pozytywnego. Pewną wskazówką w tym względzie może być stopień giętkości w reagowaniu na zmianę warunków sytuacyjnych. Z zaufaniem patologicznym mamy do czynienia, gdy jednostka reaguje w sposób nadmiernie ufny niezależnie od sytuacji czy konsekwencji zachowań własnych lub cudzych.

Kryterium plastyczności „obdarzania zaufaniem” w zależności od sytuacji i konsekwencji zachowania wydaje się odpowiednie również w przypadku nadmiernego braku zaufania, które jest drugą stroną patologii w tym zakresie.

### Przypisy

<sup>1</sup> M. Deutsch: The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. New Haven 1973.

<sup>2</sup> J. Scanzoni: Social exchange and behavioral interdependence. W: R. Burges: i T. L. Huston (red.): Social exchange in developing relationships. New York 1979.

<sup>3</sup> J. B. Rotter: Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. „American Psychologist” 1980, vol. 35 nr 1.

<sup>4</sup> Por. M. Deutsch: dz. cyt.

<sup>5</sup> J. K. Rempel, J. G. Holmes, M. P. Zanna: Trust in close relationships. „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, vol. 49 nr 1.

<sup>6</sup> Por. A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Wrocław 1980.

<sup>7</sup> Por. M. Roberts, C. O. Reilley, 1974; cytuję za: Z. Ratajczyk: Zaufanie interpersonalne. W: X. Gliszczyńska (red.): Człowiek jako podmiot życia społecznego. Wrocław 1983.

<sup>8</sup> Por. M. Deutsch: dz. cyt.

## ZNACZENIE SZTUKI W ROZWOJU WYOBRAŹNI. ANALIZA WYBRANYCH KONCEPCJI PEDAGOGICZNYCH

W opracowaniu podejmuję próbę analizy niektórych koncepcji pedagogicznych charakteryzujących się między innymi tym, że podkreślano w nich znaczenie sztuki w rozwoju wyobraźni człowieka. Wybrałem prace autorów bardzo znanych — ich dorobek naukowy i kompetencje w orzekaniu o wzajemnych związkach sztuki i wyobraźni są przeważnie niekwestionowane (np. J. Dewey, H. Read, B. Suchodolski, I. Wojnar) — i prace autorów mało znanych (np. J. Konstantynowicz) lub w literaturze polskiej prawie w ogóle nieznanymi (F. V. Brecht, J. Passmore, G. Leveté), a których myśli wniosły istotny wkład w rozwój teorii wychowania estetycznego.

Wszyscy wymienieni w opracowaniu autorzy są zgodni co do tego, że sztuka jest cennym instrumentem w rozwoju wyobraźni człowieka. Jednakże ów oczywisty wniosek w różny sposób uzasadniają. Jedni autorzy w swych rozważaniach wychodzą z przesłanek filozoficznych (W. V. Humboldt, J. Dewey, H. Read, F. V. Brecht), inni sytuują swe wywody na tle bogatego materiału empirycznego dostarczanego przez nauki szczegółowe (J. B. Konstantynowicz, G. Leveté), a niektórzy badacze problematyki wychowania przez sztukę konstruują teorie pedagogiczne poprzez syntezę dotychczasowych rozważań teoretycznych i osiągnięć praktycznych (I. Wojnar).

Korzenie refleksji o związkach sztuki i wyobraźni tkwią w filozofii Starożytności. Stąd uzasadnione wydaje się rozpoczęcie moich rozważań od krótkiej analizy poglądów Platona i Arystotelesa.

Platon doceniał znaczenie sztuki we wzbogacaniu wyobraźni ludzi. Jednocześnie pragnął uczynić z niej konstruktywny element w wychowaniu. Wyobraźnię powinny wzbogacać wyłącznie bohaterowie pozytywni, którzy stanowiliby wzór godny naśladowania dla wychowywanych pokoleń. Świat ładu moralnego oraz piękna tkwiącego w harmonii dźwięków i kształtów miał być jedyną pożywką dla wyobraźni. Dzieła sztuki prezentujące treści odmienne od zaproponowanego przez Platona modelu sztuki wychowującej, a zwłaszcza poezja, zostały przez niego wyrugowane ze stworzonego przezeń „programu wychowawczego”.

Inny punkt widzenia niż Platon zaprezentował we wspomnianej kwestii Arystoteles. Sądził on, że dzieła prezentujące piękno i zawierające wartości moralne są ważnym elementem w wychowaniu, niemniej są one niewystarczające. Sztuka, według tego autora, odzwierciedla świat i go wzbogaca. W związku z tym prezentuje ona również występujące w rzeczywistości konflikty i niepokoje. Obcowanie z taką sztuką powo-



duże różnego rodzaju skutki w psychice odbiorcy. Niekiedy, zwłaszcza podczas percepcji dzieł dramatycznych, doznaje on wstrząsu, który przywraca mu zachwianą często w codziennej egzystencji równowagę psychiczną. Istotną rolę w tym procesie pełni wyobraźnia. W niej bowiem następuje połączenie wrażeń i uczuć. Ich skutkiem jest tak zwane wewnętrzne poruszenie. Stanowi ono nieodłączny warunek zjawiska „katharsis”, czyli uwolnienia się człowieka od codziennych napięć psychicznych poprzez nagłe wyładowanie uczuć spowodowane iluzją sztuki<sup>1</sup>.

Platon i Arystoteles traktowali sztukę w sposób zbliżony, uznając ją za produkt wyobraźni. Niemniej odmienne były ich poglądy w kwestii określenia skutków wychowawczych sztuki. Dla Platona stanowiła ona granice wyobraźni odbiorcy. Nie mógł on wyjść poza to, co stworzył artysta. Wyobraźnię rozumiał Platon jako połączenie wrażenia i opinii<sup>2</sup>. A zatem forma dzieła i komentarz do niego stanowiły główne instrumentarium wychowawcze pedagoga.

Według Arystotelesa treść i forma dzieła sztuki stanowiły jedynie punkt wyjścia dla twórczej wyobraźni. Uruchamiały one różnorakie skojarzenia. Nagle ołśniewające pomysły rodzące się w umysłach jednostek po obejrzeniu czy wysłuchaniu dzieła, były często bezpośrednio inspirowane jego treściami. Z imieniem Arystotelesa związany jest asocjacyjny model analizy zjawiska wyobraźni, który na długie lata zapanował w psychologii.<sup>3</sup>

Starożytni myśliciele traktowali sztukę przede wszystkim jako źródło doznań estetycznych i moralnych odbiorcy, a zatem również jako źródło treści jego wyobrażeń.

Zbliżony punkt widzenia na określenie istoty wzajemnych związków sztuki i wyobraźni obecny jest także w pracach neohumanistów niemieckich — protoplastów naukowej pedagogiki. Jeden z jej prekursorów organizator szkolnictwa średniego w Niemczech — W. V. Humboldt — głównym przedmiotem kształcenia szkolnego uczynił język i kulturę Starożytnej Grecji i Starożytnego Rzymu.

Podstawą wykształcenia ogólnego w średniej szkole niemieckiej była wiedza o sztuce klasycznej. Treści tej sztuki dostarczały również podniet dla wyobraźni uczniów. Neohumanisci powrócili zatem do platońskiej koncepcji wychowania moralnego przez sztukę.

O ile system szkolny w Niemczech preferował wartości intelektualne ucznia i do nich się odwoływał również w kontakcie ze sztuką, o tyle w Anglii pojawiły się w tym samym czasie głosy nawołujące do złagodzenia jednostronności kształcenia umysłowego. Najbardziej radykalny był w tej sprawie ton wypowiedzi J. Ruskina. Pragnął on związać kształcenie artystyczne ze wszystkimi przedmiotami szkolnymi. Proponował estetyzację treści i form nauczania i wychowania.

Edukacja estetyczna, w przekonaniu J. Ruskina, jest tylko środkiem w formowaniu pełnej osobowości człowieka, w kształtowaniu jego cha-

rakteru. Ostatecznym produktem tego procesu jest osiągnięcie przez wychowanka stadium dojrzałości moralnej.<sup>4</sup> Wyobraźnia bierze czynny udział w procesie ekspresji plastycznej oraz w odbiorze treści sztuki. Sięga ona także do wartości moralnych. Zakorzenia jakby sztukę w życiu moralnym artysty.

J. Ruskin podkreślał znaczenie sztuki w rozwoju wyobraźni (akcentując wartości doznania estetycznego) i jednocześnie zwrócił uwagę na jej stymulującą rolę w procesie ekspresji artystycznej. Autor ten wyraźnie rozróżniał wyobraźnię ujmowaną jako najgłębsze źródło twórczości ściśle związanej z moralnością artysty od fantazji — jako dyspozycji zaangażowanej jedynie w dekorowaniu i uduchowianiu życia. Zapoczątkował on także różne kierunki myślenia o związkach sztuki i wyobraźni, które rozwijali później pedagodzy, teoretycy sztuki i artyści w swej refleksji o sztuce.

Reakcja na system pedagogiki tradycyjnej, szczególnie w wydaniu herbertowskim, była praktyczna działalność i ruch umysłowy przedstawicieli tak zwanego Nowego Wychowania. Zwrócili oni uwagę na wychowawcze wartości ekspresji artystycznej dziecka. Korzenie Nowego Wychowania tkwią już w filozofii J. J. Rousseau, a zwłaszcza w poglądach kontynuatora i interpretatora myśli genewskiego myśliciela na gruncie wychowania — J. H. Pestalozziego. On to zwłaszcza podkreślał znaczenie zabaw twórczych dzieci w wychowaniu oraz wskazał na walory i ograniczenia indywidualnej pracy pedagogicznej z wychowankiem. Autor ten sądził, że wyobraźnia musi znajdować upust w ich aktywności zabawowej oraz w rysunkach, śpiewie i rymowankach.<sup>5</sup> Według J. H. Pestalozziego ekspresja twórcza jednostki jest wyrazem jej rozwoju psychospołecznego i stanowi podstawę do jego analizy. W twórczości plastycznej i dramatycznej najpełniej ujawniają się konflikty dziecka z otoczeniem i jego niepokoje.

Nurt Nowego Wychowania zwrócił uwagę przede wszystkim na znaczenie działalności artystycznej w ich rozwoju psychicznym. Przedstawiciele tej orientacji pedagogicznej podkreślali swobodę i indywidualizm w artystycznych wypowiedziach dzieci. Ich sztuka miała być wyrazem spontanicznej i twórczej wyobraźni nieograniczonej żadnymi zewnętrznymi treściami. W związku z tym niektórzy pedagodzy wprost chronili przed kontaktem z dziełami sztuki dorosłych. Nowe doświadczenia wyniesione ze spotkania z dziełem sztuki mogłyby, zdaniem A. Sterna, wywrzeć negatywny wpływ na wyobraźnię tych jednostek.<sup>6</sup> Dzieła sztuki tworzone przez ludzi dorosłych są bowiem nośnikami treści, które mogłyby wypaczyć spontaniczność dzieci i ich „aprioryczną” wrażliwość estetyczną.

Swobodny rozwój różnych form aktywności twórczej dziecka, jako wyraz jego psychicznego wzrostu, podkreślali nie tylko przedstawiciele Nowego Wychowania, ale również autorzy, których twórczość pedago-

giczna przypadała na okres międzywojenny. Jeden z reprezentantów tego nurtu C. Freinet — wniósł szczególnie wkład do teorii i praktyki pedagogicznej organizując w prowadzonej przez siebie szkole głośny w świecie eksperyment dydaktyczno — wychowawczy. Mianowicie oparł on całą edukację w szkole na wykorzystaniu przez nauczycieli wartości naturalnej twórczości dzieci. Rozwinął nie tylko ekspresję plastyczną — ówczesnie już szeroko spopularyzowaną w szkolnictwie powszechnym, ale wprowadził także, jako metodę wychowawczą, technikę swobodnych tekstów. Były to reportaże, opowiadania i wiersze pisane przez same dzieci najczęściej z wyobraźni, a niekiedy jako protest przeciwko różnym formom funkcjonowania podpatrzonego życia społecznego. Dzieci całkowicie same redagowały gazetę, ilustrowały ją i powielały.<sup>7</sup> Swobodne teksty, zaproponowane przez tego pedagoga, stały się szeroko rozpowszechnioną w świecie metodą kształcenia myślenia twórczego uczniów i ich wyobraźni.<sup>8</sup>

Podobnym torem, co działalność C. Freineta, szła aktywność praktyczna (akcje plastyczne z dziećmi) i pisarska V. Lowenfelda. Skupił on uwagę wyłącznie na twórczości plastycznej dzieci. Szeroko analizował związki swobodnej ekspresji rysunkowej jednostki z jej rozwojem psychospołecznym. Wyróżnił aż 10 etapów tego rozwoju. Głównym kryterium wyodrębnienia każdego z nich było swoiste dążenie dziecka do osiągnięcia harmonii z rzeczywistością. Ważne zadanie w tym procesie spełniała wyobraźnia, która wiązała nowe doznania jednostki z jej doświadczeniem i wyrażała się w produkcie artystycznym. V. Lowenfeld położył w swej koncepcji, akcent przede wszystkim na samoistnych wartościach twórczego działania. Dożnanie estetyczne jako skutek kontaktu człowieka z dziełem sztuki jest źródłem bodźców dla wyobraźni. Jednakże one same, nie poparte działaniem, są niewystarczające dla pełnej manifestacji wyobraźni. W procesie wychowania należy stymulować twórczość dziecka, stwarzać okazje do uaktywnienia się jego sił psychicznych, wyzwalając kreatywne możliwości wyobraźni. Zadania te najlepiej realizuje się podczas zajęć plastycznych.<sup>9</sup>

Również w Niemczech, nawet w okresie panowania dyktatury Hitlera, pojawiły się prace, w których głoszono hasła zaufania do sztuki jako nauczyciela wyobraźni. F. V. Brecht w roku 1935 opublikował książkę pt. „Methode zur Schulung der Phantasie”, w której przedstawił syntezę myśli psychologicznej i pedagogicznej na temat rozwoju naturalności zdolności imaginatywnych człowieka. Głównym problemem tej pracy jest wskazanie metod skutecznego pobudzania wyobraźni ludzi. Jednym ze źródeł bodźców wyzwalających inwencję podmiotu jest sztuka rozumiana jako proces tworzenia. Autor szczególnie podkreślał kreatywne możliwości odpowiednio przedstawionych zadań artystycznych. Już w doborze sformułowanych pytaniach, pisał F. V. Brecht, kryją się pewne rezerwy ludzkiej inwencji. Podstawowym procesem

psychicznym wyzwalającym twórcze pokłady wyobraźni jest kojarzenie. Autor podaje kilka przykładów zadań artystycznych, które sprzyjają kojarzeniu się myśli z uprzednio zapamiętanymi widokami przedmiotów (tak zwanymi powidokami). Nieszablonowe zadania artystyczne najlepiej wyzwalają twórczą wyobraźnię jednostki.<sup>10</sup>

Na gruncie polskim echa Nowego Wychowania obecne są w refleksji J. B. Konstantynowicza. Autor ten wyraził pogląd, że sztuka nie tylko wywołuje rozkosz estetyczną, ale spełnia także doniosłe funkcje duchowe i społeczne. W funkcjach tych (między innymi w funkcji kształcącej wyobraźnię) leży właściwy cel i wartość sztuki.

Według tego autora twórczość artystyczna jednostki jest konkretyzacją jej twórczej wyobraźni w tworzywie materialnym. Przebiega ona w dwóch etapach. Najpierw w odczuciu i wyrażeniu formy sztuki. Posiada wówczas wartości samoistne. W etapie następnym jednostka używa środków wyrazu artystycznego po to, aby pogłębić treść dzieła. Rozwój artystyczny dziecka przebiega od odkrycia przez niego wartości autotelicznej formy (2 — 10 lat), do etapu uświadomienia sobie wartości formy jako nośnika różnych jakości dzieła sztuki (11 — 14 lat).<sup>11</sup>

J. B. Konstantynowicz sądził, że głównym wyrazem wzmożonej aktywności twórczej dziecka w sztuce jest animizm. Manifestuje się on przede wszystkim w zabawie oraz w wymyślaniu baśniowych bohaterów i sytuacji. W związku z tym twórczość dziecka można podzielić na dwa etapy, uwzględniając materiał, w którym ona się wyraża, zaangażowane w niej zmysły, czynności motoryczne oraz zdolności psychiczne. Etap pierwszy trwa od 2 do 7 lat i polega na integracji dyspozycji psychicznych, zmysłów i czynności dziecka, przede wszystkim w zabawie. Autor nazywa go etapem synkretyzacji. Etap drugi — dysynkretyzacji — trwający od 7 — 10 roku życia człowieka polega na naturalnym jakby rozdzieleniu się wspomnianych dyspozycji. Odtąd w twórczości dziecka zaczynają dominować bądź to zmysły, bądź działania, bądź też wyobraźnia. Z tego powodu autor wyróżnia trzy typy twórczości: sensoryczny, motoryczny i imaginatywny. W tym okresie życia (7 — 10 lat) nie występuje jeszcze typ intelektualny.<sup>12</sup>

Z wyróżnionych tu typów twórczości szczególnie interesujący jest typ imaginatywny. Dominuje on u dzieci, które samorodnie tworzą bajki, układają historyjki do niedokończonych opowiadań, rozwijają wyobraźnię poprzez kontakt z tekstem literackim. Sekwencje słów percepowane są w formie obrazów nigdy nie spostrzeganej rzeczywistości, chociaż odwołujących się w jakiejś mierze do doświadczenia indywidualnego każdego czytelnika.

O wartościach wychowawczych sztuki pisał także w okresie międzywojennym S. Szuman. Analizował on wtedy głównie twórczość plastyczną dziecka. Wyróżnił dwa etapy w jej rozwoju: ideoplastyki, kiedy wytwory plastyczne dzieci oparte były przede wszystkim na ich

wiedzy o przedstawianym przedmiocie oraz etap fizjoplastyki, w którym radość i zadowolenie jednostki płynęło z samej czynności malowania i rysowania. Wyobraźnię dziecka kształtowały głównie dwa mechanizmy o znaczeniu edukacyjnym: bezpośredni kontakt ze sztuką oraz intencjonalne działanie wychowawcy, który pobudzał różnymi metodami jego twórczą aktywność.<sup>13</sup>

W okresie powojennym S. Szuman zajął się psychologiczną analizą ekspresji artystycznej dzieci we wszystkich formach ich wypowiedzi. Szczególną rolę w rozwoju wyobraźni odgrywał teatr, a zwłaszcza teatr lalek oraz literatura (przede wszystkim baśnie). Dzieci należące do zespołu teatralnego, w przekonaniu tego autora, przeważnie same dokonywały transpozycji wartości literackich na język teatru. Zabiegi takie wymagały wyobraźni dzieci i jednocześnie ją kształtowały.<sup>14</sup>

S. Szuman analizował związki sztuki i wyobraźni przede wszystkim z perspektywy ich psychospołecznych stosunków w osobowości ludzi. Wyraził on pogląd, że wyobraźnię rozwija się przede wszystkim poprzez kontakt ze sztuką realizowany za pomocą akcji upowszechniania, udostępniania i uprzystępniania jej wartości,<sup>15</sup> a także poprzez spontaniczną dyletancką działalność twórczą. Twórczość amatorska ma duże znaczenie w osiągnięciu przez jednostkę równowagi ze światem zewnętrznym<sup>16</sup>.

W okresie międzywojennym ukazała się w USA książka, która wywarła znaczny wpływ na rozwój teorii wychowania estetycznego. Jej autorem był J. Dewey, który wyraził pogląd, że sztuka jest kondensacją i udoskonaleniem przeciętnego ludzkiego doświadczenia, a wyobraźnia — dokonując syntezy spostrzeżenia, myśli i uczucia — tworzy coś nowego w świecie, coś, co autor nazywa doświadczeniem nacechowanym wyobraźnią.<sup>17</sup> Zatem wyobraźnia stwarzając sztukę poszerza równocześnie przeciętne ludzkie doświadczenie. Ten nieustanny, cykliczny proces przyczyniający się do postępu ludzkości ma jakby kształt spirali. Rzecz zastana w świecie stanowi punkt wyjścia do stworzenia rzeczy nowej dzięki ingerencji twórczej wyobraźni. Nowe dzieło zaś wzbogaca ludzkie doświadczenie uruchamiając jednocześnie wyobraźnię innego człowieka. Efektem tego procesu jest wzbogacenie materialnego świata o kolejny produkt.

Wychowanie estetyczne, pisał J. Dewey, dokonuje się w procesie permanentnego tworzenia wartości opartego na restrukturalizacji rzeczywistości artystycznej. Doświadczenie estetyczne jednostki, będące skutkiem tego wychowania, pogłębiają szczególnie dwa mechanizmy: doznanie i działanie.<sup>18</sup> Podmiot doznaje wartości dzieł już zastanych, zaś działając stwarza nowe, bazując na uprzednio spostrzeżonych jakościach. Oba te procesy kształtują wyobraźnię człowieka. Raz ją wzbogacają — dostarczając materiału do obrazowania (twórczej syntezy wyobraźni), drugi raz, — są efektem jej twórczych możliwości. Dzia-

lanie z wyobraźnią i doznanie w wyobraźni — to określenia wyrażające, najpełniej myśl J. Doweja o wzajemnych związkach sztuki i wyobraźni. Podkreśla on jej wymiar kreatywny i moralny.

Zwolennikiem koncepcji synkretyzacji procesu doznania i działania artystycznego w wychowaniu dzieci przez sztukę jest również H. Read. Sądził on, że wyobraźnia jest ważną dyspozycją człowieka, którą kształtuje przede wszystkim sztuka.<sup>19</sup> Wyobraźnia jest związana z myśleniem illogicznym człowieka dokonywanym za pomocą obrazów oraz uczuć. W związku z tym posługująca się językiem niedyskursywnym najpełniej wyzwala jej twórcze możliwości.

Wyobraźnię ludzi kształtuje nie tylko forma dzieł sztuki, ale również ich treść. Stanowi ona instrument wychowania moralnego przez sztukę,<sup>20</sup> które dokonuje się za pomocą prezentowanych w dziele wzorów osobowych. Oddziałują one wprost na wyobraźnię odbiorców. Przyjęcie takiego stanowiska w sprawie edukacji moralnej przez sztukę sytuuje H. Reada wśród zwolenników platońskiej koncepcji wychowania. Głosi ona, że jedynie dobra sztuka wychowuje dobrych ludzi. Autor dopuszcza zatem możliwość wprowadzenia cenzury do pedagogicznej analizy zawartości dzieł sztuki.

H. Read podkreślał także wielkie znaczenie wyobraźni w codziennym życiu ludzi. Jest ona niezbędna w sytuacjach, w których zawodzą rutynowe czynności. Wyobraźnia przekracza aktualne ramy rzeczywistości i wnosi się ponad granice tego, co wydaje się możliwe.

Koncepcja wychowania przez sztukę H. Reada, i zawarta w niej myśl o wzajemnych związkach sztuki i wyobraźni ujętych w perspektywie wychowawczej, stała się głośnym w świecie manifestem pedagogicznym, który znalazł żywy oddźwięk w twórczości naukowej wielu autorów.

We współczesnych propozycjach ujmowania związków sztuki i wyobraźni na gruncie filozofii i teorii wychowania podkreśla się szczególnie znaczenie działalności artystycznej (w której najpełniej manifestuje się twórcza wyobraźnia) występującej w dialektycznym związku z zabiegami edukacyjnymi ze strony wychowawców. W Stanach Zjednoczonych wysunięto koncepcję kultuwowania wyobraźni (cultivating imagination) traktowanej jako jedna z naczelných zasad działalności edukacyjnej.<sup>21</sup> J. Passmore, autor tej koncepcji, traktował sztukę jako cenny instrument w rozwoju tej dyspozycji osobowości. W jego przekonaniu wartości artystyczne przyczyniają się do usprawniania szeregu funkcji i dyspozycji psychicznych jednostki. Sztuką wyostrza spostrzeganie, w związku z tym jednostka percepuje świat w kategoriach estetycznych, dostrzega więcej elementów tkwiących w rzeczywistości. Sztuka także pogłębia wrażliwość emocjonalną człowieka, pozwala mu lepiej rozumieć świat, a także wyzwala jego inwencję. Angażując wiele procesów psychicznych, jak myślenie, pamięć, uwaga, empatia, spostrzeganie, intuicja, równocześnie

nie przyczynia się do rozwoju każdego z nich z osobna. Sztuka wreszcie jest źródłem konkretnych obrazów i źródłem ich wyzwalania w wyobraźni (literatura, film, teatr, sztuki plastyczne).

Koncepcja J. Passmore oparta jest głównie na dwóch przesłankach: wyrasta na bazie doświadczeń pedagogicznych szkół amerykańskich oraz jest próbą filozoficznej analizy rzeczywistości wychowawczej. Występuje zatem jako połączenie faktu i zamiaru.

Na tle dotychczasowych rozważań filozofów i teoretyków wychowania estetycznego interesująca wydaje się koncepcja traktowania sztuki jako środka rozwoju osobowości ludzi niepełnosprawnych. Zaproponowała ją G. Leveté — pedagog i działaczka społeczna. Autorka w swej pracy pt. „The Creative Tree. Active Participation in the Arts for People who are Disadvantaged” pokazuje praktyczne działania artystyczne, jakie podejmuje się na całym świecie, w celu usprawnienia funkcji biologicznych organizmu oraz terapii zaburzonej osobowości tych ludzi. Jednym z ważniejszych zadań — realizowanych przez artystów i pedagogów w ich działalności edukacyjnej i terapeutycznej — jest także rozwój wyobraźni. Sztuka, według G. Leveté, dynamizuje wiele funkcji organizmu, gdyż oddziałuje na wiele zmysłów człowieka. Są one zaangażowane w procesie tworzenia jak i odbioru wartości sztuki. Autorka akcentuje znaczenie postawy aktywnej ludzi niepełnosprawnych. Jedynie poprzez bezpośrednie zaangażowanie w działalności artystycznej rozwija się ich wyobraźnia.

Sztuka, a zwłaszcza film, literatura, teatr, jest także bogatym źródłem różnorodnych bodźców wzbogacających symultanicznie doświadczenie ludzi niepełnosprawnych. Ich wyobraźnia czerpie z tego źródła i przetwarza te treści na własne wytwory — wyobrażenia, będące przecież ważnym ogniwem w procesie myślenia tych osób o otaczającym je świecie. Kontakt ze sztuką wzbogaca wyobraźnię ludzi niepełnosprawnych i jednocześnie weryfikuje jej produkty, gdyż urojenia (typowe wytwory wyobraźni ludzi odchylonych od normy) przekształca w konstruktywne wyobrażenia stanowiące niekiedy podstawę do marzeń o przyszłości i określenie swego miejsca w tej wyobrażonej rzeczywistości.<sup>22</sup>

Współcześnie w Polsce problematykę wzajemnych związków sztuki i wyobraźni podejmuje wielu autorów. B. Suchodolski traktuje sztukę jako ważny środek rozwoju wyobraźni. Autor zaproponował koncepcję integralnego wychowania człowieka. W jego przekonaniu każde wychowanie realizowane w praktyce zawsze jako oddziaływanie za pomocą wartości estetycznych, moralnych czy intelektualnych, obejmuje kształtowanie całej osobowości, a nie tylko jej sztucznie wydzielonych części, jak to utrzymywała dawna pedagogika. Zgodnie z powyższą tezą również wychowanie przez sztukę odnosi się nie tylko do problematyki kształtowania wyłącznie sfery emocjonalnej osobowości — lecz rozwija ono

wszystkie strony człowieka. Wpływa na jego aktywność poznawczą, przeżycia, wzbogaca doświadczenie, wskazuje możliwości wyborów moralnych w życiu, a także rozwija organizm (na przykład poprzez udział w amatorskim zespole teatralnym, tanecznym itp.).

Różne są zadania wychowania przez sztukę, pisze B. Suchodolski, jednym zaś z najważniejszych jest tak zwana alfabetyzacja estetyczna, czyli kształtowanie nawyków i umiejętności korzystania ze sztuki. Sztuka staje się również istotnym ogniwem w procesie wychowania do przyszłości. Jej język, ze swej natury illogiczny i obrazowy, kształtuje nie tylko myślenie, ale również takie dyspozycje człowieka, jak empatia, intuicja i wrażliwość emocjonalna<sup>23</sup>. Sztuka przyczynia się do rozwoju, zmysłowego oglądu rzeczywistości. Ważne znaczenie ma w tym procesie wyobraźnia, która odnajduje podobieństwa między iluzją sztuki i realnym życiem.

B. Suchodolski wyraża pogląd, że wychowanie jest ze swej istoty prospektywne.<sup>24</sup> Przyszłość, będąc przedmiotem planowania, staje się zatem domeną wyobraźni. Wychowanie dla przyszłości musi być wychowaniem z wyobraźnią ze strony wychowawcy, dla ukształtowania wyobraźni wychowanka. Proces ten dokonuje się głównie za pośrednictwem sztuki, której rola w życiu współczesnego człowieka znacznie wzrosła.

Sztuka XX wieku, pisze B. Suchodolski, znalazła się w zupełnie nowej sytuacji, między innymi wskutek masowego upowszechniania jej wytworów, wzrostu ilości placówek artystycznych i łatwego do nich dostępu, rozbudowy bazy poligraficznej umożliwiającej wykonywanie w wielonakładowych seriach reprodukcji oryginałów arcydzieł sztuki światowej. Wytwory o znamionach artystycznych stają się również powszechne dzięki działalności instytucji wzornictwa przemysłowego. Umasowienie sztuki w społeczeństwie rodzi jednak nowe problemy związane z określeniem jej wartości społecznych i artystycznych, czy ustaleniem wpływu na psychikę odbiorców.<sup>25</sup> Pedagogiczne problemy sztuki odnoszą się również do określenia znaczenia wyobraźni w procesie tworzenia odbioru jej wartości. Sztuka jest wielką nauczycielką wyobraźni, gdyż wiąże się z nią zagadka buntu i postępu człowieka — dwóch zasadniczych kategorii wyznaczających jego los.<sup>26</sup>

I. Wojnar zaczyna część swej twórczości naukowej koncentruje wokół problematyki wychowania przez sztukę. Wyobraźnia ma duże znaczenie w tym procesie. Dzięki niej, pisze autorka, następuje poszerzanie doświadczenia jednostki. Integruje ona dane zmysłowe z intelektem i uczniami. Wyobraźnia wreszcie jest nieodłącznym elementem procesu twórczego i ważnym składnikiem postawy otwartego umysłu. Postawa twórcza bowiem jest w istocie otwieraniem się człowieka ku innym ludziom, światu, rzeczom. Dokonuje się ono za pomocą ruchu myśli, uczuć i wyobraźni<sup>27</sup>. Właśnie dzięki wyobraźni człowiek przekracza jakby



własne, biologicznej natury ograniczenia, wzbogaca i przekształca otaczający go materialny świat.

Sztuka, pisze I. Wojnar, jest środkiem nieustannego usprawniania i wzbogacania wyobraźni. W procesie wychowania należy zatem stosować różnorodne ćwiczenia ekspresyjne wyzwalające jej twórcze działania.<sup>28</sup> Wyobraźnia łączy różne sfery poznania świata. Pozwala go tym samym lepiej rozumieć. W sytuacjach wychowawczych umiejętne operowanie bodźcami, których źródłem jest wówczas dzieło sztuki, wzbudza aktywność. Następuje wówczas proces wzajemnego wzbogacania się wyobraźni i świata przezeń stworzonego w dziele sztuki. Ma tu miejsce równocześnie usprawnianie funkcji wyobraźni, dostarczanie jej treści i tworzenie obrazów.

Autorka w licznych pracach analizuje i rozwija myśli prekursorów „pedagogiki estetycznej”, tworząc teoretyczne podstawy tej dziedziny naukowej. W swej działalności badawczej wyraża ona ideę syntetyzacji trzech nurtów w dziejach myśli o wzajemnych związkach sztuki i wyobraźni. Pierwszy z nich akcentował wagę doznania estetycznego, uświadomienia człowieka na wartości tkwiące w dziełach sztuki. Rozwój wyobraźni dokonywał się przede wszystkim poprzez częsty kontakt ze sztuką. Ten krąg zagadnień bliski jest zaproponowanej przez autorkę koncepcji wychowania do sztuki. Swym rodowodem nurt ten sięga Starożytności. Szczególnie jednak silnie rozwinął się w epoce neohumanizmu i w tak zwanej pedagogice tradycyjnej. Wątki tego typu myślenia odnajdują również w twórczości pedagogicznej J. Ruskina.

Drugim źródłem teoretycznych inspiracji I. Wojnar, jak sądzę, była pedagogika akcentująca znaczenie spontanicznej ekspresji artystycznej w wychowaniu estetycznym. Wyobraźnia jest tu traktowana jako twórczość. W niej ma początek każde działanie twórcze, a tym bardziej nie-skażona zewnętrznymi wpływami „niewinna” sztuka dziecka. Prekursorami tego typu myślenia o wzajemnych relacjach sztuki i wyobraźni byli filozofowie późnego oświecenia i romantyzmu, w pedagogice zaś przedstawiciele Nowego Wychowania. Bliscy ideom spontanicznej twórczości dzieci i jej wychowawczych wartości byli także C. Freinet i V. Lowenfeld.

Trzeci nurt, nazywany przeze mnie synkretycznym, doceniał znaczenie zarówno działania jak i doznania w wychowaniu estetycznym. Bliski jest on koncepcji traktowania sztuki jako instrumentu wychowawczego. Wyobraźnię na gruncie tego stanowiska rozumie się jako źródło i jako wytwór sztuki. Wskazuje się również na praktyczne konsekwencje ujmowania problematyki wzajemnych związków sztuki i wyobraźni. Wyodrębnia się tu różnorodne metody pobudzania twórczości dzieci.

I. Wojnar pogłębiła rozważania J. Deweya i H. Read — głównych przedstawicieli tej orientacji filozoficznej i pedagogicznej w dziejach myśli o wychowaniu — konfrontując ich poglądy ze współczesnymi

teoriami psychologicznymi i nowymi tendencjami w filozofii. Autorka zaproponowała także własną koncepcję wychowania przez sztukę, możliwą do realizacji w warunkach funkcjonowania współczesnej szkoły. Idea integracji estetycznej jest próbą nasycenia wartościami różnych przedmiotów szkolnych, zarówno w warstwie treściowej, jak i w sposobach ich reprezentacji, dotychczas jakby „obojętnych” wobec tej problematyki.<sup>29</sup>

Autorka sytuuje się w nurcie myśli pedagogicznej akcentującej otwarty charakter problematyki wychowawczej. Nie można, według niej, stosować gotowych recept, sprawdzonych kiedyś metod do ciągle zmiennej rzeczywistości. Edukacja, ze strony wychowanka, jest dorastaniem do zadań pojawiających się przed nim jako wynik własnego rozwoju i rozwoju świata, w którym żyje. Zadaniem wychowania jest ujawnianie twórczych możliwości człowieka. Wyobraźnia staje się więc centralną kategorią pedagogiczną.

### Przypisy

- <sup>1</sup> E. Bercheller: The aesthetic feeling and Aristotle's catharsis theory. „Journal of Psychology” 1967, nr 2.
- <sup>2</sup> Por. J. Starobinski: Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni. „Pamiętnik Literacki” 1972, nr 4.
- <sup>3</sup> Por. J. Pieter: Historia psychologii. Warszawa 1976, ss. 78—84.
- <sup>4</sup> J. Ruskin: Sztuka jako dziedzina kształcenia, w: Sztuka — społeczeństwo — wychowanie. Wrocław 1977, ss. 251—254.
- <sup>5</sup> J. H. Pestalozzi: Jak Gertruda uczy swoje dzieci. Wrocław 1955.
- <sup>6</sup> Por. I. Wojnar: Estetyka i wychowanie. Warszawa 1970, ss. 216—219.
- <sup>7</sup> C. Freinet: O szkołę ludową. Wrocław 1976, ss. 387—390.
- <sup>8</sup> Por. W. Frankiewicz: Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego. Warszawa 1983, ss. 50—51.
- <sup>9</sup> V. Lowenfeld, W. Brittain: Twórczość a rozwój umysłowy dziecka. Warszawa 1977.
- <sup>10</sup> F. V. Brecht: Methodę zur Schulung der Phantasie. Berlin 1935, ss. 31—42.
- <sup>11</sup> J. B. Konstantynowicz: Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole. Lwów 1936, ss. 40—46.
- <sup>12</sup> Tamże, ss. 47—51.
- <sup>13</sup> S. Szuman: Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dzieci. Warszawa 1927.
- <sup>14</sup> S. Szuman: Oddziaływanie teatru lalek na wyobraźnię dziecka. „Scena Świetlicowa” 1950 nr 7—8.
- <sup>15</sup> S. Szuman: O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki. „Ruch Pedagogiczny” 1959 nr 2.
- <sup>16</sup> S. Szuman: Pochwała dyletantów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa. Warszawa 1947.
- <sup>17</sup> J. Dewey: Sztuka jako doświadczenie. Wrocław 1975, s. 327.
- <sup>18</sup> Tamże, ss. 45—100.
- <sup>19</sup> H. Read: Wychowanie przez sztukę. Wrocław 1976, ss. 16—17.
- <sup>20</sup> Tamże, ss. 304—307.
- <sup>21</sup> J. Passmore: The Philosophy of Teaching. New York 1980, ss. 145—165.
- <sup>22</sup> G. Leveté: The Creative Tree. Active Participation in the Arts for People who are Disadvantaged, London 1987.
- <sup>23</sup> B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1968, ss. 239—240.
- <sup>24</sup> Tamże, ss. 240—242; tamże, ss. 243—250.
- <sup>25</sup> B. Suchodolski: Współczesne problemy wychowania estetycznego. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959 nr 1.
- <sup>26</sup> B. Suchodolski: Wychowanie i strategia życia. Warszawa 1983, s. 182.
- <sup>27</sup> I. Wojnar: Estetyka i wychowanie. Warszawa 1970, ss. 288—292.
- <sup>28</sup> I. Wojnar: Nauczyciel i wychowanie estetyczne. Warszawa 1968, ss. 61—63.
- <sup>29</sup> Tamże, ss. 65—92.

MIECZYŚLAW GAŁUSZKA

Akademia Medyczna

Łódź

## POTOCZNE WIZJE NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO I ABSOLWENTA WYŻSZEJ UCZELNI

### I

W wielu publikacjach prasowych oraz pracach o charakterze naukowym można przeczytać o kryzysie nauczania i wychowania w formalnych systemach oświaty i to zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i socjalistycznych. Szuka się w związku z tym nowych rozwiązań, dąży do przeobrażenia tradycyjnych metod dydaktycznych, zmiany struktur organizacyjnych. Pole postulatów i możliwości zmian w tym zakresie jest bardzo szerokie; od propozycji zniesienia szkoły w klasycznym już ujęciu I. Illicha<sup>1</sup>, poprzez stwierdzenia A. Tofflera<sup>2</sup>, iż w przyszłości będziemy znacznie więcej uczyć się poza szkołą, po postulaty nowej socjologii oświaty i poszukiwania alternatywnych systemów wychowania i nauczania<sup>3</sup>.

Publikacje na ten temat szczególnie nasiliły się w ostatnich latach w Polsce<sup>4</sup>. Ludzie związani z oświatą mają świadomość potrzeby zmian. Potoczną prawdą staje się stwierdzenie, że reforma naszego systemu społeczno — politycznego powinna objąć również oświatę, w tym szczególnie szkolnictwo wyższe. Śmiało formułowane są potrzeby szkolnictwa; artykułowane w obliczu procesów cywilizacyjnych nowe zadania, zawierają również wizje uczelni przyszłego wieku.

Natomiast w świadomości całego społeczeństwa następuje polaryzacja poglądów odzwierciedlających złożoną sytuację bytową zarówno szkoły jako instytucji, tak i zatrudnionych w niej pracowników. Studia wyższe dla niektórych środowisk nie są już atrakcyjną drogą kariery życiowej. Podstawy proedukacyjne występują jeszcze stosunkowo częściej wśród pracowników umysłowych, a główną motywacją studiowania jest uzyskanie kwalifikacji i wiedzy. Świadomość tego, że nie warto studiować, bowiem po studiach nie zarabia się więcej niż bez studiów, obejmuje coraz szersze kręgi społeczne<sup>5</sup>. Według wielu diagnoz społecznych praca intelektualna przegrywa w konfrontacji z pracą fizyczną. „Spieniężenie

świadomości" i ucieczka od pracy intelektualnej, jako cecha charakteryzująca Polskę lat 80-tych, jest realnym zagrożeniem społecznym<sup>6</sup>.

Zarysowane powyżej skrótowo tendencje mają wpływ na ogólną kondycję egzystencjalną dwóch podstawowych podmiotów procesu dydaktycznego w szkole wyższej: nauczycieli i studentów. Całokształt powinności i zadań nauczycieli akademickich, wyobrażenia o pracy własnej, wzorach i normach instytucjonalnych, które powinno się realizować, określają ich dyspozycje dydaktyczne. Z kolei studenci posiadają własne doświadczenia szkolne, a reguły i normy życia codziennego kształtują ich oczekiwania wobec nauczycieli.

Przedstawione w tym opracowaniu dane stanowią fragment badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów I roku Akademii Medycznej w Łodzi w listopadzie 1987 r. oraz wśród nauczycieli akademickich tej uczelni uczestniczących w zajęciach Podyplomowego Studium Doskonalenia Dydaktyczno — Pedagogicznego w 1987 i 1988 roku.

Sondaż studencki zrealizowano w toku zajęć prowadzonych w Katedrze Nauk Społecznych techniką audytoryjnej pod kontrolą w wylosowanych grupach studenckich. Do opracowania przeznaczono 228 ankiet (badaniami objęto 1/3 studentów I roku). Uczestnicy Studium udzielili wypowiedzi pisemnych na temat swojej pracy, zadań i powinności nauczyciela akademickiego, które poddano jakościowej treści. Wypowiedzi udzieliło 112 młodych nauczycieli akademickich, wśród których było 89 lekarzy, pozostali to magistry i doktorzy różnych specjalności (farmacji, biologii, chemii itp.).

## II

Tabela nr 1 przedstawia deklarowane przez respondentów, w pytaniach nieskategoryzowanych, pożądane cechy nauczyciela akademickiego.

Warta podkreślenia jest pierwsza rozbieżność w budowaniu pożądanych cech nauczyciela przez studentów i ich wychowawców. Ponad połowa studentów uznaje za najważniejsze te cechy, które można by zgodnie z określeniem M. Ossowskiej<sup>7</sup> nazwać „cnotami miękkimi”: życzliwość, tolerancyjność, opiekuńczość itp. Natomiast tylko 8,9% nauczycieli uwzględniła je w charakterystyce swojego wzoru. Skąd te różnice? Oczekiwania młodzieży są uogólnieniem ich dotychczasowych doświadczeń nabytych w kontaktach z nauczycielami szkół średnich zarówno tych pozytywnych, które chcieliby kontynuować, jak i negatywnych, które dyskwalifikują.

Jedna ze studentek tak pisze: „Nie chciałabym mieć takich nauczycieli jak w liceum — upartych, nieuprzejmych, nietolerancyjnych, którzy odnoszą się z pogardą do moich poglądów (...), no po prostu złych. Moja wizja nauczyciela nie jest idealna, chciałabym by był po prostu ludzki” (studentka, wydz. lekarski).

Tabela 1

POŻĄDANE CECHY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W OCENACH STUDENTÓW  
I NAUCZYCIELI

Wskazywana cecha	Studenci N=228 w %	Nauczyciele N=112 w %
Umiejętnie przekazujący wiedzę, tłumaczący problemy, potrafiący zainteresować wykładanym przedmiotem.	36,4	59,8
Dobry fachowiec, kompetentny, posiadający duży zasób wiadomości z zakresu swojej specjalności.	35,1	46,4
Wyrozumiały, cierpliwy, tolerancyjny, uprzejmy.	63,2	8,9
Uczciwy, rzetelny, odpowiedzialny, budzący zaufanie.	21,1	27,7
Wymagający, rzeczowy, obiektywny w ocenach.	8,3	35,7
Mający autorytet i umiejętność jego wypracowania.	2,2	36,6
Mający łatwość nawiązywania kontaktów, partnerski, bezpośredni.	6,1	23,2
Osobowość twórcza, nowatorska, otwarta na nowe doświadczenia.	15,8	17,07
Zainteresowany problemami studentów	12,7	9,8
Posiadający szerokie zainteresowania, bogatą wiedzę z dziedzin pozazawodowych.	4,3	17,8
Mający poczucie humoru, fantazję.	4,3	13,3

W wielu wypowiedziach studentów pojawiły się podobne motywy, dotyczące ich wzajemnych kontaktów z nauczycielami. Akcentowane jest przede wszystkim przekonanie o konieczności podmiotowego a nie przedmiotowego traktowania młodzieży. Jak rozumiane jest owo upodmiotowienie wzajemnych stosunków? Postulaty formułowane są na różnym poziomie ogólności: od najogólniejszych, „nauczyciel powinien być człowiekiem” i „widzieć w studencie człowieka”; przez określenie przejawów życzliwości i zainteresowania zindywidualizowanymi problemami studentów; oczekiwania; „równego traktowania wszystkich”, „szacunku dla codziennych problemów”, „poważnego traktowania”.

Przytoczmy szersze fragmenty wypowiedzi studentów:

„Nauczyciel akademicki powinien być przede wszystkim człowiekiem,

umieć w danej chwili zrozumieć studenta, w razie jego problemów w danym przedmiocie powinien on starać się pomóc, a nie jeszcze bardziej zniechęcać. Powinien zawsze dostrzegać dobre intencje studenta, jego zainteresowania, chęć zdobycia wiedzy i jego możliwości uczenia się w danej dziedzinie" (studentka, wydz. lekarski).

„Moje największe oczekiwania wiążą się przede wszystkim z obiektywizmem oceny wiadomości przez nauczyciela oraz zrozumienia i lojalności wobec wszystkich studentów" (studentka, wydz. lek.).

„Chciałabym, aby nie byli to nauczyciele, których będę się bać i ze strachem przychodzić na ich zajęcia. Oczekuję od nich wyrozumiałości (choć nie pobłażania), serdecznego stosunku do nas studentów i pomocy..." (studentka, wydz. lekarski).

Interakcje społeczne w ramach uczelni widziane przez studentów są rozpatrywane w płaszczyźnie psychologicznej. Podkreślane są także cechy, wedle których układem odniesienia osobowości nauczyciela są czynności o charakterze allocentrycznym. Nastawienie na studenta, realizowanie jego interesów, a w niektórych opiniach nawet sympatyczne przeżywanie jego problemów, jest jednostronnym widzeniem kontaktów. Nauczyciel ma raczej być „wyrozumiały”, „tolerancyjny” (63,2%) aniżeli „wymagający”, „rzeczowy”, „obiektywny w ocenach” (8,3%).

Z kolei dla nauczycieli akademickich najważniejszym układem odniesienia jest „umiejętność przekazywania wiedzy” (59,8%), własna „fachowość”, „kompetencja” (46,4%), oraz „budowa własnego autorytetu” (36,6%) i „rzeczowość, obiektywizm ocen” (35,7%).

Wypowiedzi nauczycieli-lekarzy świadczą o tym, że pojęcia „fachowość”, „kompetencja”, „wiedza” dotyczą przede wszystkim wiedzy praktycznej. Mieści się to w ogólnych tendencjach interpretowania studiów medycznych jako „nauki zawodu” czy „nauki rzemiosła lekarskiego”. Takie wąskoprofesjonalne nastawienie uwidoczniło się jeszcze wyraźniej w odpowiedziach na pytania dotyczące celów kształcenia i wychowania na uczelni medycznej. Celem kształcenia jest — po pierwsze: dla 58,9% nauczycieli i 26,7% studentów „praktyczna nauka zawodu”; wykształcenie dobrych „fachowców-rzemieślników”; po drugie: dla 37,5% nauczycieli i 44,7% studentów „przekazanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania przyszłego zawodu lekarza, stomatologa i farmaceuty”.

Prof. Z. Cackowski w refleksjach na temat roli nauczyciela w kształtowaniu światopoglądu studentów widzi głównie trudność w ich nieumiejętności dotarcia do teoretycznej warstwy realizowanej dyscypliny. Wiedza traktowana jest nie jako wartość autoteliczna, a raczej jako wartość instrumentalna<sup>8</sup>. Intuicje te potwierdzają się w badaniach empirycznych. Zarówno wśród nauczycieli jak i studentów tylko około 16% podaje w charakterystyce pożądanego nauczyciela „twórczość”, „nowatorstwo”, „otwartość na nowe doświadczenia”. Trudno sobie wyobra-

zić aby nauczyciel-lekarz a zarazem naukowiec miał wysoki prestiż i autorytet, jeśli pominie w ocenie swojej osoby i nie uwzględni w planach życiowych działalności twórczej. Umiejętności twórczego myślenia i działania tzw. „świeżość intelektualna” jest niezbędną cechą osiągnięcia sukcesów w zawodzie nauczyciela akademickiego<sup>9</sup>.

Przygotowanie młodzieży do twórczego stylu życia jest od wielu lat postulatem humanistów. Prof. B. Suchodolski w twórczym stylu życia widzi możliwość przełamania antynomii między stylem heroicznym a prozaicznym. „Twórczość — pisze B. Suchodolski — pozwala na przekraczanie granic, jakie wyznacza ludziom postawa konsumpcyjna. W konsumpcji człowiek się nieustannie powtarza, w twórczości idzie ku temu, co nowe. Postawa konsumpcyjna uczy organizować całe istnienie wedle oczekiwanych i pożądaných zaspokojen, postawa twórcza pozwala wyjść ponad ten poziom i podejmować działalność, która ma wartość sama w sobie, nie służąc jako środek do innych celów, działalność, która prowadzi równocześnie do wyników mających obiektywne, niezależnie od podmiotowych interesów”<sup>10</sup>.

Twórcze życie zakłada w tym rozumieniu traktowanie wiedzy jako systemu otwartego, a zadaniem nauczyciela byłoby pobudzić studentów do myślenia alternatywnego. Nauczyciel nastawiony na zmiany, zdolny do improwizacji i inspiracji, przygotowany do podejmowania trudnych tematów dostarczanych przez rzeczywistość, łatwiej będzie mógł zrozumieć młodzież i być przez nią rozumiany.

Zadaniem nauczycieli jest przecież także wyrobienie postaw światopoglądowych, patriotycznych, moralnych oraz przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym. W uczelniach medycznych silnie eksponowany jest motyw kształtowania odpowiedniej postawy moralnej, zgodnej z zasadami etyki zawodowej. Jako istotne wśród celów wychowawczych realizowanych przez uczelnię wymieniane są przez 96,6% nauczycieli i 37,7% studentów. Natomiast przygotowanie do aktywnego współuczestnictwa w życiu społeczno-politycznym — jako cel zabiegów wychowawczych — wymienione jest przez 16,1% nauczycieli i tylko 3,5% studentów, zaś kształtowanie naukowego światopoglądu wskazywane jest przez 12,5% nauczycieli i 2,2% studentów. W kontekście stwierdzenia przez 13,4% nauczycieli i 7,0% studentów, że uczelnia nie ma wpływu na wychowanie, prezentowane dane muszą budzić niepokój.

Zawody lekarza i nauczyciela zawsze znajdowały się w centrum zainteresowań refleksji etycznej; przekonanie o niekształtności moralnej działań lekarza powinno być również przeniesione na powinności zawodu nauczyciela<sup>11</sup>. Zaledwie sygmalnie w niewielu wypowiedziach studenci i ich nauczyciele nawiązywali do takich niezbywalnych cech w pracy uczonych jak: sprawność metodologiczna, umiejętność współdziałania w obrębie zespołu badawczego i dydaktycznego, zdolności organiza-

cyjne. Wśród pożądaných cech nauczyciela nie powinno zabraknąć także takich, które najogólniej można nazwać sprawnościowo-myślowymi, jak:

umiejętność samodzielnego myślenia, krytycyzm, zasady poprawnego dyskusowania, precyzja wyrażania myśli, poprawność języka wypowiedzi itp. Cechy te są szczególnie istotne w kontekście przeobrażeń zadań stojących przed uczelniami wyższymi. Tworzenie technologii intelektualnej — przyjęte jako wskaźnik postępu cywilizacji — szczególnie współzależny od stanu wiedzy teoretycznej rozwijanej właśnie w uczelniach.

### III

W płaszczyźnie refleksji pedagogicznej i etycznej tradycja formułowania wzoru człowieka wykształconego jest długa. W Polsce w okresie powojennym wzory te zmieniały się wraz z przeobrażeniami społeczno-politycznymi; miały one wyrażać z jednej strony potrzeby społeczeństwa, z drugiej strony aspiracje i projekty władz oświatowych i politycznych. Źródeł owych wzorów szukano w tradycji inteligenckiej, a także innej — związanej z awansem społeczno-kulturalnym dużych grup społecznych. Znanе są w tej sferze rozważania J. Chałasińskiego, B. Suchodolskiego, S. Krzemienia i A. Jawłowskiej.

W 1946 roku Maria Ossowska przedstawiła swój „Wzór obywatela w ustroju demokratycznym”<sup>12</sup> wyrażając wiele nadziei lewicy socjalistycznej co do przyszłego społeczeństwa, głównych jego wartości i perspektyw rozwojowych. Można stwierdzić, że po kilkudziesięciu latach żadna z kilkunastu wymienionych cech nie straciła na aktualności, a wręcz nabrały one nowego znaczenia. Takie cechy jak: aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, uczciwość intelektualna, dyscyplina wewnętrzna, umiejętność racjonalnego argumentowania, tolerancja, krytycyzm, uspołecznienie stanowią wzniosłe postulaty godne realizowania przez wszystkich członków społeczeństwa także dzisiaj.

Lektura pracy zbiorowej pt. „Model wykształconego Polaka” — przekazującej materiały z Sesji naukowej przygotowanej w 1978 r. w ramach prac Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”<sup>13</sup> — wskazuje, jakie (z punktu widzenia edukacji społecznej) cechy powinien mieć przyszły Polak, ale także, jakie zadania w tym zakresie stoją przed szkołą i społeczeństwem. Trudno nie przyznać większości autorów racji w uświadamianiu doniosłej roli procesu kształcenia i wychowania opartego na racjonalnych planach i działaniach kształtujących oblicze przyszłego pokolenia. Jakże jednak były i są możliwości zaistnienia warunków koniecznych do realizacji tychże modeli? Czy w potocznej świadomości pod naporem faktów życia codziennego owe wzory nie ulegają zmianom, a piętno rzeczywistości w znaczący sposób każe je weryfikować?



Tabela nr 2 przedstawia, jakimi cechami i zaletami powinien się charakteryzować — według studentów i ich nauczycieli — człowiek po studiach.

Tabela 2

CZŁOWIEK MAJĄCY WYŻSZE WYKSZTAŁCENIE W OCENACH STUDENTÓW  
I NAUCZYCIELI

Cechy charakterystyczne człowieka mającego wyższe wykształcenie	Studenti N=228 w %	w % Nauczyciele N=112
Duża wiedza szczegółowa dotycząca własnej specjalności oraz rozległa wiedza ogólna	54,4	42,8
Dobry fachowiec: kompetencja, perfekcjonizm zawodowy, sumienność, pełne wywiązywanie się ze zobowiązań zawodowych	25,4	63,4
Inteligencja, szerokie horyzonty myślowe	42,9	40,2
Wysoka kultura osobista	42,9	27,6
Postępowanie zgodne z zasadami moralnymi: uczciwość, sprawiedliwość, szacunek, godność, wrażliwość na sprawy innych	17,5	25,8
Orientacja w problematyce społeczno-politycznej i aktywność społeczna	4,8	18,7
Tolerancja w stosunku do innych poglądów; odwaga głoszenia własnych poglądów	6,1	16,9
Otwartość na nowości, aktywność w zbieraniu nowych informacji, postawa poszukująca	0,0	16,0
Znajomość języków obcych	0,0	18,7
Inne	3,9	6,25

Wyobrażenia studentów i nauczycieli o modelu człowieka kończącego studia wyższe w wielu płaszczyznach są zbieżne. Przede wszystkim war-  
te podkreślenia jest to, że pierwsza i druga cecha związana jest ze sta-  
wianiem ludziom z wyższym wykształceniem wysokich wymagań doty-  
czących dyspozycji zawodowych. Podkreślany jest duży zakres wiedzy,  
kwalifikacji, kompetencji, perfekcjonizmu oraz związane z nimi dys-  
pozycje osobowościowo-behavioralne (sumienność, ambicje, wywiązy-  
wanie się z obowiązków itp.). W świadomości nauczycieli model „dob-  
rego rzemieślnika” ma również cechy jak gdyby uzupełniające:  
otwartość na nowości, aktywność społeczno-polityczna, znajomość języ-  
ków obcych, odwaga głoszenia poglądów, tolerancja. Niewystępowanie  
tych cech w wypowiedziach studentów świadczy o niewielkich doświad-  
czeniach życiowych w pełnieniu społecznych ról zawodowych. Sympto-  
matyczna jest następująca wypowiedź: „Trudno mi odpowiedzieć, jakim  
powinien być człowiek po studiach, mam za mało doświadczeń, wiele

jeszcze rzeczy nie rozumiem. Wszystko jeszcze przede mną. Oczekuję, że profesorowie pomogą zrozumieć mi to wszystko, pokierują mną na tyle, abym później mógł godnie reprezentować ich uczelnię" (student, wydział lekarski).

Pole możliwych oddziaływań nauczycieli akademickich jest duże. Młodzi ludzie mają świadomość swojej niedojrzałości intelektualnej jak również emocjonalnej i społecznej.

W analizie jakościowej wypowiedzi ujawniają się szczególnie 4 sfery oddziaływania wyższej uczelni:

- kształtowanie dyspozycji do pełnienia ról zawodowych,
- kształtowanie pożądanej struktury intelektualnej,
- kształtowanie określonego systemu wartości i zasad etosu zawodowego,
- kształtowanie określonych cech osobowościowych.

Obszerny zakres oczekiwań młodzieży wobec nauczycieli nie może być spełniony przez prostą realizację programu uczelni. Powinien być rezultatem indywidualnego, twórczego stosunku nauczycieli do ich powinności. Analiza porównawcza wypowiedzi studentów i nauczycieli pokazuje, iż model „człowieka wykształconego” w przypadku studentów jest próbą formułowania wzoru o charakterze typu idealnego weberowskiego, natomiast nauczyciele prezentują poglądy bardziej zbliżone do rzeczywistych możliwości ludzi z wyższym wykształceniem, wskazując raczej na ograniczenia w realizacji wzoru.

Tę odmiennosć ujęcia najlepiej charakteryzują przytoczone poniżej fragmenty wypowiedzi:

„Powinien cechować się nie tylko opanowaniem dostatecznie dużej ilości wiedzy w danej dziedzinie. Choć powinien być dobrym specjalistą, jego umysł, spojrzenie na świat nie może być zawężone. Powinien charakteryzować się otwartością na wszelkie problemy, dotyczące nie tylko pracy zawodowej, odpowiedzialnością, wysoką kulturą polityczną, odwagą cywilną” (studentka, wydział lekarski).

„Oczywiście wiedzą nie tylko z zakresu dziedziny, w której się specjalizował, ale również z zakresu kultury, sztuki, oraz umiejętnością analizy pewnych procesów zachodzących w ludzkiej psychice” (studentka, wydział lekarski).

„Powinien posiadać dużą osobowość, powinna go cechować skromność i wysoką kulturą osobista, nie powinien uważać siebie za „nadczołowieka” tylko być zawsze otwartym dla ludzi, pomagać im (o ile to jest możliwe) w ich problemach. Być dla każdego miłym i wyrozumiałym. Powinien posiadać dużą wiedzę w swojej dziedzinie studiów” (student, wydział lekarski).

„Dawniej ludzie posiadający wyższe wykształcenie stanowili inteligencję, od pewnego okresu obserwuje się jednak rozkład, a nawet zanik tej warstwy. W związku z tym nie roszczę sobie pretensji, aby absol-

went posiadał jakiegokolwiek wybitne cechy, które by go odróżniały od pozostałych grup społecznych" (mgr biochemii, lat 28).

„Czasy starożytnego „złotego wieku” Greków i ich podejścia do życia, wiedzy i nauki już minęły. Pogląd, że człowiek o dużej wiedzy powinien postępować etycznie, być nosicielem kultury i wzorem jest piękny, ale wobec naszej współczesności jest tylko pobożnym życzeniem (...). Wydaje się, że istnieje tylko otoczka kultury osłaniająca jądro prawdziwej istoty człowieka, prymitywnej w swoim dążeniu do celu. Tak, że jedynym kryterium wyróżniającym człowieka z wyższym wykształceniem jest jego wiedza, gdyż pozostałymi cechami nie odróżnia się od gatunku ludzkiego, z jego słabościami i przyzwyczajeniami” (lekarz medycyny, lat 26).

Uzupełnieniem powyższych danych — uzyskanych w pytaniach wolnych — są odpowiedzi na pytania skategoryzowane. Tę część badań zrealizowano tylko wśród studentów. Zadaniem studentów było wybranie pięciu cech spośród 10 wymienionych, które uznają za szczególnie pożądane u ludzi z wyższym wykształceniem w Polsce, oraz uszeregowanie ich według ważności. Zebrane dane przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3

CECHY UWAŻANE ZA SZCZEGÓLNIIE POŻĄDANE U LUDZI Z WYŻSZYM WYKSZTAŁCENIEM

Cechy pożądane u człowieka z wyższym wykształceniem	Studenti N=228					
	Kolejność wskazań					
	1	2	3	4	5	łącznie
Dobre opanowanie swojej specjalności zawodowej	28,5	17,9	13,6	11,8	6,6	78,5
Uczciwość i prawość	22,8	16,7	22,3	11,8	1,3	75,0
Pracowitość i solidność	13,6	26,7	13,2	9,6	5,3	68,4
Tworzenie nowych wartości w nauce, sztuce, bez oglądania się na możliwe korzyści	14,4	13,1	12,2	10,9	7,9	58,8
Odwaga wypowiedzania swojego zdania	3,9	5,2	10,5	12,5	15,3	47,4
Szeroka kultura humanistyczna	4,8	4,8	7,9	12,3	14,0	43,8
Orientacja w tym, co się dzieje w kraju i na świecie	1,3	2,6	4,8	7,4	19,3	35,5
Działanie na rzecz innych	0,8	3,5	3,5	7,9	11,8	27,6
Poczucie związku z całym narodem	2,2	1,7	4,4	6,6	7,4	22,4
Posiadanie dużej ilości pieniędzy umożliwiających gromadzenie dóbr	0,8	0,0	0,4	1,3	5,3	7,9

Za najważniejszą cechę u ludzi z wyższym wykształceniem uznano „dobre opanowanie swojej specjalności zawodowej”. Usytuowano ją na

pierwszym miejscu ze względu na jej rangę 28,5%, a także była najczęściej wymieniana wśród 10 cech — 78,5%. Uwzględniając trzecią w kolejności wymienioną cechę — „pracowitość i solidność” (64,4%), która przede wszystkim może być odnoszona do pracy zawodowej, można stwierdzić, że podstawowe wartości wiązane są przez studentów z perfekcjonizmem zawodowym.

Dane powyższe potwierdzają informacje przedstawione w tabeli nr 2 obejmujące pytania nieskatygoryzowane, gdzie dwie pierwsze cechy zarówno w ocenach studentów jak i nauczycieli odnoszone były do kompetentnego pełnienia roli zawodowej.

Druga cecha „uczciwość i prawość” ma charakter wyraźnie etyczny i może być traktowana jako wskaźnik wysokiego morale oraz jako cnota regulująca interakcje społeczne. Warto podkreślić, iż taka wizja ludzi z wyższym wykształceniem może być antycypacją przyszłej roli zawodowej studentów uczelni medycznej. Bowiem konstytutywnym elementem roli zawodowej lekarza jest kompetencja i perfekcjonizm, a także zgodność z podstawami deontologii lekarskiej.

Stosunkowo duża grupa studentów uznała za ważne dla ludzi z wyższym wykształceniem „tworzenie nowych wartości w nauce i sztuce, bez oglądania się na korzyści”. W tym znaczeniu przewaga motywów autotelicznych w działaniach twórczych wydaje się godna podkreślenia. Ludzie z wyższym wykształceniem powinni mieć więc świadomość tego, iż postęp w różnych dziedzinach życia społecznego zależy od ich bezinteresownego zaangażowania. Kolejne cechy akcentują szerokie horyzonty humanistyczne i orientację w procesach współczesnego świata.

Uzupełnieniem wizerunku człowieka wykształconego jest „odwaga wypowiedzenia własnego zdania”. W równym stopniu jest cecha ta istotna dla blisko połowy respondentów. Może być interpretowana jako potrzeba posiadania i wyrażania własnych poglądów. Na drugim biegunie znajdują się cechy podkreślające wagę integracji społecznej poprzez „działanie na rzecz innych” czy poczucie związku z narodem. Wart podkreślenia jest brak odniesień do potrzeb materialnych człowieka wykształconego. Czy studenci mają świadomość tego „że pieniądze szczęścia nie dają”? Raczej należałoby stwierdzić, że są oni realistami i nie mają wielkich nadziei na duże zarobki po studiach, w związku z tym kwestia uposażenia materialnego nie pojawia się tak wyraźnie, nie pasuje też do kategorii „wzoru osobowego”. Potwierdza się więc obserwacja o rozchodzeniu się cechy wykształcenia wyższego z powodzeniem materialnym<sup>14</sup>.

Czy zaprezentowane powyżej wizje nauczyciela akademickiego oraz absolwenta wyższej uczelni można uznać za nowoczesne? Za materiał porównawczy mogą posłużyć badania Alexa Inkelesa i Davida N. Smitha, którzy w syndromie nowoczesności jednostkowej wyróżnili 24 wymiary<sup>15</sup>. Nowoczesność pojmowali raczej w perspektywie jednostki, a nie struktury społecznej organizacji, definiując ją jako pewien zes-

pół predyspozycji i stan umysłu wyrażający się w różnych formach i kontekstach. Porównanie danych pozwala stwierdzić, że wiele cech z definicji człowieka nowoczesnego można odnaleźć w charakterystyce pożądanego cech nauczyciela i człowieka z wyższym wykształceniem, jednakże częstotliwość ich wskazań jest różna. W definicji człowieka nowoczesnego podkreślany jest przede wszystkim wymiar perspektyw-ny zarówno w sensie otwartości na nowe doświadczenia, zdobywania nowych informacji, gotowości na zmianę jak i skuteczności działania i planowania, umiejętności technicznych i kalkulacji oraz aspiracji zawodowych i oświatowych. Natomiast w referowanych tu danych empirycznych zauważalne było ujmowanie cech pożądanego człowieka z wyższym wykształceniem w kontekście aktualnych potrzeb zawodowych i egzystencjalnych, a także możliwości ich realizacji w ramach współczesnego społeczeństwa. Wiele trudności, na jakie wskazują nauczyciele akademicy, ogranicza ich możliwości realizowania zadań zawodowych. Zasada wysokiego kontekstu w komunikacji międzyludzkiej, o której pisał E. T. Hall, odgrywa ważną rolę właśnie w sytuacjach, w których „rozwiązania instytucjonalne są mniej oczywiste”<sup>16</sup>. Presja celów i wartości instytucjonalnych uczelni wyższej napotyka na naturalny opór rzeczywistości. Ulegają one w codziennej praktyce życia akademickiego różnym rewizjom i dewaluacjom, a nauczyciel czuje się często zwolniony z posiadania aspiracji perfekcyjnych.

Wśród czynników utrudniających realizację zadań zawodowych, a więc między innymi kształcenia i wychowywania przyszłych absolwentów nauczyciele akademicy wymieniali najczęściej:

— trudną sytuację materialno-ekonomiczną uczelni; brak sprzętu, aparatury, odczynników, lekarstw, dostępu do najnowszej literatury, kłopoty lokalowe itp.

— niekorzystne warunki płacowe: płace nie są bodźcem podnoszenia kwalifikacji zawodowych; konieczność dorabiania — przyjmowania dodatkowych prac, dyżurów itp.

— zła organizacja procesu dydaktycznego: zbyt duża liczba studentów w grupach, obszerny zakres treści a mała liczba godzin przeznaczonych na ich realizację, narzucone metody dydaktyczne, ścisły harmonogram zajęć,

— brak czasu na porządną realizację wszystkich zadań zawodowych, naukowo-badawczych, dydaktycznych, leczniczych,

— niezadowolające stosunki międzyludzkie: anonimowość kontaktu ze studentami ze względu na dużą liczebność grup, uprzedmiotowienie kontaktów w ramach uczelni i szpitala ze współpracownikami oraz pacjentami, układy personalne,

— biurokratyzacja nauki i nauczania: zły system awansów i kariery zawodowej, złe finansowanie prac naukowo-badawczych, zbyt duża

liczba zatrudnionych w administracji nie wykonujących swoich podstawowych zadań,

— negatywna postawa studentów: lekceważenie przedmiotu, konsumpcyjny stosunek do studiów, nastawienie studentów na stopnie i zaliczenia, a nie na uzyskanie wiedzy, brak motywacji studiowania.

Młodzi nauczyciele akademicy mają świadomość tego, że część czynników negatywnie wpływających na realizację ich zadań zawodowych może ulec zniesieniu poprzez reorganizację ich podstawowego miejsca pracy. W tym zakresie aktualnie wiele prac reorganizacyjnych władze uczelni już podjęły. Jednakże zasadnicza część deformacji związanych jest sytuacją społeczno-ekonomiczną całego społeczeństwa i na zmiany w tej sferze nauczyciele mają znacznie mniejszy wpływ.

Wizja stosunków międzyludzkich oparta na wartościach materialnych nie dla wszystkich jest pociągająca — zwłaszcza, gdy pensje tych grup społecznych (nauczyciele, lekarze) sytuują się poniżej średniej płacy krajowej. Tendencje reformatorskie w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego realizowane są zazwyczaj przez ludzi młodych mających specjalistyczne wyższe wykształcenie. Warto więc dla całego społeczeństwa utrzymać aspiracje jednostkowe na wysokim poziomie, aby zbiorowe ideały i wartości społeczne miały być świadomie i przez kogo realizowane.

## Przypisy

- <sup>1</sup> I. Illich: Społeczeństwo bez szkoły. Warszawa 1976.
- <sup>2</sup> A. Toffler: Trzecia fala. Warszawa 1986.
- <sup>3</sup> Por. A. Sawisz: Związki systemu oświaty z formacją społeczno-ekonomiczną. „Colloquia Communia” 1982, nr 5.
- <sup>4</sup> Por. np. F. Januszkiewicz: Nowe tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1987, nr 1; W. Findeisen, Masa krytyczna. „Polityka” 1988, nr 17; N. Wolański, Nauka w kryzysie czy kryzys nauki. „Polityka” 1984, nr 32; G. Białkowski, Uniwersytet XXI wieku. „Przegląd Tygodniowy” 1988, nr 16.
- <sup>5</sup> H. Najduchowska: Studenci aspirujący do pracy naukowej. Procesy selekcji, zamierzenia, oczekiwania, wyobrażenia. Warszawa — Łódź 1983.
- <sup>6</sup> M. Marody: Antynomie zbiorowej podświadomości. „Studia Socjologiczne” 1987, nr 2; też autorki, Awans i krach. „Polityka” 1988, nr 18.
- <sup>7</sup> M. Ossowska: Normy moralne. Warszawa 1985.
- <sup>8</sup> Z. Cackowski: Trud i sens ludzkiego życia. Warszawa 1981. s. 375.
- <sup>9</sup> Z. Pietrasinski: Przygotowanie do aktywności twórczej. „Studia Filozoficzne” 1978, nr 6.
- <sup>10</sup> B. Suchodolski: Twórczość jako styl życia. „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10—11. s. 107.
- <sup>11</sup> J. Legowicz: O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania. Warszawa 1975.
- <sup>12</sup> M. Ossowska: Wzór obywatela w ustroju demokratycznym, (w): O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea. Warszawa 1983.
- <sup>13</sup> Por. artykuły w pracy: Model wykształconego Polaka. Pod red. B. Suchodolskiego. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1980.
- <sup>14</sup> Por. artykuły pracy: Studenci w świetle badań socjologicznych. Pod red. Z. Krawczyka i J. Pańków. Warszawa 1986.
- <sup>15</sup> A. Inkeles, D. N. Smith: W stronę definicji człowieka nowoczesnego. (w): Tradycja i nowoczesność. Pod red. I. Kurczewskiej i J. Szackiego. Warszawa 1984.
- <sup>16</sup> E. T. Hall: Poza kulturą. Warszawa 1984, s. 126.

## CHARAKTERYSTYKA UCZNIÓW UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO O RÓŻNYM POZIOMIE AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ ZE WZGLĘDU NA CECHY TEMPERAMENTALNE

### 1. POJĘCIE AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ

Określenie pojęcia „aktywności społecznej” następuje — zdaniem T. Kotta — „(...) wiele trudności ze względu na wieloznaczną terminologię i brak jasności sądów co do tego, jakie cechy tej aktywności należy mierzyć”<sup>1</sup>. Wydaje się, że jedną z przeszkód jednoznacznego rozumienia tego terminu jest fakt, iż mianem „aktywność” oznacza się wiele różnych zjawisk. W literaturze psychologicznej pojęcie „aktywność” występuje co najmniej w trzech znaczeniach: 1. jako stan pobudliwości żywego organizmu, a więc jako stan fizjologiczno-psychiczny, który w sprzyjających warunkach powoduje działanie; 2. jako samo działanie; 3. jako cecha osobowości, określająca postawę człowieka, która wyraża się w gotowości do czynnego reagowania uwagą, uczuciem, myślą i działaniem na rozmaite sytuacje i zadania.<sup>2</sup> W związku z tą wielością znaczeń, w literaturze spotkać można dwa nurty rozważań nad istotą aktywności społecznej. Jedni autorzy ujmują ją jako określone zachowanie (działanie), inni zaś — jako cechę osobowości. Przykładem pierwszego podejścia jest pogląd S. Niecińskiego<sup>3</sup>, który proponuje, aby w najwęższym ujęciu za aktywność społeczną uważać bezinteresowne działanie lub czynności jednostki na rzecz drugiej osoby albo innych obiektów społecznych w celu wzbogacenia ich o określone wartości materialne lub duchowe. Większość autorów podkreśla, iż aktywność społeczna jest zmienną osobowościową, wyrażającą się w działaniach o charakterze społecznym. Do grupy badaczy tej orientacji należy M. Tyszkowa, która sądzi, iż jedną z możliwości rozumienia aktywności społecznej jest traktowanie jej jako swoistej cechy osobowości przejawiającej się w gotowości zajmowania się problemami społecznymi i wykonywania zadań na rzecz innych ludzi lub grup.<sup>4</sup> Warto zwrócić uwagę na fakt, iż mimo różnic wynikających z różnego podejścia do samego pojęcia „aktywność” podane wyżej opinie mają jedną cechę wspólną. Wynika z nich bowiem, iż zdaniem autorów aktywność społeczna wyraża się w gotowości do działania i działaniu na rzecz innych, tzn. działaniu prospołecznym. Tego wąskiego i jednocześnie szczególnego znaczenia nie podkreślają inne definicje należące do drugiego z wymienionych wyżej nurtów. Wojciech Soborski pisze, iż „Aktywność społeczna to podstawowa cecha osobowości, która wyraża się poprzez działanie w sytuacjach społecznych”<sup>5</sup>. Skutkiem owego działania — według autora — są zmiany dokonane

w otoczeniu społecznym (w innych ludziach, w samym sobie, w przedmiotach).

Bardzo szerokie ujęcie rozpatrywanego terminu proponuje M. Czarniewicz. W opinii autorki aktywność społeczna jest postawą psychiczną „(...) która przejawia się w zainteresowaniu życiem społecznym i politycznym, w gotowości do poznania go i kształtowania własnym wysiłkiem, osobistym udziałem w jego przemianach, w ideowym podejściu do spraw ogólnych, do człowieka, do pracy, do kultury”.<sup>6</sup>

Dla potrzeb prezentowanych badań przyjęto poglądy A. Guryckiej. Uważa ona, iż „Aktywność społeczna jest to obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne, a więc na środowisko ludzi, w którym człowiek przebywa i na zadania, które z nimi wykonuje”.<sup>7</sup> W innym miejscu autorka wyjaśnia, iż ma na myśli zadania o charakterze społecznym.<sup>8</sup> Oznacza to, że mają one wartość odnoszącą się do spraw i interesów wykraczających poza interes jednostki lub jednostek rozwiązujących te zadania. Takie ujęcie aktywności społecznej sugeruje, że obserwowalna dążność do oddziaływania dotyczy zarówno samego zadania jak i grupy realizującej to zadanie.

Przytoczone wyżej informacje nie pozwalają jednoznacznie przyporządkować definicji sformułowanej przez A. Gurycką do jednego z dwóch nurtów rozważań nad aktywnością społeczną. Zwrócił na to uwagę W. Soborski pisząc, że A. Gurycka aktywnością raz nazywa cechę człowieka (jego osobowości), raz — jego zachowanie.<sup>9</sup>

Wydaje się, że w poglądach autorki istnieje tylko pozorna niespójność, wynikająca z jej przekonania, „(...) że współczesne metody badań psychologicznych (podkreślam: psychologicznych!) pozwalają naprawdę bezpośrednio badać właśnie tylko zewnętrzne, obserwowalne zachowanie”<sup>10</sup>. Jednocześnie autorka nie neguje, iż zachowania te charakteryzują różne postawy człowieka bądź stanowią przejaw ogólnej cechy osobowościowej.

Aktywność społeczną można rozpatrywać jako pewien stan bądź jako postawę. Mówiąc o aktywności jako stanie należy mieć na uwadze aktualny stan jednostki, w którym występuje obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne. W naszych badaniach ujmować będziemy aktywność jako postawę. W szeregu znanych definicji (m.in. S. Baley i T. Mądryckiego) podkreśla się, iż istotą postawy jest stosunek do określonych przedmiotów czy wartości. Zwraca się również uwagę na to, że stosunek ten jest względnie trwały, co oznacza, iż jawne reakcje na określone powtarzające się sytuacje odbywają się zawsze w ten sam — „z góry” określony — sposób. Zatem o aktywności społecznej jako postawie świadczyć będzie względnie trwały stosunek do otoczenia społecznego, wyrażany powtarzającymi się stanami obserwowalnej dążności do oddziaływania na to otoczenie.<sup>11</sup>



Wskaźnikami aktywności społecznej ucznia na terenie klasy i szkoły

- są:
- spontaniczne zgłaszanie się do wykonywania zadań społecznych,
  - wrażliwość na potrzeby kolegów,
  - chętny udział w pracach społecznych,
  - inicjowanie prac społecznych, zabaw i innych zajęć na terenie klasy i szkoły,
  - zabieranie głosu w dyskusji na temat spraw dotyczących życia klasy i szkoły,
  - towarzyskość.

Zwracamy uwagę na podane wyżej wskaźniki, ponieważ właśnie aktywność społeczna w warunkach szkolnych stała się przedmiotem naszych badań.

## 2. METODOLOGIA BADAŃ

Głównym celem pracy było scharakteryzowanie uczniów różniących się poziomem aktywności społecznej ze względu na reprezentowany przez nich poziom reaktywności, poziom ruchliwości zachowania oraz typ spójności układu cech temperamentalnych. Podejście takie pozwoliło w konsekwencji ujawnić określone „wartości” cech temperamentalnych, które stanowią dogodną bazę organiczną kształtowania się aktywności społecznej u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Punktem wyjścia prowadzonych rozważań była regulacyjna teoria temperamentu J. Strelaua.<sup>12</sup> W myśl tej koncepcji właściwości organizmu, które określa się mianem temperamentu, przejawiają się w formalnych cechach zachowania, sprowadzających się do poziomu energetycznego i charakterystyki czasowej reakcji.

Reaktywność to jeden z wymiarów poziomu energetycznego zachowania. Jest ona „(...) tą cechą organizmu, która determinuje względnie stałe różnice indywidualne w wielkości (intensywności) reakcji”.<sup>13</sup> W rozumieniu reaktywności istotną rolę odgrywa relacja między wrażliwością mierzoną za pomocą progu wrażliwości i wydolnością organizmu (zdolnością do pracy), przejawiającą się w reakcjach na bodźce silne lub długotrwałe. Jednostki wysoko reaktywne można scharakteryzować jako wykazujące dużą wrażliwość (niski próg wrażliwości) oraz małą wydolność, natomiast jednostkom nisko reaktywnym przysługuje charakterystyka odwrotna — ich wrażliwość jest mała a wydolność duża.

Ruchliwość jest z kolei tą cechą temperamentu, która odnosi się do charakterystyki czasowej zachowania. Rozumiana jest ona „(...) jako zdolność przedstawiania się z jednej reakcji (czynności) na drugą, odpowiednio do zmian otoczenia”.<sup>14</sup> Na poziomie zachowania istota ruch-

liwości przejawia się w zdolności do szybkiego i adekwatnego reagowania odpowiednio do zmieniających się warunków.

Do wyjaśnienia pozostała jeszcze treść pojęcia „spoistość układu cech temperamentalnych”. Termin ten dotyczy pewnej konstrukcji o charakterze hipotetycznym. Założyliśmy bowiem, iż w przypadku gdy badania wykażą istnienie związku między aktywnością społeczną i poszczególnymi — opisywanymi wyżej — cechami temperamentu, pojawi się podstawa by sądzić, iż istnieją takie „wartości” reaktywności i ruchliwości zachowania, które sprzyjają — i takie, które nie sprzyjają aktywności społecznej. W tym kontekście o spoistości układu cech temperamentalnych świadczyłoby współwystępowanie u jednej osoby takich „wartości” cech, które sprzyjają — bądź takich, które nie sprzyjają aktywności społecznej. W związku z tym należy liczyć się jeszcze z możliwością wystąpienia układu niespójnego, mieszanego, w którym współwystępować będą „wartości” cech o różnym znaczeniu (sprzyjające i nie sprzyjające) dla tej aktywności.<sup>15</sup>

Narzędziem badania aktywności społecznej był własny Arkusz Obserwacyjny Zachowania Ucznia (A. Mikrut, w druku), natomiast zdiagnozowania cech temperamentalnych dokonano dzięki zastosowaniu Skali Oceny Reaktywności (SOR<sub>2</sub>) autorstwa E. Friedensberg<sup>16</sup> oraz części „C” pt. „Skala ruchliwości procesów nerwowych” Arkusza Obserwacyjnego do Badania Temperamentu opracowanego przez J. Strelaua<sup>17</sup>. Wszystkie wymienione narzędzia wyposażone są w szacunkowe skale ocen wypełniane w czasie badań przez wychowawców klasowych. Rozrzut możliwych wyników dla skali aktywności społecznej wynosi od 21 do 105 punktów, dla SOR<sub>2</sub> — od 10 do 50 punktów, natomiast dla skali ruchliwości procesów nerwowych od 0 do 45 punktów. Istotne, z punktu widzenia interpretacji wyników, są również tzw. wartości środkowe, które dla poszczególnych skal wynoszą kolejno: 63,30 i 22,5 punktów.

Arkusz Obserwacyjny Zachowania Ucznia jest programem obserwacji badanej jednostki. Składa się z 21 pozycji. Każdą pozycję stanowi zdanie opisujące zachowanie będące wskaźnikiem aktywności społecznej. Uwzględnione zachowania korespondują z charakterystyką jednostek aktywnych społecznie dokonaną przez A. Gurycką. Zachowania te oceniane są przez obserwatora na 5-cio punktowej skali ocen, a ogólna suma przypisanych uwag stanowi „miarę” aktywności społecznej badanego ucznia. Badania statystyczne wykazały, iż Arkusz Obserwacyjny Zachowania Ucznia jest narzędziem trafnym i rzetelnym (A. Mikrut, w druku). Trafność treściową arkusza ustalono poprzez odwołanie się do opinii 7 sędziów kompetentnych, natomiast oceny jego rzetelności dokonano techniką estymacji zgodności wewnętrznej według wzoru 20 Kudera-Richardsona w adaptacji G. A. Fergusona ( $r_u = 0,95$  przy  $N = 66$ ).

Pozostałe dwa narzędzia są powszechnie znane i stosowane, dlatego nie będziemy ich bliżej charakteryzować. Wyjaśnienia wymaga jedynie

zasadność zastosowania skali ruchliwości procesów nerwowych. Na pytanie czy można pozycje tej skali odnosić do oceny ruchliwości zachowania, udziela odpowiedzi sam autor skali pisząc, że „pozycje skali ruchliwości procesów nerwowych odnoszą się do tych cech zachowania, które przejawiają się w szybkości i adekwatności reagowania odpowiednio do zmieniających się warunków”.<sup>18</sup> Zatem „Im wyższa wartość na tej skali, tym wyższy poziom obu rodzajów ruchliwości — procesów nerwowych i zachowania”. Opinie te dotyczą wprawdzie Kwestionariusza Temperamentu (KT), lecz wydaje się, że odnoszą się również do użytej przez nas skali, ponieważ sam autor pisze, iż ta ostatnia była punktem wyjścia opracowania KT. Dla celów prezentowanych badań ze skali ruchliwości wybrano tylko 15 pozycji dotyczących tych form zachowania, które można zaobserwować w szkole, stąd wspomniany rozrzut wyników jest mniejszy niż w wersji oryginalnej.

Badaniami objęto 59 uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Grupę tę stanowiło 25 dziewcząt i 34 chłopców. Wiek badanych wahał się w granicach od 14 do 16 lat.

### 3. STRUKTURA BADANEJ GRUPY ZE WZGLĘDU NA AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA, REAKTYWNOŚĆ I RUCHLIWOŚĆ ZACHOWANIA

Charakterystyki grupy pod względem ocenianych cech dokonamy poprzez podanie odsetek uczniów, którzy uzyskali wyniki wyższe, równe lub niższe od wartości środkowych stosowanych skal. Analizę struktury badanej zbiorowości ułatwiają dane zawarte w tabeli 1.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, iż w odniesieniu do dwu pierwszych zmiennych, tzn. aktywności społecznej i reaktywności, pro-

Tabela 1

STRUKTURA BADANEJ GRUPY ZE WZGLĘDU NA AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA, REAKTYWNOŚĆ I RUCHLIWOŚĆ ZACHOWANIA (N=59)

Cecha	Aktywność społeczna	a Reaktywność	Ruchliwość zachowania
	%	%	%
Wyniki			
Wyższe od wartości środkowej	52,5 — n.i.*	49,2 — n.i.**	64,4 — i.s.***
Niższe od wartości środkowej	45,8 —	45,8 —	35,6 —
Równe wartości środkowej	1,7	5,0	—
Razem	100	100	100

\* Różnice nieistotne, \*\* różnice nieistotne, \*\*\* $\chi^2=4,898, p<0,05$

a Zasada interpretacji: im wyższe wyniki, tym niższa reaktywność.

porcje uczniów, którzy uzyskali wyższe i niższe od wartości środkowych skal, były mniej więcej jednakowe (bliskie schematowi: 50-50). Zaobserwowane niewielkie różnice okazały się nieistotne ze statystycznego punktu widzenia. Inną sytuację zanotowano w przypadku rozpatrywania wyników skali ruchliwości zachowania, bowiem w gronie badanych zdecydowanie przeważali uczniowie, którzy uzyskali wyniki wyższe od wartości środkowej (64,4%). Przewaga liczebności tych ostatnich nad uczniami z wynikami niższymi od tej wartości (35,6%) była tak duża, że różnice sięgnęły poziomu istotności statystycznej ( $p < 0,05$ ).

Anna i Jerzy Brzezińscy propagują pogląd, iż skalom szacunkowym przysługuje status skali porządkowej, zatem ze względu na właściwości tej ostatniej, nie możemy podać średnich arytmetycznych wyników grupy odnoszących się do mierzonych cech. Ci sami autorzy uważają jednak, iż w przypadku, kiedy posługujemy się skalą skumulowanych ocen, „(...) możliwe jest, poprzez zastosowanie odpowiedniej metody transformacji wyników surowych na wyniki skali standardowej, przełożenie wyników danej skali szacunkowej na wyższy, interwałowy poziom pomiaru.<sup>19</sup> Stosowane przez nas skale odpowiadają warunkom konstrukcji skal skumulowanych ocen, ponieważ wszystkie składają się z dużej liczby mniejszych skal, z których każda odnosi się do innego aspektu ogólnej szacowanej zmiennej, a wynik ostateczny jest sumą wyników cząstkowych.<sup>20</sup> Najczęściej stosowane obecnie przekształcenia wyników surowych zamieniają je na wyniki skali tenowej i stenowej.<sup>21</sup> W prezentowanych tutaj badaniach skorzystaliśmy z tej ostatniej możliwości. Transformacja wyników surowych na wyniki skali stenowej pozwoliła m.in. na wyszczególnienie przedziałów wartości przeciętnych według zasady podanej przez J. Brzezińskiego. Autor ten proponuje mianowicie, aby za przeciętne uważać wyniki z przedziału 5-6 sten. Tabela 2 prezentuje przeciętne wyniki grupy w odniesieniu do każdej ze skal.

Tabela 2

PRZECIĘTNE WYNIKI W ZAKRESIE AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ,  
REAKTYWNOŚCI I RUCHLIWOŚCI ZACHOWANIA WEDŁUG SKALI STENOWEJ

Cecha Stan	Актыwność społeczna	Reактыwność a	Ruchliwość zachowania
	6	61 — 68	30 — 32
5	51 — 60	27 — 29	20 — 26

a W ramach wyników przeciętnych, o wyższym nasileniu reaktywności świadczyły wyniki na poziomie 5 stena, o niższym — wyniki na poziomie 6 stena.

Analiza danych zawartych w tabeli 2 wskazuje na to, iż przeciętne wyniki grupy w skali aktywności społecznej mieściły się w granicach

od 51 do 68 punktów, w skali reaktywności — od 27 do 32 punktów, natomiast w skali ruchliwości zachowania — w przedziale od 20 do 31 punktów. Aby zrozumieć wymowę podanych wartości należy porównać je z rozrzutem możliwych wyników dla każdej z zastosowanych skal (zob. podrozdział 2).

#### 4. AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA A CECHY TEMPERAMENTALNE UCZNIÓW UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM

##### 4. 1. Charakterystyka uczniów z wyższą i niższą aktywnością społeczną ze względu na poziom reaktywności

Dokonanie charakterystyki zapowiedzianej w tytule tej części pracy stało się możliwe dzięki zastosowaniu niżej opisanej procedury.

Zbiory wyników dotyczących aktywności społecznej i reaktywności podzieliliśmy na dwie kategorie. Granica dychotomizacji przebiegła między 5 a 6 stenem (zob. tabela 2). W przypadku skali aktywności społecznej granica ta leżała między punktami 60 i 61, natomiast w odniesieniu do wyników SOR<sub>2</sub> — między punktami 29 i 30. Przyjęliśmy, iż uczniowie, którzy uzyskali wyniki równe lub wyższe od 61 punktów w skali mierzącej pierwszą ze zmiennych, charakteryzowali się wyższym poziomem aktywności społecznej. U uczniów nie spełniających tego warunku stwierdzaliśmy niższy poziom tej aktywności (celowo używamy terminów: wyższy i niższy zamiast wysoki i niski po to, aby podkreślić, iż nie określają one wartości skrajnych). Inaczej interpretowaliśmy wyniki w przypadku skali reaktywności. O wyższym poziomie tej cechy stanowiły wartości leżące poniżej granicy (równe i niższe od 29 punktów), natomiast o niższej reaktywności świadczyły wyniki wyższe od wartości granicznej (równe i wyższe od 30 punktów). Zestawienie wyróżnionych wyżej wariantów cech w tabeli korelacyjnej (tabela 3) pozwoliło scharakteryzować struktury grup różniących się poziomem aktywności społecznej. Struktury te opisaliśmy z punktu widzenia reaktywności.

Tabela 3

STRUKTURY GRUP UCZNIÓW O WYŻSZYM I NIŻSZYM POZIOMIE SPOŁECZNEJ ZE WZGLĘDU NA REAKTYWNOŚĆ (N=59)

Reaktywność \ Aktywność	Niższa		Wyższa		Razem		chi <sup>2</sup>	Poziom λ
	f	%	f	%	f	%		
Wyższa	22	73,3	8	26,7	30	100	6,533	p < 0,05 bliski 0,01
Niższa	10	34,5	19	65,5	29	100	2,793	p < 0,1 n.i.*

Dla tablicy 2x2 chi<sup>2</sup>-wadrat = 8,967, p < 0,01

\* Różnice nieistotne

Pierwszą czynnością związaną z analizą danych zawartych w tabeli 3 była weryfikacja hipotezy  $H_0$  zgodności obu rozkładów zmiennej „reaktywność”. Wartość testu chi-kwadrat dla tablicy  $2 \times 2$  pozwoliła, z małym prawdopodobieństwem ( $p < 0,01$ ) popełnienia błędu, odrzucić tę hipotezę. Oznacza to, iż grupy uczniów o wyższej i niższej aktywności społecznej różniły się istotnie pod względem poziomu reaktywności.

Rozpatrzmy obecnie proporcje liczbowe uczniów z wyższą i niższą reaktywnością w grupach różniących się poziomem aktywności społecznej. Dane zamieszczone w tabeli 3 wskazują na to, iż wśród badanych o wyższym poziomie aktywności społecznej zaobserwowano zdecydowaną przewagę liczby uczniów z niższą reaktywnością (73,3%) nad liczbą uczniów z reaktywnością wyższą (26,7%). Różnice te okazały się statystycznie istotne ( $p < 0,05$ , bliski 0,01).

Zupełnie inaczej wyglądała struktura grupy składającej się z osób o niższym poziomie aktywności społecznej. Widzimy, iż w grupie tej znajdowało się 65,5% jednostek z reaktywnością wyższą i 34,5% — z reaktywnością niższą. Przewaga tych pierwszych była bardzo wyraźna, lecz mimo to sięgała jedynie poziomu  $p < 0,1$ . W myśl powszechnej umowy za znamienny uważa się dopiero poziom 0,05. Zatem zauważone różnice nie pretendowały do miana istotnych.

#### **4. 2. Charakterystyka uczniów z wyższą i niższą aktywnością społeczną ze względu na ruchliwość zachowania**

W zamieszczonej niżej analizie uwzględniliśmy dwa warianty zmiennej „ruchliwości zachowania”. Podziału zbioru wyników dokonaliśmy na wysokości granicy między 5 a 6 stenem (zob. tabela 2), tzn., że granica ta leżała między wynikami o wartościach 26 i 27 punktów. Tabela 4 prezentuje rozkłady zmiennej „ruchliwości zachowania” na poszczególnych poziomach aktywności społecznej.

Z wartości chi-kwadrat dla tablicy  $2 \times 2$  wnioskujemy, iż grupy o różnym poziomie aktywności społecznej różniły się istotnie ( $p < 0,01$ ) pod względem poziomu ruchliwości zachowania.

Grono badanych o wyższym poziomie aktywności społecznej składało się w 70% z uczniów charakteryzujących się wyższą ruchliwością i w 30% — z uczniów o niższym poziomie tej cechy temperamentu. Różnice między tymi wielkościami okazały się statystycznie istotne ( $p < 0,05$ ). Natomiast wśród badanych o niższym poziomie aktywności społecznej zdecydowanie przeważali uczniowie o niższej ruchliwości zachowania, bowiem stanowili oni 65,5% ogółu rozpatrywanej grupy. Jednak wynik testu chi-kwadrat (zob. tabela 4) nie upoważnia do wniosku, iż przewaga tych ostatnich nad uczniami z ruchliwością wyższą (34,5%) była na tyle duża, aby uznać ją za istotną.

STRUKTURY GRUP UCZNIÓW O WYŻSZYM I NIŻSZYM POZIOMIE  
AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ ZE WZGLĘDU NA RUCHLIWOŚĆ ZACHOWANIA (N=59)

Ruchliwość zach.	Wyższa		Niższa		Razem		chi <sup>2</sup>	Poziom λ
	f	%	f	%	f	%		
Wyższa	21	70,0	9	30,0	30	100	4,800	p<0,05
Niższa	10	34,5	19	65,5	29	100	2,793	n.i. p<0,1

Dla tablicy 2X2 chi-kwadrat = 7,460, p<0,01  
Różnice nieistotne

### 5. AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA A SPOISTOŚĆ UKŁADU CECH TEMPERAMENTALNYCH U UCZNIÓW UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM

Analiza danych zawartych w tabelach 3 i 4 wskazuje na istnienie związków między aktywnością społeczną i reaktywnością oraz między aktywnością społeczną i ruchliwością zachowania. Tezę tę potwierdziło badanie siły związku między wspomnianymi cechami (dane dotyczące tego zagadnienia zamieściliśmy w tabeli 5).

Jeżeli weźmiemy pod uwagę treść kryjącą się pod pojęciem „spoistość układu cech temperamentalnych” możemy przekonać się, iż zapowiedziany w tytule tej części artykułu problem odnosi się w zasadzie do kwestii łącznego wpływu reaktywności i ruchliwości zachowania na aktywność społeczną. Problem ten dotyczy zatem tzw. korelacji wielorakiej (R). Tabela 5 zawiera wykaz wartości współczynników Pearsona (r.R) obliczonych w oparciu o wyniki przeliczone na skalę stenową.

Tabela 5

WARTOŚCI WSPÓŁCZYNNIKÓW „r” I „R” PEARSONA

Zmienne X <sub>2</sub> , X <sub>3</sub>	Reaktywność X <sub>2</sub>	Ruchliwość zachowania X <sub>3</sub>	Reaktywność i ruchliwość zachowania — łącznie
Zmienna X <sub>1</sub>			
Aktywność społeczna X <sub>1</sub>	r <sub>12</sub> =0,64*	r <sub>13</sub> =0,39**	R <sub>1.23</sub> =0,69***

\* p<0,01, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,01 (według testu F).

Wartość współczynnika korelacji R<sub>1.23</sub> wskazuje na istotny łączny wpływ obu cech temperamentalnych na aktywność społeczną. Wartość R<sub>1.23</sub> większa jest od współczynników korelacji uwzględniających współzależność między jedynie dwoma zmiennymi (r<sub>12</sub> i r<sub>13</sub>). Oznacza to, iż

sytuacja w której jednostkę charakteryzują jednocześnie takie „wartości” cech temperamentalnych, z których każda z osobna wykazuje dodatni związek z wysoką aktywnością społeczną, jest sytuacją szczególnie korzystnie wpływającą na aktywność tej jednostki i odwrotnie. Zależność ta powinna znaleźć swój wyraz w charakterystyce grup różniących się poziomem aktywności społecznej, dokonanej z punktu widzenia spistości układu cech temperamentalnych.

### 5. 1. Struktura badanej grupy ze względu na spistość układu cech temperamentalnych

Przypomnijmy, iż przez spistość układu cech temperamentalnych rozumieć należy współwystępowanie takich „wartości” tych cech, które sprzyjają aktywności społecznej (niska reaktywność, wysoka ruchliwość zachowania), bądź współwystępowanie takich „wartości” owych cech, które nie sprzyjają tej aktywności (wysoka reaktywność, niska ruchliwość zachowania). Pierwszy z wymienionych wariantów nazywać będziemy układem sprzyjającym, a drugi — układem nie sprzyjającym aktywności społecznej.

Uwzględniając powyższe propozycje wyodrębniliśmy trzy grupy badanych. Pierwszą grupę stanowili uczniowie charakteryzujący się układem cech sprzyjającym, drugą — nie sprzyjającym, natomiast w grupie trzeciej znajdowali się uczniowie posiadający różne „wartości” cech temperamentalnych (układ niespójny, mieszany). Warunkiem zaliczenia do grupy pierwszej było jednoczesne występowanie u jednostki niższej reaktywności (6-10 sten) i wyższej ruchliwości zachowania (6-10 sten). W odniesieniu do grupy drugiej przyjęliśmy odwrotną zasadę — zaliczaliśmy do niej tych uczniów, u których stwierdzono wyższą reaktywność (1-5 sten) i niższą ruchliwość zachowania (1-5 sten). Tabela 6 odzwierciedla strukturę badanej z punktu widzenia spistości układu cech temperamentalnych.

Tabela 6

STRUKTURA BADANEJ GRUPY ZE WZGLĘDŪ NA SPOISTOŚĆ UKŁADU CECH TEMPERAMENTALNYCH (N=59)

Układ cech	Liczba badanych	Procent badanych
Sprzyjający aktywności społecznej	18	30,5 — n.i.*
Nie sprzyjający aktywności społecznej	14	23,7 —
Mieszany	27	45,8
Razem	59	100

\* Różnice nielototne



Z danych zamieszczonych w tabeli 6 wynika, iż w badanej grupie ( $N=59$ ) najliczniej reprezentowani byli uczniowie z mieszanym układem cech temperamentalnych (niespójnym). Ich udział sięgał poziomu 45,8%. Następną pozycję pod względem liczebności zajęli uczniowie ze sprzyjającym układem cech (30,5%), natomiast najniższy odsetek stanowili uczniowie charakteryzujący się układem cech nie sprzyjającym aktywności społecznej (23,7%). Różnice między liczebnościami dwóch ostatnich grup nie były statystycznie istotne.

## 5. 2. Charakterystyka uczniów o wyższym i niższym poziomie aktywności społecznej ze względu na spistość układu cech temperamentalnych

W dalszej analizie uwzględniliśmy jedynie tych uczniów, którzy charakteryzowali się spójnym układem cech temperamentalnych. Tabela 7 obrazuje różnice w proporcjach liczebności uczniów ze sprzyjającym i nie sprzyjającym aktywności społecznej układem cech wśród uczniów o różnym poziomie tej aktywności.

Tabela 7

STRUKTURY GRUP UCZNIÓW O WYŻSZEJ I NIŻSZEJ AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ ZE WZGLĘDU NA SPOISTOŚĆ UKŁADU CECH TEMPERAMENTALNYCH ( $N=32$ )

Układ cech Aktywność	Sprzyjający aktywności		Nie sprzyjający aktywności		Razem		chl <sup>2</sup>	Poziom $\lambda$
	f	%	f	%	f	%		
Wyższa	15	88,2	2	11,8	17	100	8,471	$p < 0,01$
Niższa	3	20,0	12	80,0	15	100	4,267	$p < 0,05$

Dla tablicy  $2 \times 2$  chi-kwadrat  $b = 12,431$ ,  $p < 0,001$

a, b Z uwagi na niskie liczebności oczekiwane ( $f_e < 10$ ) zastosowano poprawkę Yatesa na ciągłość.

Obliczenia statystyczne wskazują na to, że grupy uczniów z wyższą i niższą aktywnością społeczną różniły się bardzo istotnie ( $p < 0,001$ ) co do rozkładu zmiennej „spistości układu cech temperamentalnych”.

Wśród uczniów o wyższej aktywności społecznej istniała statystycznie istotna ( $p < 0,01$ ) przewaga osób ze sprzyjającym układem cech temperamentalnych (88,2%) nad liczebnością osób charakteryzujących się układem cech nie sprzyjającym aktywności społecznej (11,8%). Sytuacja ta inna była od tej, jaką zaobserwowano w grupie uczniów o niższej aktywności społecznej. W tym bowiem przypadku zdecydowanie przeważali uczniowie z nie sprzyjającym układem cech temperamentalnych (80%). Liczebność tych ostatnich okazała się istotnie wyższa ( $p < 0,05$ ) od liczebności uczniów cechujących się drugim typem układu cech (20%).

## Wnioski:

Przytoczone w tym artykule wyniki badań upoważniają do sformułowania kilku wniosków. Niżej podajemy tylko te, które ściśle łączą się z głównym problemem badawczym i u podstaw których leży pewność statystyczna w stopniu 95% i wyższym:

1. Osoby o wyższej aktywności społecznej różnią się pod względem poziomu reaktywności, poziomu ruchliwości zachowania oraz dominującego typu spistości układu cech temperamentalnych od osób o niższej aktywności społecznej.

2. Wśród osób o wyższym poziomie aktywności społecznej przeważają jednostki z niższą reaktywnością nad jednostkami z reaktywnością wyższą.

3. Wśród osób o wyższym poziomie aktywności społecznej przeważają jednostki z wyższą ruchliwością zachowania nad jednostkami z niższym nasileniem tej cechy.

4. W przypadku uczniów ze spójnym układem cech temperamentalnych występują następujące relacje: a) wśród osób o wyższym poziomie aktywności społecznej przeważają jednostki cechujące się sprzyjającym tej aktywności układem cech temperamentalnych nad jednostkami z nie sprzyjającym układem cech; b) wśród osób o niższym poziomie aktywności społecznej jednostki z nie sprzyjającym układem cech dominują nad jednostkami charakteryzującymi się drugim typem spistości układu cech temperamentalnych.

Biorąc pod uwagę przytoczone wyżej spostrzeżenia można przyjąć, iż zarówno niska reaktywność jak i duża ruchliwość zachowania stanowią dogodną bazę kształtowania się aktywności społecznej u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Szczególnie korzystną, z punktu widzenia aktywności społecznej, jest sytuacja, w której jednostkę cechują obydwie wspomniane wcześniej „wartości” cech temperamentalnych.

## DYSKUSJA

Różne podejścia metodologiczne utrudniają porównanie naszych wniosków z wynikami innych badań. W odniesieniu do roli reaktywności w podejmowaniu działań o charakterze społecznym spotyka się krańcowo różne poglądy. Badacz radziecki, Ł. Lichaczew (za: J. Strelau 1985), stwierdził, że jednostki wysoko reaktywne różnią się od nisko reaktywnych pod względem specyficznych rodzajów aktywności społecznej, mierzonej metodą obserwacji w trakcie treningu oraz w sytuacji zawodów gry w koszykówkę. W oparciu o wyniki badań przeprowadzonych wśród 20 zawodniczek, u których poziom reaktywności diagnozowano KT Strelausa, autor wykazał, iż jednostki nisko reaktywne w porównaniu z wysoko reaktywnymi lepiej kierują grą i przewodzą

grupie zarówno w sytuacji treningu, jak i w czasie zawodów. Zawodniczki wysoko reaktywne — zadaniem Ł. Lichaczewa — w czasie gry unikają kontaktów interpersonalnych i wykazują większą skłonność do wyrażania negatywnych reakcji skierowanych przeciwko swym partnerkom. Dane te wskazują na istnienie zależności między aktywnością społeczną i reaktywnością. Do innego wniosku doszły D. Perczyńska i E. Żuchowska-Czwartosz<sup>22</sup>. Autorki te badały dwie grupy osób obojga płci w wieku 14 do 15 lat, różniące się pod względem aktywności społecznej. Diagnozę aktywności społecznej oparły na technikach rangowania przez nauczycieli i socjometrii, natomiast oceny siły układu nerwowego (reaktywności) dokonały dzięki zastosowaniu KT Strelaua. Kierując się wynikami swoich badań autorki wykazały, iż proporcja liczby osób wysoko reaktywnych do nisko reaktywnych nie różnicuje grupy aktywnej społecznie od grupy osób biernych.

Wnioski z naszych badań dotyczące związku między aktywnością społeczną i reaktywnością można teoretycznie wyjaśnić, jeżeli przyjmiemy, iż sama aktywność społeczna, jak i sytuacja, w której ona przebiega stanowią źródło silnej stymulacji. Według regulacyjnej koncepcji temperamentu J. Strelaua jednostki nisko reaktywne, u których funkcjonuje mechanizm tłumiący stymulację, celowo preferują aktywność o dużej stymulacji po to, aby utrzymać optymalny poziom aktywacji. Odwrotnie zaś postępują jednostki wysoko reaktywne. Z uwagi na fakt, iż u osób tych działa fizjologiczny mechanizm wzmacniający stymulację unikają one sytuacji o dużej wartości stymulacyjnej. Zatem wydaje się, że stwierdzona przez nas zależność między rozpatrywanymi obecnie cechami jest konsekwencją działania fizjologicznych mechanizmów reaktywności.

Jeżeli chodzi o związek między aktywnością społeczną i ruchliwością zachowania to badania nasze potwierdziły oczekiwania wynikające z rozważań teoretycznych, chociaż prawdopodobnie istniały tutaj inne mechanizmy przyczynowe niż te, które przewidywał J. Strelau: Pisał on bowiem, iż „Jak wynika z naszych własnych badań opartych na KT, reaktywność (skala siły procesu pobudzania) koreluje pozytywnie z ruchliwością zachowania (skala ruchliwości procesów nerwowych), co u prawdopodobnie założenia, że ruchliwość może być również pozytywnie skorelowana z aktywnością”.<sup>23</sup>

Badania prezentowane w tej pracy również potwierdziły fakt dodatniej zależności między reaktywnością i ruchliwością zachowania, ale siłę tego związku należało określić jako słabą. Stąd też wydaje się, że stwierdzona korelacja między aktywnością społeczną i ruchliwością w naszym przypadku wynikała raczej z samej charakterystyki „ruchliwego” zachowania, tzn. z łatwości przechodzenia od jednego zajęcia do drugiego, ze zdolności działania w nowych i zmieniających się warunkach itp.

Przewidywania dotyczące związku między aktywnością społeczną i ruchliwością zachowania potwierdziły także D. Perczyńska i E. Żuchowska-Czwartosz<sup>24</sup>, które wykazały, iż ruchliwość procesów nerwowych (zachowania — przyp. autora) istotnie różnicuje biernych i aktywnych społecznie.

Wszystkie przytoczone w dyskusji informacje dotyczyły osób o normalnym rozwoju intelektualnym. Nasze badania prowadzone były w specyficznej grupie, wśród osób upośledzonych umysłowo. Wydaje się jednak, iż wnioski z tych badań, jak również te, do których doszli inni autorzy w zasadzie są porównywalne. Dotyczy to zwłaszcza związku między aktywnością społeczną i ruchliwością zachowania, który został stwierdzony zarówno wśród uczniów o normalnej inteligencji, jak i wśród uczniów upośledzonych umysłowo. W odniesieniu do reaktywności sytuacja nie jest aż tak jednoznaczna, chociaż z danych zamieszczonych wyżej wynika, iż wnioski nasze nie są odosobnione i — co równie ważne — dadzą się teoretycznie wyjaśnić. Fakty te wskazują, iż stosunki zależności między rozpatrywanymi cechami nie różnicują osób o normalnym rozwoju intelektualnym od osób upośledzonych umysłowo.

Stwierdzone zależności powinny znaleźć swój wyraz w praktycznych poczynaniach nauczycieli i wychowawców dzieci upośledzonych umysłowo. Naszym zdaniem, zadania i funkcje, których realizacja wymaga szeregu czynności społecznych odzwierciedlających dążność do dominacji (np. kierowania, inicjowania, oceniania) powierzać należy uczniom o niskiej reaktywności i dużej ruchliwości zachowania. Natomiast w sytuacje zadaniowe, w których dominują czynności uczestnictwa (np. werbalne wyrażania zgody, podporządkowanie, wykonawstwo (angażować należy raczej uczniów charakteryzujących się wysoką reaktywnością i małą ruchliwością zachowania. Nie oznacza to, iż rola tych ostatnich jako członków grupy zadaniowej jest z góry przesądzona. Ważne jest, aby dla uniknięcia nawarstwiania się czynników nie sprzyjających aktywności, tak organizować doświadczenia życiowe tych uczniów, by wpływały one na kształtowanie poczucia społecznego bezpieczeństwa, które według A. Guryckiej<sup>25</sup> jest decydującym warunkiem aktywności społecznej.

## Przypisy

<sup>1</sup> T. Kott: Aktywność społeczna jako czynnik rewalidacyjny u młodzieży przewlekle chorej. W: Rewalidacja dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy, pod red. A. Hulka. Warszawa 1982, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 38.

<sup>2</sup> Za M. Czarniewicz: Aktywność społeczna dziecka. Warszawa 1962, PZWS.

<sup>3</sup> Por. Słownik psychologiczny, pod red. W. Szewczuka. Warszawa 1977, NK.

<sup>4</sup> M. Tyszkowska: Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. Warszawa 1977, WSiP.

<sup>5</sup> W. Soborski: Aktywność społeczna i pojęcia z nią związane — próba definicji. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 2, s. 29.

<sup>6</sup> Por. M. Czarniewicz: dz. cyt., s. 15.

<sup>7</sup> A. Gurycka: Przeciwnudzie. O aktywności. Warszawa 1977, NK, s. 89.

- 8 A. Gurycka: Dzieci biernie społecznie. Wrocław—Warszawa—Kraków 1970, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- 9 Por. W. Soborski: dz. cyt., s. 29.
- 10 Por. A. Gurycka: Dzieci biernie społecznie: dz. cyt., s. 19.
- 11 A. Mikrut: Aktywność społeczna a pozycja socjometryczna w nieformalnej strukturze grupy uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Warszawa, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (artykuł w druku).
- 12 J. Strelau: Temperament-osobowość-działanie. Warszawa 1985, PWN, s. 260.
- 13 Por. J. Strelau: dz. cyt., s. 275.
- 14 Por. J. Strelau: dz. cyt., s. 300.
- 15 Podobnych terminów chociaż w aspekcie innej problematyki używał T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia ucznia. Warszawa 1977, WSiP.
- 16 Cytuję za J. Strelau: dz. cyt. Załącznik nr 3.
- 17 J. Strelau: O temperamentcie i jego poznawaniu. Warszawa 1965. NK.
- 18 J. Strelau: Temperament-osobowość-działanie; dz. cyt., s. 307.
- 19 A. Brzezińska. J. Brzeziński: Konstrukcja i stosowanie skal szacunkowych do oceny zachowania się. „Psychologia Wychowawcza” 1975, nr 2, s. 218.
- 20 J. Brzeziński: Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa 1980, PWN.
- 21 D. Bobko: Wprowadzenie do kwestionariusza PARI Q—4 dla matek Eduarda i Shirin Schulderrmannów. Kraków 1984. Skrypty Uczelniane Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr 462.
- 22 D. Perczyńska, E. Zuchowska-Czwartosz: Charakterystyka dzieci aktywnych społecznie ze względu na cechy temperamentu oraz uznawane wartości społeczne. W: Aktywność i aktywizacja społeczna, pod red. A. Guryckiej. Warszawa 1976. Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, nr 9.
- 23 J. Strelau: Temperament-osobowość-działanie, dz. cyt., s. 362.
- 24 Por. D. Perczyńska, E. Zuchowska-Czwartosz: dz. cyt.
- 25 A. Gurycka: Przeciw nudzie... dz. cyt.

RYSZARD SKRZYPCZAK

Szkoła Podstawowa nr 6 Specjalna

Leszno

## ŚRODOWISKO RODZINNE UCZNIÓW A ICH OSIĄGNIĘCIA DYDAKTYCZNE I ASPIRACJE EDUKACYJNE

### WSTĘP

Problematyka znaczenia środowiska rodzinnego dla funkcjonowania dzieci w szkole, a więc również dla ich osiągnięć dydaktycznych w odniesieniu do uczniów masowych szkół podstawowych, doczekała się stosunkowo licznych badań i publikacji. Badania pedagogów, psychologów, socjologów wskazują na duże znaczenie czynników środowiskowych w przystosowaniu dzieci do wymagań szkoły, a ściślej wysoką korelację między osiągnięciami dydaktycznymi a wykształceniem rodziców, warunkami bytowymi, charakterem atmosfery rodzinnej, stylem wychowania<sup>1</sup>.

Czy związki te zachodzą również w odniesieniu do uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i ich rodzin? Jeżeli tak, to jak silne są to związki i jaki mają wpływ na funkcjonowanie tych uczniów w szkołach specjalnych oraz na ich osiągnięcia dydaktyczne? Jaki jest poziom

i rodzaj aspiracji edukacyjnych uczniów upośledzonych umysłowo? Jaki wpływ mają czynniki środowiskowe na poziom i rodzaj aspiracji edukacyjnych? Czy osiągnięcia dydaktyczne uczniów szkół specjalnych (upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim) mają wpływ na poziom i rodzaj aspiracji edukacyjnych? Jeżeli tak, to jak duży?

Odpowiedzi na te i inne pytania chciałbym dać w niniejszym opracowaniu opierając się na badaniach, jakie przeprowadziłem w szkole specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim<sup>2</sup> oraz na wieloletnich doświadczeniach uzyskanych w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej.

## I. ZARYS PROBLEMATYKI BADAWCZEJ

Zasadniczy problem, który występuje w badaniach, można krótko sformułować w pytaniu: czy i jaki związek istnieje pomiędzy warunkami środowiska rodzinnego uczniów szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a poziomem ich osiągnięć dydaktycznych i aspiracji edukacyjnych?

Tak postawione pytanie implikuje następne, bardziej szczegółowe pytania, które możemy przyporządkować do dwóch grup.

Pierwsza dotyczy osiągnięć dydaktycznych uczniów uwarunkowanych środowiskiem rodzinnym, a mianowicie:

- jaki jest poziom osiągnięć dydaktycznych badanych uczniów?
- jakie relacje zachodzą między osiągnięciami dydaktycznymi uczniów a takimi zmiennymi środowiska rodzinnego, jak: struktura rodziny, poziom wykształcenia rodziców, atmosfera domu rodzinnego i stosowane metody wychowawcze, warunki nauki domowej ucznia, kontakty rodziny ze szkołą?

Druga grupa pytań dotyczy aspiracji edukacyjnych uwarunkowanych czynnikami tkwiącymi w środowisku rodzinnym, a więc:

- jaki jest poziom i rodzaj aspiracji edukacyjnych badanych uczniów?
- jakie relacje zachodzą między poziomem i rodzajem aspiracji edukacyjnych uczniów a takimi zmiennymi, jak: struktura rodziny, poziom wykształcenia rodziców, atmosfera wychowawcza domu rodzinnego, warunki nauki domowej ucznia?
- jaki zachodzi związek między osiągnięciami dydaktycznymi uczniów a ich aspiracjami edukacyjnymi?

## II. RODZINA A EDUKACJA DZIECI

### 1. Funkcjonowanie rodziny jako środowiska wychowawczego i dydaktycznego

Mimo przeobrażeń, którym uległa w ostatnich czasach rodzina, mimo zmiany funkcji, jakie ma do spełnienia, pozostaje ona nadal dominują-

cą instytucją wychowawczą, ważnym ogniwem w wychowaniu młodego pokolenia. Badania naukowe nad rodziną<sup>3</sup> potwierdzają znaczenie rodziny nie tylko dla rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka, ale przede wszystkim dla prawidłowego rozwoju jego uczuć i postawy społecznej. Rodzina jest podstawową komórką, w której rozpoczyna się kształtowanie osobowości dziecka przez wychowanie.

Obserwacja działalności wychowawczej rodziców wykazuje, że dość często natrafiają oni na trudności w realizacji zadań wynikających z ich obowiązków rodzicielskich. Funkcjonowanie rodziny jako środowiska wychowawczego i dydaktycznego w dużej mierze zależy od tego, jak rodzice pojmują swoje obowiązki wobec dziecka i jak radzą sobie z ich realizacją. Znaczenie i rola, jaką odgrywa rodzina w całokształcie rozwoju dziecka, odnosi się nie tylko do dzieci zdrowych, normalnie rozwijających się. W wychowaniu dziecka upośledzonego rola i znaczenie rodziny wzrastają. Tylko nieliczna grupa rodziców pogodzonych z faktem upośledzenia dziecka, podejmuje trud, by rozwinąć w dziecku to co zdrowe, co nie zostało zahamowane. Stawiając dziecku wymagania na miarę jego możliwości psychofizycznych zapewniają mu tym samym możliwość osiągnięcia skromnych sukcesów, które zachęcają dziecko upośledzone do podejmowania dalszych wysiłków w pokonywaniu trudności.

Wychowanie dziecka w rodzinie polega głównie na kierowaniu jego zachowaniem. Rodziny mogą stosować różne sposoby kierowania: od autokratycznego poprzez demokratyczny aż do liberalnego. Wielu rodziców uważa, że troszcząc się o wyżywienie i ubranie swoich dzieci w pełni wywiązują się ze swych rodzicielskich obowiązków. Zapominają jednak, że dla prawidłowego funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego i dydaktycznego, dla prawidłowego rozwoju osobowości każdego dziecka konieczne jest zaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychicznych. Konieczność zaspokojenia potrzeb psychicznych potęguje się jeszcze bardziej, gdy chodzi o prawidłowy rozwój osobowości dziecka odbiegającego od normy. Poczucie bezpieczeństwa, wiara we własne siły oraz poczucie własnej wartości leżą u podstawy procesu rewalidacyjnego każdego dziecka odchylonego od normy i to niezależnie od rodzaju i stopnia tego odchylenia. W prawidłowym funkcjonowaniu rodziny jako środowiska wychowawczego i dydaktycznego ważne znaczenie ma konsekwentne postępowanie wobec dziecka. Niedopuszczalne są odmienne rodzaje postępowania rodziców, z których jedno jest surowe i wymagające, a drugie tolerancyjne i pobłażliwe. U dziecka należy ukształtować system ocen własnych zachowań i umiejętności klasyfikowania ich na zgodne i niezgodne z przyjętymi normami. Nawyki poprawnego zachowania funkcjonują prawidłowo wtedy, gdy zostaną wytworzone już u małego dziecka. W późniejszych latach znacznie trudniej jest przekształcić czy zmienić ustalone, niewłaściwe formy zachowania się, modyfikować nastawienia, reakcje, wyrabiać szacunek do tego, co jest

lekceważone. Nawet stosowanie kary nie daje pożądanego skutku. Kary stosowane są najczęściej w sytuacjach napięć emocjonalnych, w sytuacjach konfliktowych, których przyczyny nie zostały wyjaśnione do końca i wtedy nie są skuteczne. Kary nie likwidują takich zachowań, które redukują napięcia emocjonalne i jeśli nawet wywołują doraźny skutek, to nie dają gwarancji co do trwałości zmian w zachowaniu. W procesie wychowania należy unikać stosowania kar, a w razie potrzeby karania, dziecko musi wiedzieć, że postąpiło źle i dlatego jego postępowanie zostało ocenione negatywnie.

Rodzina współczesna stanowi konglomerat tradycyjnych stereotypów i nowoczesnych aspiracji. Na podstawie przeprowadzonych badań H. Izdebska<sup>4</sup> dochodzi do następujących wniosków.

1. W oddziaływaniach na postawę moralną i społeczną dziecka, badani rodzice przejawiali niepokojący brak konsekwencji, niejednorodność poglądów na te same wartości czy cechy negatywne, daleko idący relatywizm i utylitaryzm.

2. Między wychowaniem rodzinnym a dążeniami szkoły zarysowują się niejednokrotnie zasadnicze rozbieżności.

3. W badanych rodzinach, rodzice nie posiadali przemyślanej koncepcji wychowania.

4. Współczesne życie stwarza chaos w poglądach na wiele spraw, zachwianie równowagi moralnej.

Na tym tle rodzi się dezorientacja i bezradność wielu rodziców, wypełniane przez nich niekonsekwencje i błędy wychowawcze. Możemy też stwierdzić większe zaabsorbowanie pracą zawodową i sprawami osobistymi rodziców, w konsekwencji większą indywidualizację życia członków rodziny, rozluźnienie wewnętrznych kontaktów i więzi między członkami rodziny, sprowadzanie współżycia rodzinnego wyłącznie do spraw bytowo-gospodarczych, niedostatek kontaktu emocjonalnego, zanik tradycji życia rodzinnego, o które nie ma kto dbać, a wreszcie szybsze wyzwalamie się dzieci spod wpływu i kontroli rodziców. Wszystko to pociąga za sobą następstwa o zasadniczym znaczeniu: obniżanie się wychowawczej troski i kontroli rodziców nad dziećmi, a co za tym idzie, osłabienie wychowawczego wpływu rodziców i ich autorytetu<sup>5</sup>.

Do prawidłowego funkcjonowania rodziny nie wystarcza już tylko intuicja. Wychowanie w czasach współczesnych staje się sprawą wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Wychowywać to znaczy rozumnie wprowadzać dziecko w otaczający je świat, ukazywać mu w nim cele i wartości, nadawać właściwy kierunek jego życiowej aktywności oraz umiejętnie modulować i organizować wpływy pochodzące z zewnątrz.

Współczesna rodzina może być korzystnym środowiskiem wychowawczym i dydaktycznym pod warunkiem, że otrzyma pomoc z zewnątrz do przełamania kryzysu i wytworzenia nowej atmosfery wychowawczej.



Pomocą tą powinno być przede wszystkim właściwie prowadzone kształcenie pedagogiczne społeczeństwa.

## 2. Rodzinne uwarunkowania osiągnięć dydaktycznych

Na proces uczenia się szkolnego i na osiągnięcia dydaktyczne ucznia, wywiera wpływ wiele różnych czynników. Można je ująć w trzy podstawowe grupy:<sup>6</sup>

— Właściwości indywidualne — uwarunkowane cechami psychicznymi ucznia.

— Właściwości procesu dydaktycznego.

— Właściwości środowiska szkolnego i pozaszkolnego ucznia.

Każda z tych grup czynników inaczej wpływa na efekty uczenia się, ale od ich współdziałania zależy, jaki będzie poziom osiągnięć dydaktycznych ucznia. Osiągnięcia dydaktyczne będą funkcją tych trzech grup zmiennych, które tylko w wyjątkowych przypadkach działają jednokierunkowo i są nastawione na ten sam cel.

Ważnymi czynnikami zewnętrznymi, warunkującymi poziom osiągnięć dydaktycznych, są: środowisko szkolne i domowe ucznia. Wychowawca nie zna wszystkich czynników warunkujących zachowanie się dziecka, rodzice znają je na ogół lepiej i mogą dostarczyć wielu interesujących informacji, które pomogą w skutecznym oddziaływaniu wychowawczym na dziecko.

Wpływ środowiska rodzinnego na osiągnięcia dydaktyczne uczniów w szkole jest różny. Dom rodzinny wywiera bardzo znaczny wpływ na wyniki szkolne dzieci. Jednak nie tyle sytuacja gospodarcza rodziny ma decydujący wpływ na postępy w szkole dzieci, ile raczej kultura domu, ład wewnętrzny i harmonijne współżycie. L. Bandura<sup>7</sup> wymienia następujące czynniki rodzinne mające wpływ na osiągnięcia dydaktyczne: zbyt mała opieka wychowawcza ze strony domu, błędy wychowania domowego, brak przemyślanej organizacji dnia dziecka, ogólna kultura oraz atmosfera domu, alkoholizm rodziców, organizacja miejsca pracy dziecka w domu. Natomiast A. Łukawska<sup>8</sup> zwraca szczególną uwagę na organizację czasu po wyjściu ze szkoły oraz poziom wykształcenia rodziców jako czynniki środowiska rodzinnego decydujące o osiągnięciach dydaktycznych uczniów. Na podstawie badań autorka doszła do wniosku, że tylko 23,6% uczniów po wyjściu ze szkoły ma zorganizowany czas i zaplanowane zajęcia, pozostałe 76,4% uczniów pracuje i odpoczywa w sposób niezorganizowany. Występująca dość wyraźnie zależność między poziomem wykształcenia rodziców a wynikami osiąganymi przez dzieci funkcjonuje dzięki takim czynnikom, jak:

a) lepsze rozumienie specyfiki pracy umysłowej przez rodziców wykształconych i dzięki temu stwarzanie dzieciom korzystniejszych warunków do nauki,

b) możliwość niesienia pomocy rzeczowej; wyjaśnienia, udzielanie wskazówek, kontrola jakości wykonanej pracy,

c) udzielanie wskazówek odnośnie organizacji i metod pracy wypro-  
wadzonych choćby z własnego doświadczenia),

d) kształtowanie stosunku do nauki, aspiracji życiowych.

Inni autorzy wskazują na podobne czynniki tkwiące w środowisku rodzinnym ucznia warunkujące osiągnięcia dydaktyczne. Dominujące przyczyny niepowodzeń szkolnych tkwią przede wszystkim w niekorzystnym układzie stosunków rodzinnych, których odbiciem jest brak właściwej opieki nad dzieckiem ze strony domu, w zaniedbywaniu uczuciowym dziecka, w niewłaściwej atmosferze rodzinnej, w wadliwych stosowanych przez rodziców metod wychowawczych oraz w złych warunkach materialnych.<sup>9</sup> Rozwój sprawności intelektualnych młodzieży związany jest wyraźnie z czynnikami środowiskowymi.<sup>10</sup> Ze składników środowiskowych największy stopień powiązania z poziomem intelektualnym młodzieży, zdaniem autorów, wykazują:

a) skład osobowy rodziny ucznia,

b) wykształcenie rodziców i innych członków rodziny oraz ich pozycja społeczna,

c) aktywność ucznia w domu,

d) atmosfera psychiczna w domu rodzinnym.

Z. Putkiewicz<sup>11</sup> wśród czynników rodzinnych, które mają wpływ na osiągnięcia dydaktyczne, wymienia: miejsce do odrabiania lekcji, czas odrabiania lekcji — najbardziej odpowiednie ku temu godziny, warunki pracy umysłowej. Zwraca również uwagę na telewizję, która stosowana racjonalnie może być źródłem różnorodnych informacji, ale może także dezorganizować naukę.

Wyniki dotychczasowych badań — pisze Cz. Kupisiewicz<sup>12</sup> — wskazują, że:

— Czynniki społeczno-ekonomiczne wywierają niezaprzeczalny wpływ na losy szkolne uczniów,

— Wpływ sytuacji materialnej, jako dominującej w ustroju kapitalistycznym przyczyny braku postępów w nauce u dużej liczby dzieci, w ustroju socjalistycznym maleje, a nawet staje się statystycznie nieistotny,

— poważną przyczynę niepowodzeń szkolnych stanowi nie sprzyjająca wychowaniu atmosfera rodzinna,

— istnieje dość duża zbieżność pomiędzy społeczno-ekonomicznymi warunkami życia dzieci oraz poziomem ich rozwoju umysłowego.

Wydaje się więc, że na podstawie dotychczasowych badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami osiągnięć dydaktycznych można uznać pewne kwestie za już dowiedzione.

Sprzyjająca atmosfera domowa, serdeczny stosunek rodziców do dziecka, rozumienie wartości nauki, wszystko to składa się na sytuację

wpływającą na poziom osiągnięć dydaktycznych. Pozytywny stosunek rodziców do nauki i traktowanie jej jako ważnej czynności kształtuje prawidłową postawę dziecka do szkoły i do tego, co się w niej dzieje. Podobnie właściwa organizacja czasu przeznaczanego na naukę w domu, dbałość i opieka nad dzieckiem winny przyczyniać się do podniesienia poziomu osiągnięć dydaktycznych dzieci.

### 3. Rodzinne uwarunkowania aspiracji edukacyjnych

Potrzeby rozwoju społecznego, konieczność jego planowania i stymulowania, stawiają przed systemem oświaty i wychowania takie podstawowe zadania, jak ukształtowanie u młodego pokolenia odpowiednich potrzeb, motywacji, podstaw, dążeń i aspiracji. Te elementy osobowości u młodego pokolenia muszą być ukształtowane w taki sposób, aby interesy poszczególnych jednostek odczuwane przez nie jako osobiste, zbieżne były z przewidywanymi potrzebami rozwoju społecznego i gospodarczego kraju. Kształtowanie takiej zbieżności cech i subiektywnych odczuć jednostek z potrzebami postępowego rozwoju społeczno-gospodarczego kraju jest realizacją podstawowych celów wychowania socjalistycznego.<sup>13</sup>

Aby można było kształtować osobowość młodzieży w kierunku pożądanym, zgodnym z celami wychowania socjalistycznego, trzeba przedtem dokładnie poznać czynniki i mechanizmy społeczne determinujące wyzwalanie się różnorodnych potrzeb, dążeń, nastawień i aspiracji.

Aspiracje edukacyjne młodzieży szkół podstawowych związane są z wyborem przyszłego kierunku kształcenia, jego poziomem oraz wyborem odpowiedniego dla siebie zawodu. Zagadnienie wyboru zawodu jest sprawą o znaczeniu społecznym: wybierając zawód człowiek określa swoje miejsce w społeczeństwie. Wybrana praca jest główną formą działalności w życiu człowieka. Konsekwencje niewłaściwego wyboru zawodu są poważne i różnordne. Dostrzega to wielu badaczy.<sup>14</sup> Ludzie niezadowoleni ze swojej pracy są często również niezadowoleni z życia. 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, że nie może tego wyboru dokonać samodzielnie i potrzebuje pomocy. W zależności od tego, kto ma wpływ na wybór przyszłego zawodu oraz poziomu kształcenia, młody człowiek kieruje się w swej decyzji różnymi czynnikami. Do najważniejszych z nich należą: tzw. czynnik ekonomiczny, stan zdrowia, zainteresowania i zamiłowania, uzdolnienia i sprawności oraz cechy charakteru i temperamentu, wreszcie sytuacja materialna rodziny i aspiracje rodziców.<sup>15</sup>

Mówiąc o rodzinnych uwarunkowaniach aspiracji edukacyjnych, ma-

jących wpływ na wybór zawodu i kierunku oraz poziomu kształcenia, należy wziąć pod uwagę także inne czynniki. Istotny wpływ na drogę zawodową dzieci ma zawód i wykształcenie rodziców. Pracownicy umysłowi częściej dla swych dzieci wybierają zawody związane z kształceniem na poziomie średnim i wyższym. W rodzinach robotniczych istnieje wprawdzie dążność do zapewnienia dziecku wyższej niż własna pozycji społecznej, ale poziom aspiracji był niższy — wybierano dla dzieci szkoły zasadnicze bądź średnie zawodowe.<sup>16</sup> R. Kietliński i H. Sucharowa<sup>17</sup> zwracają uwagę, że często poziom aspiracji rodziców jest wygórowany i przekracza możliwości dziecka. Zawyżone aspiracje rodziców są najczęściej formą kompensacji swoich własnych nie zrealizowanych marzeń.

### III. ŚRODOWISKO RODZINNE BADANYCH UCZNIÓW

#### 1. Warunki mieszkaniowe

Warunki mieszkaniowe rodziny rzutują na przebieg procesu wychowania oraz stopień zaspokojenia potrzeb dziecka. W badanej przez mnie grupie 70% rodzin posiadało własne mieszkanie, pozostałe najczęściej wynajmowały lokale mieszkalne o różnym poziomie standardu użytkowego. Dominującym typem mieszkań, które zamieszkiwało 70 badanych rodzin było mieszkanie trzy i dwupokojowe. Prawie 60% rodzin to rodziny składające się z 4-6 osób czyli rodziny średnie, ponad 27% to rodziny duże (7-10 i więcej osób), a tylko 14,5% rodzin to rodziny małe (1-3 osób).

W wyposażeniu mieszkania zostały wzięte pod uwagę jedynie te przedmioty, które w dość znaczny sposób świadczą o zaspokojeniu potrzeb kulturalnych i intelektualnych dziecka i rodziców. Ilość rodzin wyposażonych w telewizor, radio, magnetofon oraz adapter upoważnia do stwierdzenia, że wszystkie badane rodziny posiadają kontakt z problemami kraju i świata poprzez radio i telewizję oraz są w stanie zaspokoić potrzeby poznawcze swoich dzieci. Natomiast, jeżeli chodzi o wyposażenie rodzin w biblioteczkę, to ma ją tylko 58,6% ogółu, jest to jak widać stan niepokojący.

#### 2. Struktura rodziny

W analizie struktury rodziny pod uwagę wzięty został typ rodziny — pełna, niepełna, ilość dzieci w rodzinie oraz to, kto głównie sprawuje opiekę nad dzieckiem. Większość badanych uczniów wzrasta i wychowuje się w rodzinie pełnej (84,3%). W badanej zbiorowości dominują rodziny z jednym, dwojgiem lub trojgiem dzieci, rodziny te stanowią 65,7%. Analiza danych z przeprowadzonych badań wskazuje na fakt

sprawowania opieki nad dziećmi łącznie przez matkę i ojca w prawie 73% przypadkach, w co czwartej rodzinie opiekę tę sprawuje samodzielnie tylko matka.

### 3. Poziom wykształcenia i wykonywany zawód

Wykształcenie rodziców stanowi jedno z istotnych uwarunkowań wychowawczego funkcjonowania rodziny. W badanych rodzinach większość rodziców ma wykształcenie podstawowe — 69,8%, a nawet 1,5% — niepełne podstawowe. Zawody, w których pracują badani rodzice, to na ogół zawody robotnicze o niskich kwalifikacjach.

### 4. Atmosfera domu i metody wychowawcze

Atmosferę wychowawczą w badanych rodzinach analizowano na podstawie wypowiedzi rodziców i dzieci. Dotyczyły one: oddziaływań opiekuńczych, stosunku matki i ojca do dziecka oraz autorytetu rodzicielskiego. W badanych rodzinach najczęściej występuje sprzyjająca oraz średnio sprzyjająca atmosfera wychowawcza, dotyczy to łącznie 95,7% rodzin. Ponad 51% rodziców preferuje łagodny i bardzo łagodny sposób odnoszenia się do dziecka. Surowych rodziców w badanej grupie jest tylko 7,1%. Dużą grupę stanowią rodzice o niezdecydowanym sposobie traktowania dziecka — 41,5%.

Metody kary i nagrody, to sposoby oddziaływania wychowawczego, których stosowanie jest szczególnie złożone, a co za tym idzie — trudne, wymagające dużej kultury pedagogicznej. Warunkiem skutecznego posługiwania się nimi jest nie tylko znaczny poziom wiedzy o ich wpływie na rozwój osobowości dziecka, lecz także szczery i życzliwy stosunek do wychowanka. Kara w rozumieniu pedagogicznym powinna pełnić funkcję korektywną i profilaktyczną. Celem jej winna być poprawa zachowania dziecka, dlatego też powinna budzić w nim wiarę we własne siły i możliwości rekompensaty.<sup>18</sup> W badanej grupie rodzice najczęściej odwołują się do słabszych kar w postaci zakazu ulubionych zabaw, do drastycznych kar cielesnych rodzice sięgają rzadko.

### 5. Warunki nauki domowej ucznia

Nauka domowa ucznia, polegająca na odrabianiu prac zadanych na lekcjach w szkole, stanowi integralną część procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dopiero w połączeniu z zajęciami pozalekcyjnymi i nauką domową lekcja tworzy pełną jednostkę procesu nauczania. Istotnymi czynnikami wartości sprawczej nauki domowej ucznia są zwłaszcza: miejsce, czas (pora dnia), organizacja miejsca pracy oraz pomoc w nauce lub jej brak. Na te czynniki starałem się zwrócić uwagę w przeprowa-

dzonych badaniach. Z analizy materiału badawczego wynika, że 90% uczniów ma stałe miejsce do nauki w domu, lecz tylko około 34% uczniów odrabia pracę domową w optymalnych warunkach. Pomoc w odrabianiu lekcji otrzymywało ogółem prawie 83% dzieci. Elementem istotnym w nauce domowej jest możliwość korzystania z podręcznej biblioteczki domowej. Biblioteczki takie posiada 58,6 ogółu badanych rodzin. Wyposażenie biblioteczki domowej wskazuje na słabe zaspokojenie potrzeb czytelniczych rodziców i dzieci.

Wydaje się, że u znacznej większości dzieci potrzeby czytelnicze zaspokajane są poza domem.

## 6. Organizacja czasu wolnego

Czas wolny rodziny determinuje czas pracy rodziców oraz rozmiar obowiązków domowych. Tylko 50% dzieci z badanych rodzin ma czas wolny, w którym może robić co chce. Ponad 37% rodziców rzadko lub nigdy nie interesuje się tym, jak dziecko spędza swój wolny czas. Blisko 83% rodziców rzadko lub nigdy nie interesuje się tym, co dziecko czyta. Sytuacja ta skłania do twierdzenia, iż podejście większości rodziców do czytelnictwa dziecka z wychowawczego punktu widzenia nie jest korzystne, gdyż nie przyczynia się do rozbudzenia i podtrzymywania zainteresowań poznawczych dziecka. Z badań wynika, że niewiele badanych rodzin potrafi właściwie zorganizować swój czas wolny oraz czas wolny swoich dzieci.

## IV. OSIĄGNIĘCIA DYDAKTYCZNE A ASPIRACJE EDUKACYJNE BADANYCH UCZNIÓW

Jednym z głównych problemów moich badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między osiągnięciami dydaktycznymi a aspiracjami edukacyjnymi badanych uczniów? Dane na ten temat zawiera tabela.

Obliczony współczynnik zależności  $\chi^2$  przyjął wartość  $\chi^2 = 31,74$ , co w porównaniu z  $\chi^2 = 21,026$  dla  $\lambda = 0,05$  i  $df = 12$  wskazuje na występowanie na tym poziomie istotnej statystycznie zależności ( $c = 0,56$ ). Zależność między osiągnięciami dydaktycznymi a aspiracjami edukacyjnymi badanych uczniów jest wyraźna i dodatnia. Uczniowie uzyskujący wysokie osiągnięcia dydaktyczne wykazują wyższy poziom aspiracji edukacyjnych w połączeniu z wyższą oceną pracy jako źródła satysfakcji i samorealizacji (zwłaszcza w aspekcie materialnym — finansowym i stabilizacyjnym).

Podsumowując należy stwierdzić, że środowisko domowe ma różnorodny wpływ na poziom aspiracji edukacyjnych uczniów (ich oczekiwania) pokrywa się z poziomem aspiracji edukacyjnych dziecka. Obserwuje się

jednak także zjawisko zawyżania lub zaniżania aspiracji edukacyjnych w stosunku do postępów dziecka w nauce.

Tabela 1

OSIĄGNIĘCIA DYDAKTYCZNE A ASPIRACJE EDUKACYJNE  
BADANYCH UCZNIÓW N = 70 = 100%

Aspiracje osiągnięcia	praca		praca i nauka		ZSZ i praca		ZSZ i szk. średnia		S u m a	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<3,00	2	2,86							2	2,86
3,00—3,49	6	8,58	3	4,29	5	7,15			14	20,02
3,50—3,99	2	2,86	17	24,31	13	18,59	1	1,43	33	47,19
4,00—4,49			5	7,15	11	15,73	1	1,43	17	24,31
4,50—5,00			1	1,43	3	4,29			4	5,72
R a z e m	10	14,30	26	37,18	32	45,76	2	2,86	70	100,00

$$\chi^2_c = 31,74; a = 0,05; df = 12;$$

$$\chi^2_{\alpha} = 21,026; c = 0,56.$$

## V. PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ I WNIOSKI

Głównym celem moich badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu środowisko rodzinne uczniów wpływa na ich osiągnięcia dydaktyczne i aspiracje edukacyjne oraz jaka jest współzależność osiągnięć dydaktycznych i aspiracji edukacyjnych?

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że środowisko rodzinne uczniów ma wielostronny (choć zróżnicowany w stosunku do poszczególnych zmiennych) wpływ na poziom osiągnięć dydaktycznych i aspiracji edukacyjnych oraz, że osiągnięcia dydaktyczne uczniów również determinują aspiracje edukacyjne.

Analiza wyników badań pozwala twierdzić, że rodzice dostrzegają potrzeby dziecka związane z obowiązkiem szkolnym. Chociaż badane rodziny mają zróżnicowane warunki mieszkaniowe, to jednak, w miarę możliwości zapewniają dzieciom miejsce do nauki i dobrą atmosferę pracy. Zauważa się u rodziców zainteresowanie nauką dziecka. Zainteresowanie rodziców osiągnięciami dydaktycznymi dziecka stanowi czynnik mobilizujący w podnoszeniu poziomu osiągnięć dydaktycznych.

Analiza materiału badań wskazuje, że większość dzieci w badanych rodzinach wzrasta i wychowuje się w dobrym klimacie życia rodzinnego. W znacznej większości rodzin panują harmonijne układy współżycia między członkami rodziny oraz ścisłe więzi emocjonalne.

Wiele do zrobienia mają rodzice w zakresie rozbudzenia zaintereso-

wań czytelniczych dziecka. Ważne, by bardziej dociekali tego, co dziecko czyta, jak czyta oraz czy w ogóle czyta?

Rozmowy rodziców z dzieckiem wyznaczają problematykę wychowawczą. Przedmiotem rozważań są ważne i różnorakie sprawy dotyczące m.in.: wyglądu zewnętrznego dziecka, jego wyników w nauce, zainteresowań oraz zachowania w domu i w szkole.

U badanych rodziców obserwuje się niewielkie współdziałanie ze szkołą. Sprowadza się ono do tradycyjnej formy uczestniczenia w zebraniach klasowych, ogólnoszkolnych oraz indywidualnych rozmów z nauczycielem lub wychowawcą klasy.

Planując dalszą naukę, rodzice w znacznym stopniu kierują się zdolnościami i zamiłowaniem dziecka oraz jego dotychczasowymi postępami w nauce.

W przeprowadzonych badaniach takie zmienne jak: osiągnięcia dydaktyczne okazały się statystycznie, na poziomie  $\lambda=0,05$ , zależne od: opinii rodziców o zdolnościach i pracowitości dziecka oraz opinii rodziców o wynikach dziecka w nauce. Siła związku wyniosła w tych przypadkach  $c=0,43$  i  $c=0,71$ . Natomiast między osiągnięciami dydaktycznymi a: strukturą rodziny, poziomem wykształcenia rodziców, atmosferą wychowawczą domu rodzinnego, warunkami nauki domowej ucznia oraz kontaktami rodziny ze szkołą brak istotnej statystycznie zależności na tym poziomie ufności.

Aspiracje edukacyjne okazały się być zależne od poziomu wykształcenia rodziców, przy czym siła związku była duża,  $c=0,52$ . W stosunku do aspiracji edukacyjnych brak istotnej statystycznie zależności wykazały: struktura rodziny, atmosfera wychowawcza domu rodzinnego i warunki nauki domowej ucznia oraz opinia rodziców o zdolnościach i pracowitości dziecka oraz ich oczekiwania dotyczące dalszego kształcenia. Mimo braku istotnej statystycznie zależności siła związku wahała się tu od  $c=0,17$  do  $c=0,41$ .

Bardzo wyraźnie na poziom aspiracji edukacyjnych wpływają osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Zmienne te wykazały istotną statystycznie zależność, a siła związku wyniosła  $c=0,56$ .

Podkreślić należy, iż znajomość środowiska rodzinnego poszczególnych uczniów może ułatwić dotarcie do ewentualnych przyczyn braku lub niewystarczających sukcesów w nauce. W większym stopniu należy stosować w pracy szkolnej i pozaszkolnej systematyczną obserwację cech osobowości ucznia, charakteryzujących jego rozwój w ciągu nauki szkolnej, a wnioski przekazywać rodzicom. Ścisła i bardziej urozmaicona współpraca rodziców ze szkołą powinna wpłynąć na podwyższenie poziomu osiągnięć dydaktycznych uczniów, a te z kolei na poziom aspiracji edukacyjnych. W tym celu należy zainteresować rodziców programem działania szkoły, wciągnąć ich do pomocy w realizacji zamierzonych celów rewalidacyjnych poprzez ich aktywne uczestnictwo



w imprezach organizowanych przez szkołę, wizyty pedagoga szkolnego, a także wychowawcy klasy w domach rodzinnych, spotkania i dyskusje z rodzicami na tematy związane z wychowaniem, udzielanie rodzicom indywidualnych porad przez nauczycieli, wychowawców klas, psychologów szkolnego. Poczynania te powinny zapewnić jednolity kierunek działania w zakresie rewalidacji dziecka.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. R. Skrzypczak: Środowisko rodzinne uczniów a ich osiągnięcia dydaktyczne i aspiracje edukacyjne. (Na przykładzie klas wyższych szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim). Praca magisterska w WSPS w Warszawie 1986.

<sup>2</sup> tamże.

<sup>3</sup> Por. m.in. H. Izdebska: Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem. Wrocław 1967; C. Czapów: Rodzina a wychowanie. Warszawa 1968.

<sup>4</sup> H. Izdebska, op. cit., ss. 5—27.

<sup>5</sup> Por. H. Muszyński: Rodzina, moralność, wychowanie. Warszawa 1971, ss. 163—171.

<sup>6</sup> J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz: Podstawy psychologii dla nauczycieli. Warszawa 1978, ss. 353—354.

<sup>7</sup> Por. m.in. L. Bandura: Przyczyny niepowodzeń szkolnych. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1953, nr 3.

<sup>8</sup> Por. A. Łukawska: Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej. Warszawa 1973, ss. 69—89.

<sup>9</sup> Por. m.in. J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. Warszawa 1957, ss. 66—104 oraz tegoż, Niepowodzenia w nauce szkolnej — przyczyny i środki zaradcze. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 2.

<sup>10</sup> Por. A. Sikora, K. Witecki: Środowisko rodzinne a poziom intelektualny młodzieży szkolnej. Warszawa 1971, ss. 156—163.

<sup>11</sup> Por. m.in. Z. Putkiewicz: Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej. Warszawa 1973, ss. 141—153.

<sup>12</sup> Por. Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa 1964, ss. 46—47.

<sup>13</sup> Por. m.in. B. Suchodolski (red.): Pedagogika. Warszawa 1982, ss. 139—145.

<sup>14</sup> Por. m.in. W. Rachalska (red.): Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej. Warszawa 1980, ss. 89—104; M. Sowisio: Rodzina i jej wpływ na poziom aspiracji zawodowych uczniów klas VIII. „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 2—3; Z. Wiatrowski: Pedagogika pracy w zarysie. Warszawa 1985, s. 163.

<sup>15</sup> Por. m.in. M. Woyczyńska (redd): Orientacja zawodowa w szkole podstawowej. Warszawa 1973, ss. 58—67.

<sup>16</sup> Por. W. Kruszyńska: Typ małżeństwa a wybór zawodu dla dziecka. „Problemy Rodziny” 1972, nr 1.

<sup>17</sup> Por. M. Woyczyńska (red.), op. cit., s. 66.

<sup>18</sup> Por. C. Czapów: Rodzina a wychowanie. Warszawa 1968, ss. 195—197.

ZBYSZKO MELOSİK

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Poznań

## MIĘDZY HUMANIZMEM A MANIPULACJĄ — R. B. FULLERA WIZJE EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI

R. Buckminster Fuller (1895—1983), amerykański inżynier, architekt, matematyk, filozof i futurolog stawiany jest w rzędzie najwybitniejszych uczonych XX wieku. Znany w swoim czasie „najbardziej znanym żyjącym geniuszem Améryki”, wybrany przez Stowarzyszenie Amerykańskich Humanistów „człowiekiem roku” (1969), otrzymał R. B. Fuller honorowe doktoraty od 43 uczelni z różnych krajów świata.

Poeta („pierwszy poeta technologii”, autor „Untitled Epic Poem on the History of Industrialization”) i profesor poezji w Harvardzie, profesor architektury uniwersytetu w Illinois, był przy tym R. B. Fuller znakomitym wynalazcą-odkrywcą, który dla swoich pomysłów w zakresie techniki (począwszy od pływającego falochronu po słynną geodezyjną kopułę) uzyskał w Stanach Zjednoczonych 32 patenty.

R. B. Fuller jest autorem ponad 20 książek i kilkuset artykułów dotyczących różnych dziedzin współczesnej nauki<sup>1</sup>. Uważany jest za jednego z najwybitniejszych (obok A. C. Clarka, W. F. Ogburna i C. C. Furnasa) „proroków przyszłości” okresu międzywojennego w Stanach Zjednoczonych<sup>2</sup> i wymieniany jest, wspólnie z J. McHale, T. Gordonem, O. Helmerem i E. Boulding, w gronie najbardziej reprezentatywnych futurologów amerykańskich ostatnich dziesięcioleci<sup>3</sup>.

W sferze diagnozy sytuacji ludzkości w drugiej połowie XX wieku myśl R. B. Fullera jest jeszcze jednym wariantem tego nurtu krytyki współczesnej cywilizacji, który stawia pod znakiem zapytania możliwość dalszego jej istnienia<sup>4</sup>.

R. B. Fuller twierdzi, że polityczne systemy XX wieku nie potrafią rozwiązać w sposób efektywny podstawowych problemów ludzkości<sup>5</sup>, przy czym w rezultacie indoktrynacji ze strony elit rządzących 99% ludzkości jest przekonane o słuszności (wyprowadzonej z koncepcji Malthusa i Darwina) zasady „ty lub ja” preferującej osobników najbardziej przystosowanych<sup>6</sup>. Zasada ta determinuje postępowanie ludzi, którzy dążą w życiu jedynie do osiągnięcia (drogą „intelektualnego sprytu”)

materiałnych korzyści<sup>7</sup>. Również międzynarodowa polityka opiera się, zdaniem R. B. Fullera, na malhuzjańskim „ty lub ja”, co w konsekwencji inspiruje podmioty polityki do działań, których efektem byłaby utrata suwerenności przez znaczną część narodów i państw świata<sup>8</sup>.

W tym kontekście amerykański myśliciel poddaje totalnej krytyce sposób wykorzystania światowych bogactw naturalnych i zdobyczy techniki przez polityków. Píše o „uświadomieniu sobie przerażającego znaczenia tego wyłaniającego się wzoru postępu”, w którym poprawa standardu życia ludzkości jest jedynie „produktem ubocznym” działań w sferze militarnej<sup>9</sup>.

W rezultacie narastania sprzeczności cywilizacyjnych ludzkość stanęła przed ostatecznym, „kosmicznym egzaminem”, podczas którego musi udowodnić swoje prawo do życia. Czy ludzie — jako „lokalny problem wszechświata” — są w stanie zdać ten egzamin i przetrwać jako gatunek?<sup>10</sup>

R. B. Fuller odpowiada twierdząco na to pytanie. Jest możliwe osiągnięcie „totalnego” sukcesu „dla wszystkich”, bo „mamy na ziemi więcej niż wystarczająco możliwości”, aby zapewnić ludziom wyższy poziom życia i indywidualnej wolności, niż kiedykolwiek osiągnęli — poziom, o którym nie śmieli nawet marzyć<sup>11</sup>.

Droga do sukcesu nie może jednak prowadzić poprzez „polityczną strategię”, „prywatne jednostronne przedsięwzięcia” lub „interwencje duchownych”. Sukces nie zależy od „kogoś kogo wybraliśmy” lub „kto wybierze się sam, aby nas reprezentować”, lecz od każdego członka ludzkiej społeczności, „od ciebie i ode mnie”<sup>12</sup>.

Zaprojektowana przez R. B. Fullera rewolucja naukowa ma spowodować tak wielkie osiągnięcia w zakresie techniki, że zaspokoją one wszelkie potrzeby wszystkich mieszkańców ziemi<sup>13</sup>. Podstawowym warunkiem tej rewolucji jest jednak zmiana sposobu myślenia ludzi o rzeczywistości, która jest widziana przez R. B. Fullera zawsze w sposób systemowy i makroskopowy.

Przekształcenie świadomości może, zdaniem R. B. Fullera, nastąpić (zgodnie ze stwierdzeniem H. G. Wellsa, iż „w cywilizacji trwa wyścig między edukacją i katastrofą”<sup>14</sup>) przede wszystkim poprzez edukację, która w ten sposób staje się kluczem do przyszłości ludzkości. R. B. Fuller twierdzi, że „funkcją edukacji jutra jest wyposażyć ludzkość w kwalifikacje umożliwiające jej przetrwanie w kosmosie”<sup>15</sup>.

W tym kontekście R. B. Fuller postuluje stworzenie takiego edukacyjnego środowiska, „w którym nowa generacja będzie chroniona od (...) administrowanego nonsensu dorosłych i będzie mogła rozwinąć się w sposób naturalny — akurat na czas — aby uratować ludzkość przed samounieściwieniem”<sup>16</sup>.

Edukacja w kształcie obecnym nie jest w stanie zrealizować tego odpowiedzialnego zadania. R. B. Fuller uważa, że „mimo ich szanowa-

nego statusu; duża część, jeśli nie wszystkie, naszych edukacyjnych instytucji (...) jest «zdezaktualizowana»<sup>17</sup>. W związku z tym postuluje on daleko idące przekształcenia istniejących systemów edukacyjnych, aby mogły one „wyprowadzić człowieka z monologicznego utrwalania się w ignorancji” i stworzyć nową świadomość<sup>18</sup>.

Zaproponowany przez R. B. Fullera projekt edukacji wynika bezpośrednio z jego koncepcji wszechświata i miejsca człowieka we wszechświecie. R. B. Fuller wprowadza do edukacji pojęcie synergii<sup>19</sup> — jako podstawowej kategorii myślenia człowieka o rzeczywistości, przy czym określa ją jako zachowanie całego systemu niemożliwe do przewidzenia przez zachowanie jakiegokolwiek komponentu tego systemu, ponieważ dynamicznie funkcjonująca całość tworzona jest poprzez jednoczesne i wzajemnie zależne oddziaływania na siebie tych komponentów. Istnieje przy tym hierarchia synergii, od mikro- do makro-, do synergetycznego, wiecznie regenerującego się wszechświata, będącego „synergią synergii”<sup>20</sup>.

Na tle tego wszechświata widzi R. B. Fuller ziemię jako „wspaniałe zbudowany statek kosmiczny, wyposażony i zaprowiantowany”, aby „podtrzymywać i odradzać życie na pokładzie”<sup>21</sup>. Ludzkość z kolei, uczestnicząc w podtrzymywaniu integralności wszechświata, jest „włączona w kosmiczny projekt jako lokalnie zgromadzona informacja o wszechświecie i lokalny problem”<sup>22</sup>.

Obok funkcji fizycznej we wszechświecie (identycznej jak każdego biologicznego życia) człowiek pełni w nim funkcję metafizyczną, która wynika ze zdolności do odkrycia ogólnych zasad rządzących funkcjonowaniem wszechświata. Na tym polega fenomen umysłu człowieka, który pełni dzięki temu rolę „najbardziej uderzającego (...) przetworznika nieporządku do porządku”. Metafizyczna funkcja człowieka we wszechświecie związana jest więc z antyentropijnym charakterem jego umysłu<sup>23</sup>.

W kontekście swoich poglądów na miejsce człowieka we wszechświecie R. B. Fuller twierdzi, że zadaniem edukacji jest nauczyć ludzi uważać się zawsze za część wszechświata i uświadamiać im, w jaki sposób mogą najlepiej uczestniczyć w jego ewolucji<sup>24</sup>. Istotą edukacyjnych propozycji autora Synergetics jest tu dążenie do przekształcenia funkcjonującej w świadomości ludzi wizji wszechświata statystycznego i zatimizowanego w wizję wszechświata dynamicznego i holistycznego<sup>25</sup>. Idea ewoluującej całości i oddziaływujących na siebie jej części powinna stać się podstawową ideą ewolucji.

R. B. Fuller uważa przy tym, że człowiek ma wrodzone predyspozycje do widzenia rzeczywistości w sposób systemowy, a przy tym oparte na doświadczeniu, które jest, jego zdaniem, podstawą ujęcia systemowego.

„Dzieci prowadzą swoje spontaniczne eksploracje i eksperymenty (...).

są wewnętrznie uwarunkowane do układania, porządkowania, pojmowania w sposób integrujący i zbierania doświadczeń w synergetyczny bank pamięci". „Dzieci selekcjonują, łączą i sprawdzają (...), wachają; kosztują, chwytają (...); podnoszą, potrząsają, ściskają, popychają, rozgniatają, pccierają i próbują rozerwać". W ten sposób są one jedynymi naukowcami z prawdziwego zdarzenia, ponieważ „akceptują jedynie czu-cłowe dostrzegalne, eksperymentalnie możliwe do zademonstrowania, fi-zyczne dowody" <sup>26</sup>.

Dzieci są również w stanie „pertraktować od początku z dużą liczbą danych i rodziną zróżnicowanych praw" i są „spontanicznie zaintereso-wane we wszechświecie traktowanym jako całość; nie jako zbiór ele-mentów" <sup>27</sup>.

Proces edukacji, zdaniem R. B. Fullera, powoduje jednak zanik tych wrodzonych predyspozycji <sup>28</sup>. W oderwanych od rzeczywistości eduka-cyjnych systemach dzieci „porzucają swoje wrodzone zdolności przez zaadoptowanie szkolnie wyuczonych matematycznych celów (...), z któ-rych większość jest jedynie eksperymentalnie niedemonstrowalnymi założeniami". W toku edukacji tłumi się też eksploracyjną inicjatywę dzieci przez zbyt wiele zakazów i kar, a także pozostawienie w ich środowisku niebezpiecznych przedmiotów, które kalecząc dzieci ograni-czają ich spontaniczność <sup>29</sup>.

Szkola wpaja dzieciom trójwymiarowy sposób widzenia rzeczywistości. Treść nauki związana jest z „A, B i C", nie ze wszechświatem, a nauczyciele dla zwalczania właściwego dzieciom wielowymiarowego po-strzegania zjawisk „improvizują rozległe spekulatywne techniki". Ich podstawą jest nauczanie matematyki, opartej na niemożliwych do zade-monstrowania aksjomatach (m. in. na podwymiarowych punktach, z których wyprowadza się jednowymiarowe linie, ich dwuwymiarowe płaszczyzny i trójwymiarową rzeczywistość), przy czym symbolem ir-racjonalizmu matematyki jest pojęcie  $\Pi$  — „jestem przekonany, że na-tura nie używa  $\Pi$ " — twierdzi amerykański myśliciel <sup>30</sup>.

Współczesna szkoła ma więc, zdaniem R. B. Fullera, całkowicie „niesynergetyczny" charakter — uczy widzieć dzieci wyłącznie izolowa-ne fakty i elementy. Taki charakter edukacji szkolnej jest logiczny w kontekście jej podstawowego celu — przygotowania specjalistów dla potrzeb społeczeństwa, a przede wszystkim elit rządzących <sup>31</sup>.

Wychodząc od tego stwierdzenia R. B. Fuller dokonuje totalnej kryty-ki specjalizacji jako podstawowej przyczyny podziałów społecznych w ra-mach sterowanych przez elity rządzące państw. Gdyby wszechświat „zyczył sobie", aby człowiek był specjalistą, wyposażyłby go w „jedno oko i przywiązany do niego, niemożliwy do odcepienia okular mikro-skopu" — twierdzi ironicznie R. B. Fuller. Podaje on przy tym szereg przykładów nadmiernej specjalizacji w świecie zwierząt, która przyczy-niła się do wyginięcia całych gatunków i oskarża w tym kontekście

edukację o to, że wychowując specjalistów zmierza w kierunku ludzkiej zagłady<sup>32</sup>.

Specjalizacja, zarówno w aspekcie posiadania szczególnego zawodu, jak i w aspekcie zdolności widzenia jedynie „pokawałkowanego świata”, jest wynikiem, według R. B. Fullera, dążenie elit rządzących do utrwalania swojej władzy poprzez zawłaszczenie prawa do integrowania wiedzy. Jednocześnie wynikająca ze specjalizacji swoista decentralizacja społeczeństwa, pozwala na łatwe kierowanie nim przez scentralizowaną władzę. W ten sposób „produkująca” specjalistów edukacja stała się instrumentem podziału społeczeństwa na integrujących informacje „panów” i „wyspecjalizowane mózgi niewolników”<sup>33</sup>.

R. B. Fuller przedstawia mechanizm ubezwłasnowalniania inteligencji poprzez specjalizację — za pomocą edukacji. Najlepszym studentom proponuje się rozpoczęcie kariery naukowej, która w praktyce polega na rozwijaniu „dalszych szczególnych niuansów” w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Prowadzi to w efekcie do skrajnego „ekspertyzmu” w nauce i tworzenia dalszych specjalizacji. Istnieje tu sprzężenie zwrotne między rozwojem edukacji, nauki i wzrastającą liczbą specjalizacji. W rezultacie najbardziej inteligentni ludzie wiedzą coraz więcej o coraz mniej ogólnych zjawiskach.

Owa, jak ją określa R. B. Fuller, intelektualna „drużyna gwiazd” nie uświadamia sobie konieczności integracji wiedzy, pozostawiając to mniej inteligentnym — przedstawicielom zarządów korporacji, którzy nie nadając się na naukowców, integrują wiedzę, wykorzystując ją dla rozwoju technologii i przemysłu. „Korporacje angażują naukowców i uprawiają ich jak osobliwe hybrydy” — twierdzi R. B. Fuller.

Prawo do integracji najbardziej ogólnej — „naukowych odkryć i ich praktycznych zastosowań w technice” — przypada politykom, choć są oni znacznie gorzej przygotowani do tego niż przemysłowcy. Politycy nie zamierzają przy tym wykorzystywać zintegrowanej wiedzy dla dobra całych społeczeństw i ludzkości, lecz kierują się wyłącznie interesem wąskich grup, które reprezentują.

Nie są oni też zainteresowani w tworzeniu „ogólnie akceptowanej, konstruktywnej idei generującej pokój”. R. B. Fuller twierdzi w związku z tym, że największym błędem społeczeństw w ostatnim wieku było „pozostawienie najważniejszych problemów ludziom, którzy są bankrutami w zakresie twórczych zdolności myślenia”<sup>34</sup>.

Politycy (zdając sobie sprawę, że naukowcy są ich potencjalnym rywalem w walce o władzę) popierają dezintegrację edukacji, stwarzając przy tym system motywacji ekonomicznych, który prowadzi do społecznego przekonania, że „specjalizacja jest najlepszą drogą do zarabiania na życie przez ustanowienie (...) własnego szczególnego monopolu w jakimś strategicznym punkcie sieci specjalizacji”. W rezultacie, jednostronnie wykształceni naukowcy są niewolnikami ekonomicznego

systemu, w którym funkcjonują i nie mają żadnego autorytetu w życiu społecznym i politycznym<sup>35</sup>.

W ten sposób wiedza i zdolności są, jak pisze R. B. Fuller, „drenowane” z uniwersytetów do korporacji oraz popierających rozwój militarizmu zbiurokratyzowanych rządów<sup>36</sup>.

Niezdolnemu do całościowego widzenia rzeczywistości, wykorzystywanemu przez przemysłowców i polityków naukowcy R. B. Fuller przeciwstawia własny model człowieka przyszłości. Dzięki zrewolucjonizowanej edukacji (która pomoże ludziom zachowywać ich zdolności do „wszechstronności” (człowiek taki będzie widział świat przez pryzmat ogólnych pojęć i zasad — od całości do szczegółu, a przy tym w kategoriach dynamicznie zmieniających się procesów i wydarzeń. „Nie możemy dłużej myśleć w terminach pojedynczych istnień, jednej rzeczy, sytuacji lub problemu” twierdzi R. B. Fuller — „nie potrzebujemy miriadów «rzeczy», które mieliśmy w szkole”<sup>37</sup>.

Dawnego „technika-mechanika” zastąpić ma, według R. B. Fullera, „ogólnopojęciowiec” — „filozof-naukowiec-artysta”, człowiek pokroju Leonarda da Vinci. R. B. Fuller podkreśla w tym kontekście rolę artystów w budowie nowego społeczeństwa, nie utracili bowiem oni (jak inni) „poprzez ignoranckie edukacyjne przyzwyczajenia społeczeństw” zdolności do integracji i wyrażania się poprzez pojęcia<sup>38</sup>.

Wyposażenie całej ludzkości w edukacyjnie zagwarantowaną zdolność widzenia rzeczywistości w kategoriach dynamicznych i całościowych przyczyni się do powstania ogólnoswiatowego społeczeństwa. Wszyscy ludzie staną się w nim „wolnymi obywatelami świata” i będą mogli realizować każdą swoją potrzebę „w równej wolności i korzyści”. Będzie to społeczeństwo pozbawione aktualnych politycznych, religijnych i kapitalistycznych — jak twierdzi R. B. Fuller (który odrzuca jednak także ideę społeczeństwa socjalistycznego) — struktur władzy. W społeczeństwie tym takie słowa, jak naród, polityka, pieniądze, współzawodnictwo, zadłużenie czy militaria, będą miały jedynie historyczne znaczenie<sup>39</sup>.

Dzięki dynamicznemu rozwojowi technologii, zintegrowana w skali świata technika uwolni całkowicie ludzkość od fizycznej pracy („będziemy zupełnie nieużywani jako pracujące mięśniami maszyny”). Zadaniem człowieka będzie przede wszystkim uczyć się — aby mógł on uczestniczyć „w wielkim edukacyjnym procesie badań i rozwoju”. Nadchodząca totalna automatyzacja uwolni edukację od przygotowania ludzi do pełnienia ról zawodowych, przy czym samo podjęcie zarabiania na życie stanie się „niedorzeczne”, wyraża swoje przekonanie R. B. Fuller i twierdzi, iż powstanie jednoklasowe społeczeństwo „regenerujących się konsumentów”<sup>40</sup>.

U podstaw tego społeczeństwa leżeć ma całkowita decentralizacja zdobyczy techniki — „partycypowanie w korzyściach zintegrowanej industrialnej sieci przez całą ludzkość”<sup>41</sup>. R. B. Fuller prezentując „tran-

scendentalny technologizm"<sup>42</sup> stoi przy tym w rzędzie gorących apolegotyków rozwoju nowoczesnych technologii (w swoim opiewającym technikę poemacie pisał m.in. „i z industrializacji wyłania się jednolicie piękny nurt świata”<sup>43</sup>) i odrzuca zdecydowanie wszelkie wobec nich zarzuty<sup>44</sup>.

Promowane przez edukację społeczeństwo przyszłości zbudowane ma zostać w oparciu o młodzież „Odkryłem, że młody świat jest zakochany w prawdzie i odrzuca ze wstrętem każdą formę obłudy (...); odkryłem młodych ludzi chroniących i kultywujących zjawisko miłości” — pisze R. B. Fuller. Młodzież ma „synergetyczną intuicję”, która uświadomi jej, że „nadchodzące zmiany są nieublagane”. Amerykański myśliciel odwołując się do idealizmu młodych ludzi twierdzi, iż w przyszłości „młodzież będzie kierować starszymi w szybko wzrastającym tempie”<sup>45</sup>.

Głównym czynnikiem przemian staną się, według R. B. Fullera, studenci, którzy są w stanie „pomóc ludzkości osiągnąć sukces na ziemi”. Studenci są przekonani o konieczności ustanowienia społecznej sprawiedliwości na świecie, są poza politycznymi i ideologicznymi podziałami, a przy tym mają intelektualne predyspozycje, aby „przez pokojowe i rozumne eksperymenty zaprojektować progresywną rewolucję”<sup>46</sup>.

W tym kontekście R. B. Fuller postuluje daleko idącą reformę uniwersytetów. Ich podstawowym zadaniem ma być odtąd uczenie studentów widzenia rzeczywistości kategoriami synergetycznymi. Dotychczasowy program nauczania opierający się na zasadzie „od szczegółu do całości” (przy czym w praktyce student nigdy nie otrzymywał wizji całości) ma zostać zastąpiony „teorią generalnego systemu”. Jednocześnie od pierwszego roku studiów słuchacze powinni uczyć się planowania przyszłości i to w skali całego świata. Najbardziej wartościowe propozycje studentów starszych lat, dotyczące rozwiązywania światowych problemów, powinny być rozpowszechniane na całym świecie<sup>47</sup>.

Studenci mają więc stać się (dzięki zdolności do integrowania wiedzy i kompleksowego planowania oraz odporności na polityczne wpływy) decydującym nośnikiem nowej strategii rozwoju. Szczególną rolę w tym kontekście przypisuje R. B. Fuller studentom i absolwentom architektury. Odrzuciwszy rolę „ekonomicznych niewolników (...) despotycznych patronów” przeobrażają się oni w „integrujących i rozwijających wszystkie informacje zwycięzców”, którzy przekształcają dorobek nauk humanistycznych i ścisłych w „techniczne korzyści dla światowego społeczeństwa”<sup>48</sup>.

Ogromną rolę w zreformowaniu uniwersytetów mają odegrać nowoczesne technologie edukacyjne. System nauczania zaprojektowany przez R. B. Fullera oparty ma być na komputerach i dwukierunkowej telewizji. Najwibitniejsi naukowcy przygotowują dziesiątki tysięcy wideokaset (tę propozycję R. B. Fuller realizował częściowo w praktyce — na uniwersytecie w Illinois), ukazujących w sposób autorytatywny i przejrzysty



najważniejsze zagadnienia współczesnej wiedzy i problemy współczesnego świata (temu celowi służyć będzie utworzenie specjalnych wydziałów na wyższych uczelniach, które będą produkowały dokumentalne wideo). Z kolei powstaną skomputeryzowane biblioteki zawierające usystematyzowane zbiory tych kaset. Dzięki dwukierunkowej, lokalnie funkcjonującej telewizji, student będzie mógł w dowolnym momencie sprowadzić na ekran swojej telewizji z biblioteki kasety z dowolnym problemem czy zbiorem informacji <sup>49</sup>.

Kolejny etap zamierzeń R. B. Fullera związany jest z utworzeniem skomputeryzowanego systemu informacji w skali interkontynentalnej, dzięki któremu będzie można sprowadzać na ekran dwukierunkowej telewizji dowolny zbiór informacji z każdej biblioteki kaset wideo na świecie <sup>50</sup>.

R. B. Fuller przesuwając więc punkt ciężkości w procesie kształcenia z relacji uczeń-nauczyciel na relację uczeń-techniczne środki nauczania. Jest zwolennikiem „paczkowanego nauczania” (wyrażenie R. B. Fullera) i samokształcenia. Poprzez wzrost roli telewizji w nauczaniu stanie się ona, według R. B. Fullera, „trzecim rodzicem” <sup>51</sup>.

Z kolei komputery, biorąc na siebie znaczną część „edukacyjnego metabolizmu”, który obecnie związany jest z istnieniem specjalistów, zmuszą ich do powrotu do „wszechstronnego funkcjonowania prezentowanego przez nich w dzieciństwie” <sup>52</sup>.

Wzrost roli nowoczesnych technologii w procesie kształcenia (lub raczej: samokształcenia) przyniesie dalsze konsekwencje w sferze edukacji. Studenci będą uczyć się w pojedynczych pokojach-skrytkach, wyposażonych w dwukierunkową telewizję, telefon (do ewentualnych kontaktów z nauczycielem), maszynę do pisania, słowniki, wykresy, mapy itp. <sup>53</sup> R. B. Fuller przewiduje wykorzystanie komputerowo-telewizyjnego systemu również i w inny sposób — poprzez samopodłączenie się studenta do tego systemu (w mini-laboratoriach) będzie mógł on skonfrontować swoje „atletyczne doznania”, podczas wysiłku fizycznego, z przebiegającymi w jego organizmie zjawiskami chemicznymi i biologicznymi. Konfrontacja taka umożliwi zrozumienie, że „fizyczne ciało jest zautomatyzowaną, samoregulującą się maszyną” i odróżnienie go od „metafizycznej jaźni” <sup>54</sup>.

R. B. Fuller proponuje także zastosowanie w nauczaniu, jako jednego z podstawowych środków, jego wynalazku — geodezyjnej kopuły. Jest to podłączona do komputera, kilkudziesięciometrowa miniatura ziemi, pokryta 10 milionami żarówek o zmiennej mocy światła. Geodezyjna kopuła ukazuje w krótkim czasie, w aspekcie dynamicznym — poprzez zsynchronizowane z komputerem miliony światełek w różnych częściach ziemi — globalne zjawiska i problemy (np. wzrost i rozmieszczenie populacji ludzkiej w ciągu ostatnich kilkuset lat, identyfikując każde 1000 osób z jedną żarówką świecącą w określonym punkcie mi-

niatury). Geodezyjna kupała (prezentowana przez R. B. Fullera na różnych światowych wystawach) dostarcza, jak twierdzi jej twórca, „zintegrowanej, całkowicie informacji” i uczy widzenia rzeczywistości w sposób globalny i dynamiczny<sup>55</sup>.

Zafascynowany możliwościami, jakie daje rozwój współczesnej techniki, R. B. Fuller uważa, że wszystkie edukacyjne problemy mogą być rozwiązane przez „jakiś rodzaj fizycznej aparatury”, „nieożywioną technologię”, przy czym rozwój edukacyjnych technologii spowoduje w przyszłości, że „edukacja będzie numerem pierwszym wśród wielkiego światowego przemysłu”<sup>56</sup>.

Młodzież studencka ma, jak wiadomo, wnieść nową świadomość w społeczeństwo, już teraz jednak, zdaniem R. B. Fullera, należy przygotować trwałe podstawy dla społeczeństwa przyszłości — przez odpowiednią edukację najmłodszych.

Amerykański myśliciel, podkreślając wagę wczesnego dzieciństwa w utrwalaniu wrodzonych sposobów widzenia rzeczywistości, wysuwa koncepcję jednoosobowych szkół domowych — dla dzieci w wieku przedszkolnym. Składać ma się na nią środowisko domowe z „oświeconymi rodzicami”, którzy wyrażając swoje zaufanie do możliwości dzieci i nie ograniczając ich naturalnej eksploatacji, motywują w ten sposób do nauki. Drugim komponentem szkoły domowej będzie dwukierunkowa telewizja, działająca na podobnych zasadach jak uniwersytecka sieć nauczania, przy czym zostanie ona podłączona oczywiście do dziecięcej biblioteki wideokaset<sup>57</sup>.

Idea „jednoucziowych” szkół pozostaje w związku z przekonaniem R. B. Fullera, iż klasa szkolna jest „więzieniem” i „najgorszym miejscem do nauki”. Jedynie izolacja dzieci i młodzieży w ich prywatnych studiach i laboratoriach, przy jednoczesnym dostarczaniu im przejrzystych i logicznych informacji, przyniesie pożądaną efekt, jakim jest zdolność do systemowego widzenia rzeczywistości. Bezpośrednia ingerencja dorosłych w edukację najmłodszych jest więc zbędna — powinni oni jedynie obserwować dzieci przez „dziurkę od klucza”<sup>58</sup>.

R. B. Fuller postuluje także wykorzystywanie w procesie nauczania pomysłowych eksperymentów, które mają, jak pisze, „uodpornić” dzieci na wpajane im przez społeczeństwo mity. Jeden z nich opisuje w sposób następujący: „Zrobiłem model człowieka i przyklepiłem go stopami do miniatury ziemskiego globu. Umieściłem światło z jednej strony i pokazałem jak cień ludzki wydłuża się, gdy ziemia obraca się — zanim człowiek będzie w zupełnych ciemnościach. Jeśli pokażecie to dzieciom (...) będą rozumiały, że ziemia okrąża słońce niewidocznie”<sup>59</sup>.

R. B. Fuller krytykuje także oparcie współczesnego wychowania na zasadzie „nikt nie powinien robić błędów”. Społeczeństwo potępia ludzi czyniących błędy i w konsekwencji rodzice „szkolą” dzieci w unikaniu

błędów, aby nie spotkało je społeczne niepowodzenie". W ten sposób, jak twierdzi R. B. Fuller, „ludzkość uczyniła totalny błąd, gdyż nie dostrzegła, że realistyczne myślenie narasta jedynie w rezultacie robienia błędów” (które, według R. B. Fullera są „częścią tajemniczej integralności rządzącej wszechświatem”<sup>60</sup>).

R. B. Fuller jest, jak stwierdzono, optymistą — wierzy w możliwość realizacji swoich edukacyjnych propozycji. Uważa przy tym, że istnieją obiektywne ku temu warunki<sup>61</sup>. Czy jego optymizm jest uzasadniony?

R. B. Fuller jest świadomy, że przeciwstawia realiom, także edukacyjnym drugiej połowy XX wieku, kolejną wersją Utopii<sup>62</sup>, której symbolem jest jego wiara, że proponowana przez niego edukacja pozwoli człowiekowi wzbic się „w powietrze i w tęczę”<sup>63</sup>. Umieszczenie wizji R. B. Fullera wśród nowych utopii nie przesądza jednak o ich ocenie, bo przecież „cała historia ludzkości potwierdza doniosłość myślenia utopijnego”<sup>64</sup>, a w obliczu kryzysu współczesnej cywilizacji mówi się niekiedy wręcz o „odwadze utopii”<sup>65</sup>.

Fullerowska utopia jest utopią heroiczną (rekonstrukcji); dostarcza bowiem środków, które zmieniają świat w taki sposób, aby „odpowiadał wreszcie ludzkim potrzebom” (w odróżnieniu od utopii eskapistycznej — utopii ucieczki — zwróconej raczej ku wnętrzu człowieka niż obiektywnej rzeczywistości)<sup>66</sup>. Jest ona też utopią nauki, jako że odwołuje się do najnowszych osiągnięć w tej dziedzinie<sup>67</sup>. Utopijne koncepcje R. B. Fullera mieszczą się także, jak się wydaje, w (reprezentowanym m. in. przez Ch. Reicha, A. Tofflera, E. Fromma) nurcie „romantycznej inżynierii społecznej”, dążącej do stworzenia nowego społeczeństwa poprzez zmiany w świadomości jednostek lub małych grup<sup>68</sup>.

Zmiany te nastąpić mają w efekcie wykorzystania w procesie edukacji najnowszych zdobyczy techniki<sup>69</sup>. Zdecentralizowane edukacyjne technologie przyczynią się do powstania społeczeństwa światowego (naruszają się tu pewne analogie z M. MacLuhanem, który widzi w „zimnych” mediach środek do utworzenia „global village”<sup>70</sup>).

Z punktu widzenia dążenia do pełnej demokratyzacji oświaty idea decentralizacji edukacyjnych technologii zasługuje bez wątpienia na pozytywną ocenę. Z drugiej jednak strony R. B. Fuller redukuje wszystkie edukacyjne problemy, w tym także kwestię demokratyzacji oświaty, do problemu dostępu do dwukierunkowej telewizji i komputerów. Pozostaje to w głębokiej sprzeczności z rzeczywistością, w której podstawowe płaszczyzny niedemokratyzacji oświaty przebiegają w oparciu o podziały: dobrze sytuowani — ubodzy, biali — kolorowi, mężczyźni — kobiety itd.<sup>71</sup>.

Ten fullerowski redukcjonizm wynika bezpośrednio ze wspomnianego już zafascynowania nowoczesną techniką. Nie tylko problemy występujące w sferze edukacji, lecz niemal wszystkie światowe problemy uznaje

R. B. Fuller, jak to zauważa E. T. Hall, za problemy technologiczne<sup>72</sup>. Stuprocentowa industrializacja świata automatycznie, zdaniem R. B. Fullera, rozwiąże jego problemy, likwidując przy tym podziały społeczne i polityczne. Takie stanowisko powoduje, że teoretycy futurologii stawiają R. B. Fullera, obok H. Kahna, D. Bella, A. Clarka w rzędzie tych myślicieli, którzy utrzymują, że kluczem do przyszłości ludzkości jest dalszy rozwój technologii, podczas gdy opozycyjna szkoła (W. Harman, R. Theobald, J. Bowman i inni) twierdzi, że tylko drastyczna zmiana polityki wobec rozwoju technologii uratuje ludzkość przed samozagładą<sup>73</sup>.

Jednocześnie R. B. Fuller, w przeciwieństwie na przykład do E. F. Schumachera (postulującego m.in. powrót do idei bezpośrednich producentów)<sup>74</sup>, opowiada się za pełną automatyzacją życia. W ten sposób staje on, mniej lub bardziej świadomie, w rzędzie tych myślicieli, którzy (jak twierdzi R. Boguslaw) postulując likwidację ciężkiej pracy, a nawet pracy fizycznej w ogóle, stoją w opozycji do podstawowych pojęć etyki protestanckiej. Myśl R. B. Fullera pozostaje tu w związku ze „zmianą tradycyjnej struktury wartości świata zachodniego”<sup>75</sup>.

Trudno nie zgodzić się z fullerowską krytyką specjalizacji i ze stwierdzeniem, że edukacja „dla specjalizacji” ułatwia elitom rządzącym centralizację władzy. W swojej krytyce zdolności do widzenia jedynie „pokawałkowanego” świata R. B. Fuller zbliża się do poglądów E. T. Halla, F. Capri, E. Laszla, J. de Rosnaya, a także w dużym stopniu — Ortegi de Gasset i P. A. Sorokina<sup>76</sup>. Zgadzać się z R. B. Fullerem, co do ograniczeń, jakie wąska specjalizacja narzuca świadomości człowieka, nie można jednak zapominać o słowach E. F. Schumachera, że „specjalizacja nie jest samą w sobie błędną zasadą”, a alternatywą dla niej jest często jedynie dyletanctwo (czy jednak praktyka potwierdzi tegoż E. F. Schumachera, że jest możliwa edukacja, która prowadzi do wykształcenia „człowieka pełnego”, który może być przy tym specjalistą)<sup>77</sup>.

Natomiast trudno przecenić znaczenie tych edukacyjnych postulatów R. B. Fullera, które wiąże się z rozbudzaniem w człowieku nawyku widzenia rzeczywistości w sposób systemowy. Myśl R. B. Fullera, w której (w tym kontekście) pobrzmiewa dalekie echo filozofii R. W. Emersona<sup>78</sup>, pozostaje w dużej zbieżności z rozwijającymi się w ostatnich dziesięcioleciach w nauce ogólnymi teoriami systemów (przy czym R. B. Fuller budował swoją koncepcję od lat trzydziestych)<sup>79</sup>.

Używając słów E. Laszla można stwierdzić, że proponowany przez R. B. Fullera sposób myślenia (który, jak słusznie zauważa E. T. Hall, odpowiada McLuhanowskiej kategorii myślenia nielinearnego<sup>80</sup> „ponownie wiąże człowieka ze światem, w którym człowiek żyje, gdyż w ujęciu tym człowiek ze świata się wyłania, a zarazem odzwierciedla jego naturę”<sup>81</sup>).

Edukacja systemowa ucząc widzenia świata w kategorii dynamicznej

całości (składającej się z oddziaływujących na siebie podsystemów) rodzi poczucie identyfikacji człowieka już nie tylko ze swoimi prywatnymi interesami czy lokalnym środowiskiem, lecz poczucia identyfikacji w makroskali — z całą ludzkością i jej problemami. Identyfikacja ta z kolei, eliminując wszelki (ekonomiczny, społeczny, kulturowy, narodowy, polityczny) partykularyzm, rodzi poczucie odpowiedzialności za przyszłość ludzkości, przyczyniając się w ten sposób do wzrostu aspiracji ludzi w sferze współuczestnictwa w rozwiązywaniu globalnych problemów.

W ten sposób edukacja systemowa odpowiada pozytywnie na propozycje zawarte w raporcie Klubu Rzymskiego „Uczyć się bez granic”<sup>82</sup>. Człowiek posiadający zdolność systemowego widzenia rzeczywistości to nie tylko człowiek „partycypujący”, lecz także zdolny do antycypacji. To człowiek nie-zredukowany do swojej roli społecznej i narzuconych przez społeczeństwo potrzeb. To człowiek autonomiczny i zdolny do integracji, człowiek „otwarty” i tolerancyjny wobec innych, rezygnujący z dominacji nad przyrodą na rzecz partnerstwa z nią.

Oryginalna idea likwidacji nierówności społecznych poprzez prawo do posiadania (zdobytej w toku edukacji) całościowej wizji rzeczywistości nadaje poglądom edukacyjnym R. B. Fullera sens głęboko humanistyczny, choć oczywiście zredukowanie przyczyn społecznych podziałów do tego jednego aspektu jest absolutnie nie do przyjęcia.

W kontekście modelu człowieka przyszłości myśl R. B. Fullera pozostaje w dużej zbieżności z nakreśloną przez V. C. Ferkissa wizją „człowieka techniki”. Człowiek taki będzie miał światopogląd naukowo-techniczny” i w ramach „sensownej” filozofii dotyczącej roli techniki w ewolucji człowieka będzie kierował swoim własnym rozwojem<sup>83</sup>.

Rozwój ten rozumie R. B. Fuller bardzo jednostronnie — jako podnoszenie poziomu materialnych warunków życia (całej ludzkości) oraz jako rozbudzanie zdolności do stricte intelektualnej eksploracji, która ma być głównym źródłem samorealizacji. Człowiek fullerowski to człowiek ekstrawertyczny, człowiek działania, którego głównym celem jest przekształcanie świata. Lecz utopia heroiczna, którą proponuje R. B. Fuller, pozbawiona jest pierwiastka utopii ucieczki. R. B. Fuller pomija całkowicie w swoich rozważaniach problemy rozwoju emocjonalnego człowieka przyszłości, a także rolę identyfikacji kulturowej i tradycji w budowie nowego społeczeństwa.

Jednocześnie przeniesienie punktu ciężkości w edukacji (i de facto odpowiedzialności za jej efekty) na edukacyjne technologie musi przynieść konsekwencje w postaci odpersonalizowania procesów edukacyjnych. Doprowadzona do skrajności idea M. Montessori (do której R. B. Fuller świadomie nawiązuje) przynosi wizję izolowanego w swojej zautomatyzowanej, jednoosobowej szkole dziecka — wpatrzonego w telewizyjny ekran i przyciskającego kolorowe klawisze. R. B. Fuller zapomina,

że wszechstronny rozwój osobowości dziecka, a szczególnie jej strefy emocjonalnej może nastąpić jedynie poprzez jego kontakty międzyludzkie (krytykując „futurologiczne obsesje związane z komputerową alfabetyzacją” J. Kozol obarcza też nowoczesne technologie edukacyjne odpowiedzialnością za „balkanizację ludzkiej świadomości” i kształcenie pasywnej postawy młodzieży wobec rzeczywistości<sup>84</sup>).

Depersonalizacja procesów edukacyjnych przyczyni się do powstania grupy super-intelektualistów, których humanizm będzie humanizmem „zimnym”, rozumowo wyprowadzonym z całościowej wizji rzeczywistości. I tak redukcjonizm, który R. B. Fuller pragnie wyeliminować z edukacji w efekcie eliminacji specjalizacji, przedostaje się do psychiki człowieka inną drogą — poprzez telewizyjny ekran i wydruki komputerów (jakże niebezpieczne okazują się w tym kontekście implikacje odkrytej przez M. MacLuhana formuły „przekaznik jest przekazem”) i przynosząc inną konsekwencję — niepełny rozwój emocjonalny człowieka.

Z drugiej strony paść musi (stawiane często w dyskusji nad zasadnością wykorzystywania najnowszych technologii w edukacji) pytanie: kto będzie programował komputery?, kto będzie decydował o treści wideo-kaset? oferowanych młodzieży za pomocą dwukierunkowej telewizji<sup>85</sup>. Podnosi ten problem także i R. B. Fuller, który pisze wprost: „wielkość zadania wymaga surowej kontroli komunikowanej wiedzy oraz porządku, ilości i form, w których powinna być ona przekazywana”<sup>86</sup>.

Odpowiedź R. B. Fullera na postawione wyżej pytania jest logiczna w kontekście całości jego poglądów: decydentami będą zwiascuni nowej świadomości, ci, którzy posiadli prawdziwie całościową wizję rzeczywistości — absolwenci zreformowanych uniwersytetów, młodzi, wychowani przez komputery i telewizję technokraci. Oni to będą kształtowali system wartości nowego społeczeństwa, budowany — jak odnosi się wrażenie podczas lektury dzieł R. B. Fullera — jakby „od zera”, w oderwaniu od przeszłości.

Budowa przyszłości w oparciu o decydującą rolę młodego pokolenia nie jest pomysłem nowym, nawet w ostatnich dziesięcioleciach znaleźć można wiele podobnych idei — choćby u Ch. Reicha, M. Mead czy P. Goodmana<sup>87</sup>. Jednak, gdy większość z nich kładzie nacisk na konieczność likwidacji luki międzypokoleniowej<sup>88</sup> i porozumienie między dwoma generacjami<sup>89</sup>, R. B. Fuller proponuje bardzo drastyczne rozwiązanie — nie waha się sugerować izolacji (w komfortowych osiedlach) ludzi starszych, aby otworzyć drogę nowej elicie<sup>90</sup>. Bez wątplenia bowiem polityczną konsekwencją realizacji neoplatońskich wizji R. B. Fullera byłoby powstanie, opierającej się na przywódcach oczekiwanego przez niego bezkrwawego przewrotu intelektualnego, nowej elity rządzącej.

Wiarygodność fullerowskiego humanizmu podważa dodatkowo i inny

fakt. Nową świadomość przekazać może społeczeństwu młodzież tylko takich państw, w których poziom techniki pozwala na oparcie edukacji na najnowszych (umożliwiających rozbudzenie zdolności do całościowego widzenia rzeczywistości) technologiach edukacyjnych. Dla R. B. Fullera nie ulega wątpliwości, że państwem takim są Stany Zjednoczone. Uważa on przy tym, że poprzez genetyczne „mieszanie się” emigrantów europejskich (wymienia jednak wyłącznie Francuzów, Anglików i Niemców) współczesne Stany Zjednoczone są najbardziej zaawansowanym państwem na drodze do społeczeństwa zgeneralizowanego, będącego antytezą „lokalnych narodowości”. Natomiast współczesny Amerykanin jest „najbliższy modelowi zgeneralizowanej światowej osoby”. Dzięki temu Stany Zjednoczone są, zdaniem R. B. Fullera, jedynym krajem na świecie, gdzie nie istnieje nacjonalizm<sup>91</sup>.

I tak nieoczekiwanie edukacja fullerowska stała się częścią funkcjonującego do dziś w kulturze amerykańskiej mitu o Ameryce — „przeznaczeniu”, Ameryce — mającej „szczególne posłannictwo” w świecie<sup>92</sup>. W praktyce więc, konsekwencją realizacji modelu edukacji R. B. Fullera byłaby „Utopia” funkcjonująca na podstawie intelektualnego przywództwa amerykańskiej elity rządzącej, „zbawiającej” świat za pomocą „optymalnego” systemu wartości i stylu życia.

Na zakończenie warto podnieść problem wpływu myśli J. Deweya na prezentowane poglądy R. B. Fullera. Wyrażał się on m.in. w oparciu przez R. B. Fullera wychowania na czynnościach i instynktach samego dziecka, w jego zbieżnej z poglądami J. Deweya krytyce kształcenia jednostronnych specjalistów<sup>93</sup>, we wspólnym dla obu intelektualizmie<sup>94</sup>, wreszcie w idei „learning by doing” („uczenie się poprzez działanie”)<sup>95</sup>. Nie sposób też nie dostrzec związków koncepcji R. B. Fullera z ideami kierowanego przez J. Deweya (jako prezesa) w pierwszej połowie lat trzydziestych Komitetu Propagandy Ligi Niezależnej Akcji Politycznej — głoszącej konieczność przeprowadzenia bezkrwawej rewolucji (opartej na młodzieży), która przynieść miała społeczeństwo wolne od „braków i udręk”<sup>96</sup>.

Propozycje edukacyjne R. B. Fullera, mimo dużego ładunku humanizmu w nich zawartego, nie zmierzają, wbrew fullerowskiej retoryce, do zasadniczych zmian w życiu społeczeństwa. W odróżnieniu od innych myślicieli, których przyjęcie systemowego ujęcia rzeczywistości zainspirowało do podjęcia próby zmiany „paradygmatu cywilizacyjnego”<sup>97</sup>, R. B. Fuller pozostaje przy wizji człowieka i społeczeństwa zewnątrzsterowanego<sup>98</sup>. W tym aspekcie myśl R. B. Fullera bliska jest poglądom innego znanego futurologa amerykańskiego A. Tofflera<sup>99</sup>.

Jednocześnie analiza poglądów R. B. Fullera jeszcze raz pokazuje, jak cienka jest granica w edukacji między humanizmem a manipulacją, jak niewiele dzieli edukację dla demokracji od edukacji dla „demokracji dla nielicznych”<sup>100</sup>.

<sup>1</sup> Do najwybitniejszych dzieł R. B. Fullera zalicza się: *Nine Chains to the Moon* (1938), *No more Second Hand God* (1962), *Education Automation* (1962), *Operating Manual for Spaceship Earth* (1969), *Utopia or Oblivion* (1969), *Synergetics* (1975), *Synergetics 2* (1979).

<sup>2</sup> Por. J. McHale: *The Emergence of Futures Research*, w: *Handbook of Futures Research*, red. J. Fowles, Westport 1978, s. 8.

<sup>3</sup> Por. E. B. Masini: *The Global Diffusion of Futures Research*, w: *Handbook...*, op. cit., s. 26.

<sup>4</sup> R. B. Fuller: *Technology and the Human Environment*, w: *The Futurists*, red. A. Toffler, Nowy Jork 1972, s. 306.

<sup>5</sup> R. B. Fuller: *Children: The True Scientists* (1977), w: *R. B. Fuller on Education*, Nowy Jork 1979, s. 153.

<sup>6</sup> R. B. Fuller: *Education Automation: Freeing Scholars to Return to Their Studies* (1963), w: *R. B. Fuller on...*, op. cit., s. 70, 76—77; por. też R. B. Fuller: *Synergetics 2. Further Explorations in the Geometry of Thinking*, Nowy Jork 1979, s. XVIII.

<sup>7</sup> R. B. Fuller: *Synergetics 2*, op. cit., s. XXIV.

<sup>8</sup> R. B. Fuller: *Education Automation...*, op. cit., s. 78.

<sup>9</sup> Tamże, s. 76.

<sup>10</sup> R. B. Fuller: *Learning Tomorrows: Education for a Changing World*, w: *Learning Tomorrows, Commentaries on the Future of Education* (red. P. H. Wagschal), Nowy Jork, s. 23; R. B. Fuller, *Where Will the World Be in 2025*, w: *R. B. Fuller on...*, op. cit., s. 158.

<sup>11</sup> R. B. Fuller: *II or the triumph of intelligence*, w: *Suicide or Survival. The challenge of the year 2000*, Genewa 1978, s. 27; tenże, *Learning Tomorrows...*, op. cit., s. 23 oraz *Children...*, op. cit., s. 152.

<sup>12</sup> R. B. Fuller: *Children...*, op. cit., s. 153, oraz *Where Will...*, op. cit., s. 160.

<sup>13</sup> R. B. Fuller: *Children...*, op. cit., s. 153; podobne idee zawarte są w: R. B. Fuller: *I seem to Be a Verb* (1970); podają za: R. Barnes: *Learning Systems for the Future*, Bloomington 1972, s. 35.

<sup>14</sup> Podają za: J. Platt: *Universities as nerve centres of society*, w: *The Future as an Academic Discipline*, Amsterdam 1975, s. 182.

<sup>15</sup> R. B. Fuller: *Learning Tomorrows...*, op. cit., s. 23.

<sup>16</sup> R. B. Fuller: *Emergent Humanity — Its Environment and Education* (1965), w: *R. B. Fuller on...*, op. cit., s. 92.

<sup>17</sup> Tamże, s. 91—92.

<sup>18</sup> Tamże, s. 91.

<sup>19</sup> „Synergy” — dosł. „współdziałanie”; ponieważ jednak pojęcie to nie oddaje dokładnie rozumianego przez R. B. Fullera sensu słowa „synergia”, zdecydowano się pozostać przy słowie angielskim; por. też *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 721; *W. Kopiański: Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 409.

<sup>20</sup> R. B. Fuller: *Synergetics 2*, op. cit., s. XXIV; tenże, *Learning Tomorrows*, op. cit., s. 16 oraz *Education Automation...*, op. cit., s. 10; najpełniejsze przedstawienie systemowego ujęcia rzeczywistości znaleźć można w książkach E. Laszlo: *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978 oraz *Introduction to Systems Philosophy*, Nowy Jork 1984 oraz L. von Bertalanffy: *Ogólna teoria systemów*, Warszawa 1984; por. też F. Capra: *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987; J. de Rosnay: *Makroskop*, Warszawa 1982.

<sup>21</sup> R. B. Fuller: *Technology and the Human...*, op. cit., s. 298—299.

<sup>22</sup> R. B. Fuller: *Synergetics 2*, op. cit., s. XXIV.

<sup>23</sup> R. B. Fuller: *Learning Tomorrows...*, op. cit., s. 16; tenże, *Technology and Human...*, op. cit., s. 301, 304 oraz *Emergent Humanity...*, op. cit., s. 112.

<sup>24</sup> R. B. Fuller: *Emergent Humanity...*, op. cit., s. 91 oraz *Learning Tomorrows...*, op. cit., s. 10.

<sup>25</sup> Funkcjonowanie kultury Zachodu w kategoriach kartezjańsko-newtonowskiego światopoglądu mechanistycznego i wielostronne konsekwencje, wynikające z rezygnacji z niego na rzecz koncepcji dynamiczno-holistycznej, omawia bardzo przekonywująco F. Capra, op. cit.; por. też J. de Rosnay, op. cit., s. 117—121.

<sup>26</sup> R. B. Fuller: *Synergetics 2*, op. cit., s. 4; por. też tenże, *Emergent Humanity...*, op. cit., s. 86, 94 oraz *Children...*, op. cit., s. 149—150.

<sup>27</sup> R. B. Fuller: *Education Automation...*, op. cit., s. 69, 80.

<sup>28</sup> Tamże, s. 22; bardzo podobny pogląd prezentuje R. Jungk pisząc o „raju wy-



- obraźni", który jest tracony przez każde nowe pokolenie w toku przystosowywania się do świata dorosłych; por. R. Jungk: Człowiek tysiąclecia, Warszawa 1981, s. 103.
- <sup>29</sup> R. B. Fuller: Children..., op. cit., s. 150; Emergent Humanity..., op. cit., s. 86.
- <sup>30</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 69; tenże, Children..., op. cit., s. 150; tenże, Emergent Humanity..., op. cit., s. 92; tenże, II or the triumph..., op. cit., s. 36.
- <sup>31</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 69, 80; tenże, Technology and Human..., op. cit., s. 300.
- <sup>32</sup> R. B. Fuller: Learning Tomorrows..., op. cit., s. 301; por. też tenże: HYPER: A Concept for an Integrated Physical Education and Facility, w: R. B. Fuller on..., op. cit., s. 116.
- <sup>33</sup> Tamże, s. 116—117.
- <sup>34</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 56—59; tenże, Science and Humanities, w: R. B. Fuller on..., op. cit., s. 138—139.
- <sup>35</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 65; tenże, II or the triumph..., op. cit., s. 40.
- <sup>36</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 79.
- <sup>37</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 81—82.
- <sup>38</sup> Tamże, s. 104; por. też tenże, Education Automation..., op. cit. s. 68, 82, 91.
- <sup>39</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 108; tenże, Synergetics 2, op. cit., s. XXII; tenże, Where Will..., op. cit., s. 158—159; tenże, II or the triumph..., op. cit., s. 38.
- <sup>40</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 49—51; tenże, II or the triumph..., op. cit., s. 38.
- <sup>41</sup> Por. też komentarz I. Illicha dotyczący tego aspektu wpływu myśli R. B. Fullera na współczesną futurologię; I. Illich: Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa 1976, s. 101.
- <sup>42</sup> Jego punktem wyjścia jest stwierdzenie, że wszechświat posiada technologiczny potencjał (którego odkrycie jest zadaniem człowieka), przy czym sam człowiek stanowi również część owego potencjału; por. R. B. Fuller: Synergetics 2, s. XXIII; tenże, Learning Tomorrows..., op. cit., s. 22; tenże, Children..., op. cit., s. 154; tenże, II or the triumph..., op. cit., s. 34; por. też wypowiedź W. H. Duttona, w: America Wants to Know, The Issues and the Answers of The eighties, red. E. Gallup, Nowy Jork 1983, s. 373.
- <sup>43</sup> R. B. Fuller: Untitled Epic Poem on the History of Industrialization (1962); podaje za: R. B. Fuller, Emergent Humanity..., op. cit., s. 112.
- <sup>44</sup> Por. I. H. Buchen: Humanism and Futurism: Enemies or Allies?, w: Learning for Tomorrow, The Role of the Future in Education, red. A. Toffler, Nowy Jork 1972, s. 135.
- <sup>45</sup> R. B. Fuller: Learning Tomorrows..., op. cit., s. 25; tenże, Emergent Humanity..., op. cit., s. 107, 112; tenże, HYPER..., op. cit., s. 117.
- <sup>46</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 107; tenże, Education Automation..., s. 79.
- <sup>47</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 70, 77—79.
- <sup>48</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 106.
- <sup>49</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 42—43.
- <sup>50</sup> Tamże, s. 51.
- <sup>51</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 98, 107.
- <sup>52</sup> Tamże, s. 94.
- <sup>53</sup> Tamże, s. 91.
- <sup>54</sup> R. B. Fuller: HYPER..., op. cit., s. 118—119; wydaje się, że analizując relację między psychiką człowieka a jego ciałem R. B. Fuller zachowuje niekonsekwentnie kartezjański dualizm.
- <sup>55</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 94—95; tenże, Synergetics 2, op. cit., s. 177—186.
- <sup>56</sup> R. B. Fuller: Education Automation..., op. cit., s. 51, Emergent Humanity..., op. cit., s. 98.
- <sup>57</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 95—102; tenże, Education Automation..., op. cit., s. 41.
- <sup>58</sup> R. B. Fuller: Emergent Humanity..., op. cit., s. 99—101.
- <sup>59</sup> Tamże, s. 103.
- <sup>60</sup> R. B. Fuller: Mistake Mystique, w: R. B. Fuller on..., op. cit., s. 144.
- <sup>61</sup> R. B. Fuller: HYPER..., op. cit., s. 114—115.
- <sup>62</sup> Por. komentarz R. Barnsa na temat książki R. B. Fullera: Utopia and Oblivion (1969); R. Barns, Learning Systems..., op. cit., s. 35.

- <sup>63</sup> R. B. Fuller: *Emergent Humanity...*, op. cit., s. 98; P. Werdell określa poglądy R. B. Fullera jako „utopijną fantazję”; por. P. Werdell: *Futurism and The Reform of Higher Education, w: Learning for Tomorrows...*, op. cit., s. 293.
- <sup>64</sup> B. Suchodolski: *Istota człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983 nr 3/4, s. 39.
- <sup>65</sup> Por. G. Picht: *Odwaga utopii*, Warszawa 1981; na temat renesansu utopizmu w myśli współczesnej por. też zeszyt „Colloquia Communia” 1986 nr 2/3.
- <sup>66</sup> Por. J. Szacki: *Spotkania z Utopią*, Warszawa 1980, s. 48—49.
- <sup>67</sup> Por. A. Jawłowska: *Drogi kontrkultury*, Warszawa 1975, s. 265.
- <sup>68</sup> Por. W. Morawski: *Nowe społeczeństwo przemysłowe. Analiza i krytyka koncepcji*, Warszawa 1975, s. 179.
- <sup>69</sup> Problem odpowiedniego wykorzystania w nauczaniu najnowszych edukacyjnych technologii jest również w latach osiemdziesiątych szeroko dyskutowany przez amerykańskich pedagogów; por. np. H. Kohl: *Computers in School: Beyond Drill*, w: *The Great School Debate. Which Way for American Education*, red. B. i R. Gross, Nowy Jork 1985, s. 212—217; I. Shor: *Will Microship Tip the Scales against Equality*, w: tamże, s. 306—308; H. G. Shane: *The Silicon Age and Education*, „Phi Delta Kappan”, styczeń 1982, s. 303—308; tenże, *The Silicon Age II: Living and Learning in an Information Epoch*, „Phi Delta Kappan”, październik 1983, s. 126—129; J. Kozol: *Illiterate America*, Nowy Jork 1985, s. 157—162; w sposób syntetyczny ujmując problemy roli nowoczesnych technologii w edukacji współczesnej J. Maddison: *Education in the Microelectronic Era*, Norfolk 1983.
- <sup>70</sup> Por. H. Rotkiewicz: *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu* M. McLuhana, Wrocław 1983, s. 48.
- <sup>71</sup> Por. np. teksty zawarte w: *Equality of Opportunity Reconsidered: Values in Education for Tommorrow*, Hamburg 1979.
- <sup>72</sup> Por. E. T. Hall: *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 74.
- <sup>73</sup> Por. Ch. Dede: *Technology and the Future*, w: *Handbook...*, op. cit., s. 676.
- <sup>74</sup> Por. E. T. Schumacher: *Małe jest piękne*, Warszawa 1981.
- <sup>75</sup> R. Bogusław: *Tradycyjne utopie a automatyzacja*, w: *Technika a społeczeństwo*, red. A. Siciński, Warszawa 1974, t. II, s. 98—99.
- <sup>76</sup> Por. E. Laszlo: *Systemowe...*, op. cit., s. 27—29; E. T. Hall, op. cit., s. 49—50; F. Capra, op. cit., s. 319—320; J. de Rosnay, op. cit., s. 390; Ortega de Gasset: *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982, s. 132—133; P. A. Sorokin: *Sociological Theories of Today*, Nowy Jork 1966, s. 588 i następne; podają za: L. von Bertalanffy, op. cit., s. 39.
- <sup>77</sup> E. T. Schumacher, op. cit., s. 108.
- <sup>78</sup> Por. V. L. Parrington: *Główne nurty myśli amerykańskiej*, Warszawa 1970, s. 550.
- <sup>79</sup> Trzeba jednak dodać, że w liczącej blisko 500 pozycji (doprowadzonej do 1971 r.) bibliografii dotyczącej teorii systemów L. von Bertalanffy’ego w jego klasycznej książce „*Ogólna teoria systemów*” nie została zamieszczona ani jedna pozycja R. B. Fullera (por. L. von Bertalanffy, op. cit.), choć R. B. Fuller w tekście z 1962 r. twierdzi, iż L. von Bertalanffy zgodził się, że R. B. Fuller odkrył teorię systemu „w całkowicie odmiennych” niż on „okolicznościach” (por. R. B. Fuller, *Education Automation...*, op. cit., s. 69).
- <sup>80</sup> E. T. Hall, op. cit., s. 49.
- <sup>81</sup> E. Laszlo: *Systemowe...*, op. cit., s. 98.
- <sup>82</sup> J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
- <sup>83</sup> V. C. Ferkiss: *W stronę tworzenia człowieka techniki*, w: *Technika a społeczeństwo*, op. cit., s. 204—205.
- <sup>84</sup> Por. J. Kozol, op. cit., s. 160.
- <sup>85</sup> Por. I. Shor: *Will Microship Tip...*, op. cit., s. 307.
- <sup>86</sup> R. B. Fuller: *Emergent Humanity...*, op. cit., s. 101.
- <sup>87</sup> Por. Ch. Reich: *Zieleni się Ameryka*, Warszawa 1976; M. Mead: *Kultura i tożsamość*, Warszawa 1978; P. Goodman: *Drawing the Line. Political Essays*, Nowy Jork 1977.
- <sup>88</sup> J. Disque: *In Between: The Adolescents Struggle for Independence*, Bloomington 1973, s. 31—33.
- <sup>89</sup> M. Mead, op. cit., s. 125.
- <sup>90</sup> Por. P. P. Griffith: *Teaching the Twenty-First Century in a Twentieth-Century High School*, w: *Learning for Tomorrows...*, op. cit., s. 213.
- <sup>91</sup> R. B. Fuller, *Education Automation...*, op. cit., s. 37—38.
- <sup>92</sup> Por. A. Schlesinger /jr.: *Ameryka — eksperyment czy przeznaczenie*, w: *Dwieście lat USA. Idealy i paradoksy historii amerykańskiej*, Warszawa 1984, s. 197—230.

- <sup>93</sup> Por. L. Chmaj: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1962, s. 251—267.
- <sup>94</sup> Por. J. Pieter: System pedagogiczny J. Deweya, Katowice 1946, s. 71—73.
- <sup>95</sup> Por. J. Chałasiński: Kultura amerykańska, Warszawa 1970, s. 144—145.
- <sup>96</sup> Tamże, s. 148.
- <sup>97</sup> Por. A. Wyka: Przedmowa do książki F. Capry, op. cit.
- <sup>98</sup> Por. D. Riesman, N. Glazer, R. Denney: Samotny tłum, Warszawa 1971.
- <sup>99</sup> Por. Z. Melosik: Człowiek, adaptacja i przyszłość w koncepcji edukacji A. Tofflera, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988 nr 2.
- <sup>100</sup> Por. M. Parenti: Demokracja dla nielicznych, Warszawa 1982.

HELENA CHYLIŃSKA

Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna

Siedlce

## AUTONOMIA NAUCZYCIELA I SAMODZIELNOŚĆ UCZNIA

### AUTONOMIA NAUCZYCIELA

Pojęcie autonomia nauczyciela określa poziom niezależności, pozwalający mu kierować się w swojej działalności zawodowej refleksją pedagogiczną — doświadczeniem i wiedzą.

Dwa składniki tak rozumianej autonomii nie mogą być przeciwstawne: uznanie obowiązującego programu nauczania i „programu” ucznia, sygnalizowanego bezpośrednio oraz poznawanego, odkrywanego przez nauczyciela. Chodzi o możliwości działania, w którym refleksji, opartej na kulturze pedagogicznej, podporządkowuje się elementy rutynowe, ułatwiające organizację procesu wychowawczo-dydaktycznego<sup>1</sup>.

Zaprzeczenie takiej autonomii obserwujemy w obecnej rzeczywistości szkolnej, w której program nauczania i wymagania władz szkolnych stanowią niemal jedyny wyznacznik zamierzeń nauczycielskich, stosunku do ucznia, organizacji procesu nauczania, oceny ucznia. Te ograniczenia decydują o stylu pracy, o zakresie odpowiedzialności, można ją bowiem przypisać owemu wyalienowanemu tworowi autorów — obowiązującemu programowi, podręcznikom, ostatnio także konspektom lekcji, chętnie powielanym jako wzorowe rozwiązania metodyczne.

W tej sytuacji nauczyciel — wychowawca dzieci i młodzieży — reprezentuje przede wszystkim czynniki oświatowe w zakresie kierowanej do uczniów wiedzy i wymagań społecznych. Jednostronna interpretacja obowiązków zawodowych ogranicza jego spojrzenie na środowisko wychowawcze (pozaszkolne) do zjawisk patogennych jako przyczyn niepowodzeń uczniowskich. Wpływa ona także na ukierunkowane poznawanie uczniów, które niewiele uwagi poświęca dążeniom, inicjatywom wychowanków.

Wprawdzie te postawy budzą różne formy protestu uczniów wyższych

klas i wywołują zachowania kompensacyjne, natomiast dzieci niższych klas reagują odmiennie, starają się sprostać wymaganiom nauczyciela.

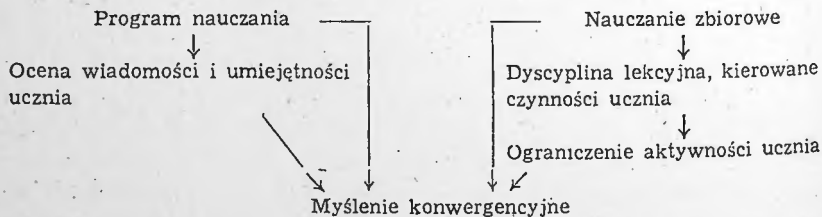
Podobnie wpływ zadań instytucjonalnych na reprezentację ucznia w oczach nauczyciela przedstawia M. Gilly. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród 164 nauczycieli klas początkowych ustalił zmienne najczęściej wymieniane jako pożądane cechy ucznia: uwaga, wytrwałość, inteligencja, pamięć, płynność słowna sprzyjają przystosowaniu do zbiorowego nauczania. Według nauczycieli najważniejsze są „dobre dyspozycje intelektualne niezbędne do uczenia się, ogólna postawa przystosowawcza ... i wreszcie takie cechy, jak dynamizm, zainteresowania, wytrwałość i pilność, pozwalające na skuteczne wykorzystanie możliwości ucznia”<sup>2</sup>. Wśród wymienionych cech intelektu bardziej cenione są te, które sprzyjają przyswojeniu wiedzy niż myśleniu twórczemu<sup>3</sup>.

A. Gurycka powołując się na badania polskich psychologów zwraca uwagę, że „uczeń nie jest powszechnie spostrzegany jako jednostka sprawcza i samostérująca, a nauczyciel spostrzegany jest często przez uczniów jako wymuszający uległość”<sup>4</sup>.

Nasuwa się pytanie, czy ta reprezentacja ucznia, niewątpliwie instrumentalna, wyraża nieodłączny aspekt świadomości zawodowej nauczyciela. Wiąże się ona, według M. Gillego, z dwiema funkcjami nauczyciela: z nauczaniem oraz kierowaniem życiem klasy, jako grupy, dlatego ceni on wyżej wartości osobowe sprzyjające poddaniu się regułom szkoły i władzy nauczyciela „od walorów poznawczych ... przyznaje priorytet przymiotom asymilacyjnym charakterystycznym dla myślenia konwergencyjnego, a nie cechom twórczym, charakteryzującym myślenie dywergencyjne”<sup>5</sup>.

Związek tych funkcji występuje najwyraźniej w klasach początkowych. Nie są one traktowane równorzędnie, kierowanie życiem klasy w naszej szkole podporządkowuje się zadaniom nauczania. Kryteria skuteczności oddziaływania nauczyciela określają obserwowalne na lekcjach wyniki wychowania — dyscyplinującego ważnego w zbiorowym nauczaniu.

W praktyce szkolnej wyraźnie występuje zależność procesu dydaktyczno-wychowawczego od programu nauczania i zbiorowego nauczania.



Nauczyciel posłuszny programowi stara się go realizować, nie bacząc na trudne warunki szkolne i możliwości intelektualne uczniów, nie po-

dejmując także działań, wykraczających poza treści programowe, mimo sprzyjających warunków. Nauczanie zbiorowe uznano za najbardziej ekonomiczną formę przekazu syntezy kultury młodemu pokoleniu. Dlatego akceptuje się wymagania zdyscyplinowanej organizacji pracy i całkowitego podporządkowania ucznia poleceniom nauczyciela, realizowanym w określonym czasie, zaleca określone treści sprawdzające efektywność nauczania, tj. wiadomości i umiejętności. Dominacja zbiorowej pracy ogranicza aktywność ucznia (zagadnienie to będzie szerzej przedstawione). Nie negując znaczenia myślenia konwergencyjnego w procesach poznawczych, trudno jednak akceptować ograniczenia rozwoju myślenia dywergencyjnego — istotnego czynnika aktywności poznawczej i twórczej dzieci w okresie wczesnoszkolnym.

Nauczyciel nastawiony na realizację programu (dodajmy — często w trudnych warunkach) nie dostrzega konsekwencji swojego stylu pracy.

Świadomość istniejących ograniczeń — to pierwszy ważny etap zmiany myślenia, drugi to ustalenie ich charakteru — obiektywnego i subiektywnego. Najważniejsze to wybór koniecznych ograniczeń, które należy uznać i tych, które można zmieniać, modyfikować. Wybór w miarę racjonalny, choć i z pewną dozą intuicji (potrzeba przewidywania), zwiększa odpowiedzialność za własne działania. Sprzyja ona jasnemu formułowaniu celu i zadań, wreszcie samokontroli, w której analizie poddaje się przede wszystkim przebieg interakcji nauczyciel — uczeń — klasa (grupa uczniowska) i jej skutki.

Wypowiedzi nauczycieli sugerują, że autonomię ograniczają:

1. Nie sam program nauczania (pomijamy jego ocenę) ukierunkowująca treściowo pracę szkolną, ale wymagania określające jego realizację.
2. Obecny system kontroli pracy nauczyciela, oparty schematycznie na wymaganiach programowych. Ocenie podlegają przede wszystkim spektakularne formy przekazu wiadomości w nauczaniu zbiorowym. W rezultacie kształtuje ona samoocenę nauczyciela, upewnia go o wartości tej formy działania, osłabia wrażliwość na interakcje szkolne innego rodzaju i możliwości ich realizacji.
3. Organizacja szkoły limitująca okresy lekcyjne i inne warunki pracy uczniów.

Z opinii nauczycielskich wybrałam te, które uznają oni za bezpośrednie ograniczenia. Nasuwa się pytanie o wpływ innych czynników na postawy nauczycielskie, jak rekrutacja do zawodu, system kształcenia, sytuacja materialna i inne.

Świadomość niezbędnych ograniczeń i nieuzasadnionych stanowi istotną sferę samowiedzy nauczyciela, wpływa na jego postawę w społeczności szkolnej, z którą realizuje swoje życie zawodowe. Uzupełnia ją samoocena własnej wiedzy i umiejętności, które sprawdzają się w co-

dziennej praktyce pedagogicznej. Czy nauczyciel jest samokrytyczny? Czy stać go na samoprezentację autentyczną? Czy też przyjąć za zjawisko pozytywne jego często sygnalizowaną samoprezentację fasadową? <sup>6</sup>

Odpowiedź na te pytania kryje się w analizie jego stosunku do uczniów. Od postawy refleksyjnej i motywacji nauczyciela zależy, czy — mimo istniejących ograniczeń — potrafi on stworzyć ramy działań, które redukują ich uciążliwość, czy rozszerzać będzie swoją niezależność, aby racjonalnie wykorzystać możliwości, sprzyjające rozwojowi uczniów. Im bliższy staje się uczniom, tym częściej stara się modyfikować zewnętrzne czynniki zakłócające jego zamierzenia.

## SAMODZIELNOŚĆ UCZNIĄ, AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA

Samodzielność nauczyciela interesuje nas przede wszystkim ze względu na jego wpływ na rozwijanie samodzielności ucznia. A. Janowski twierdzi, że uczniowie niższych klas częściej aprobuja nauczyciela o postawie autokratycznej niż demokratycznej<sup>7</sup>. Można wyniki jego badań interpretować odwołując się do faz rozwoju moralnego, do fazy heteronomii, właściwej dzieciom w okresie wczesnoszkolnym. Należy jednak uwzględnić wpajane dzieciom od pierwszych dni pobytu w szkole zasady posłuszeństwa wobec wszystkich wymagań nauczyciela, które kształtują wzory zachowań.

Pomijamy analizę cech osobowościowych i zabiegów nauczyciela, wzmacniających jego władzę, interesuje nas wpływ tej ekspansji na rozwój wychowanków.

J. Kozielecki nazywa dążenie do poszerzenia władzy osobistej, do coraz silniejszego wpływu na ludzi — ekspansją interpersonalną, transgresją krytyczną. Ludzie pragnący władzy kierują się różnymi motywacjami: jedni egoistyczną, inni uspołecznioną a nawet allocentryczną.<sup>8</sup>

Zawód nauczyciela wiąże się obecnie z władzą nad uczniami (zauważmy, że w domowej indywidualnej edukacji tego atrybutu zawodu raczej nie było). Zakłada się, że nauczyciel realizuje tę władzę z pobudek uspołecznionych, a także allocentrycznych. W klasach początkowych, wobec swojej znaczącej przewagi intelektualnej, fizycznej i doświadczeń, może on układać stosunki z grupą w atmosferze swobody, aprobaty, życzliwości, która w żadnym stopniu nie zagraża jego autorytetowi. Takiego klimatu interakcji oczekują dzieci. Jak wynika z badań przedstawionych przez M. Gilly'ego, uczeń wyraża pragnienie stosunków „ciepłych, życzliwych, zróżnicowanych i pełnych zrozumienia, które sprawiają, że jako jednostka czuje się uznanym i docenionym przez dorosłego”<sup>9</sup> występującego w roli nauczającego. Wydawałoby się, że motywacja uspołeczniona, a być może także allocentryczna, powinna wpływać na działania zgodne z oczekiwaniami uczniów. Jednak w sytuacjach szkolnych dominują zachowania nauczycielskie, które świadczą o uznaniu innych wartości

społecznych. Czy usprawiedliwiają one pomijanie względów psychologicznych i uznanie prymatu posłuszeństwa, podporządkowania nad rozwijaniem inicjatywy, śmiałości, samodzielności dzieci w okresie wczesnoszkolnym? Czy te lansowane obecnie wartości osobotwórcze nie powinny być kształtowane w okresie szczególnej plastyczności psychicznej?

Pytania wydają się banalne, retoryczne. A jednak praktyka szkolna odpowiada na nie negatywnie. Nauczyciel nie zgodziłby się z negatywną oceną swoich działań. Uważa bowiem, że o skuteczności jego pracy świadczą wyniki określane poziomem wiadomości i umiejętności uczniów. O jakości procesu nauczania przekonuje go obserwowalna aktywność uczniów na lekcji.

Różne formy zachęty zmierzają do aktywizacji uczniów w zbiorowym nauczaniu. W badaniach rejestrowano liczne zabiegi zmierzające do pobudzenia, podtrzymania uwagi oraz przeciwdziałania nieuwadze poszczególnych uczniów, pochłaniają one znaczną część wypowiedzi nauczyciela,<sup>10</sup> powodują przerwanie merytorycznego toku lekcji. Oczekiwana postawa ciała i wyraz twarzy, jako wynik apeli o uwagę, niewiele jeszcze mówią o aktywności ucznia. Świadczy to o trudnościach zbiorowego nauczania dużych grup dzieci, przypadających zwykle na klasę szkolną. Nasuwa się wątpliwość, czy właściwie kieruje się ingerencją wychowawczą, czy wysiłki nauczyciela powinny raczej koncentrować się na tworzeniu warunków budzenia i rozwijania aktywności poznawczej, które nie wymagałyby narzucenia formalnej dyscypliny w wymiarach niekorzystnych dla obu stron: nauczyciela i ucznia.

Aktywność, jak twierdzi T. Tomaszewski, „jest stanem normalnym każdej żywej istoty”. Dzieci przejawiają aktywność skierowaną na różne elementy sytuacji szkolnej. Nauczyciel usiłuje eliminować z uwagi uczniów inne bodźce, aby reagowali na jego słowa i demonstracje. Wyjaśnienia niepowodzenia tych zabiegów należy szukać nie w cechach stosowanych bodźców, ale w ich znaczeniu dla uczniów w kontekście, który także wpływa na ich znaczenie, „i w tym sensie każdy bodziec jest wieloznaczny i może wpływać na różne relacje”<sup>11</sup>.

Pożądana w procesie uczenia się aktywność poznawcza występuje na różnych poziomach. Według J. Piageta aktywność poznawcza opiera się na spostrzeżeniach, czynnościach i ich koordynacji przez schematy przedoperacyjne i operacyjne. W każdym procesie poznawczym (również przy spostrzeganiu) aktywność polega na różnych transformacjach przedmiotu według przyswojonych schematów operacyjnych (które zmieniają się w kolejnych stadiach rozwoju)<sup>12</sup>. W niedawno opublikowanej pracy, A. Tokarz wyodrębnia trzy rodzaje aktywności poznawczej:

1. Relacje poznawcze — odruchy orientacyjno-badawcze wywołane przez bodźce nowe, złożone, dziwne i nagłe, a więc związane z ciekawością poznawczą.
2. Czynności poznawcze — ukierunkowane procesy poszukiwania, prze-

tworzenia i wytwarzania informacji (poszukiwania w otoczeniu bądź w zasobach własnych doświadczeń).

3. Działania poznawcze — rozłożone w czasie zespoły czynności służące poznaniu wiedzy, zastosowaniu wiedzy.

W tym ujęciu reakcje związane z ciekawością poznawczą mogą, ale nie zawsze wywołują aktywność poznawczą ukierunkowaną czynności poznawcze związane „z poszukiwaniem, gromadzeniem (informacji), kategoryzowaniem, przekazywaniem, stosowaniem, a także wytwarzaniem wiedzy”.<sup>13</sup>

W przedstawionej charakterystyce aktywności jednostki abstrahuje się od sytuacji, w której ona powstaje i realizuje się. W procesie dydaktycznym w klasach początkowych, w których dominuje nauczanie zbiorowe, wysiłki nauczyciela koncentrują się na wywołaniu pierwszego rodzaju aktywności. Świadomy różnic indywidualnych między dziećmi, ucieka się do metod i środków przemawiających do większości uczniów. Odwołanie się do drugiego rodzaju aktywności stanowi trudność zbiorowego nauczania.

Drugi poziom aktywności określają czynności, które polegają na celowej aktywności myślowej. Wymienione wyżej czynności mogą być inspirowane lub ukierunkowane przez nauczyciela, ale ich przebieg i wyniki zależą przede wszystkim od czynników indywidualnych — od motywacji, poziomu rozwoju umysłowego, doświadczeń, umiejętności. Wpływając na motywację nauczyciel może oddziaływać także na pozostałe czynniki, pod warunkiem, że wywoła motywację wewnętrzną, zainteresowanie.

Jakie znaczenie ma dla rozwijania aktywności poznawczej tzw. nauczanie czynnościowe?

Z. Krygowska, autorka czynnościowego nauczania matematyki, odwołując się do teorii J. Piageta, traktuje czynności ucznia na przedmiotach materialnych i zastępczych jako etap prowadzący do interioryzacji i kształtowania się operacji.<sup>14</sup>

Nauczanie czynnościowe koncentruje uwagę dziecka nie tylko na słowie (instrukcji), ale pozwala mu „myśleć rękami”, wykonującymi czynności, a ich wynik prawidłowy spotyka się od razu z akceptacją nauczyciela. Najważniejsze, uczeń powinien rozwiązać zadanie samodzielnie. Nauczanie czynnościowe może w „fazie myślenia rękami” stać się okazją do tworzenia nowych pomysłów dziecka, do stawiania pytań i problemów. Kiedy jednak zmienia się w schematyczne ćwiczenie pewnych czynności, traci ono sens jako metoda kształtowania operacji i aktywności poznawczej. Manipulowanie klockami stanowi urozmaicenie lekcji, ale nie realizuje założonej funkcji.

Rozwijaniu aktywności poznawczej sprzyja szeroko stosowana samodzielność. Nauczyciele często utożsamiają samodzielność ucznia z jego aktywnością werbalną w czasie lekcji. Na tę aktywność wpływają różne



czynnikami; cechy temperamentalne, motywacja zewnętrzna stale pobudzana środkami formalnymi, samoocena, a także poziom wiadomości, pochodzący z łatwo dostępnych środków i informacji szkolnych.

Samodzielność ucznia wyraża się w czynnościach poznawczych i w działaniach praktycznych, realizowanych według jego własnych planów (w zastosowaniu umiejętności). Kryterium samodzielności zawiera się w sytuacji problemowej, którą uczeń rozwiązuje indywidualnie. Według tego kryterium możemy wyodrębnić samodzielność zadaniową i samodzielność autentyczną. Pierwsza, wynikająca z obowiązującego programu nauczania charakteryzuje większość sytuacji szkolnych, w których występuje samodzielna praca uczniów, jeśli nauczyciel tworzy sytuację problemową. O indywidualnym wykonaniu zadania decydują znane uwarunkowania rozwiązywania problemów.<sup>15</sup> Samodzielność autonomiczna wiąże się z inicjowaniem zadania przez ucznia lub wyborem zadania, problemu. Ten rodzaj samodzielności wyraża motywacje ucznia, jego zainteresowania, często samoocenę swoich możliwości (czasem zawyżoną lub zaniżoną).

Pomijamy sytuacje, w których uczniowie wykonują samodzielne zadania ćwiczeniowe, chociaż są one niezbędne w procesie nauczania.<sup>16</sup> Wyodrębnione rodzaje samodzielności zadaniowej i autonomicznej dotyczą aktywności poznawczej, a więc poszukiwania, przetwarzania, zastosowania nowych pomysłów, wytwarzania opartego na wiadomościach i doświadczeniach, na intuicji i fantazji (w miarę potrzeby konfrontowanej z wiedzą i realiami).

Wszystkie wymienione rodzaje samodzielności sprzyjają rozwojowi dziecka. W okresie wczesnoszkolnym tworzenie odpowiednich sytuacji jest możliwe i spotyka się z aprobatą uczniów (nawet radosną), szczególnie, gdy wyzwalają one twórczość i pomysłowość. Nastawienie na sensowną realizację samodzielności ucznia zmienia charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego, inaczej rysuje się przygotowanie metodyczne lekcji, rozwiązywanie problemów wychowawczych. Ograniczę się do jednego przykładu (o wielu innych już pisałam). Organizując zgodnie z nauczaniem zróżnicowanym indywidualną pracę uczniów, nauczyciel przydziela poszczególnym uczniom zadania według uznanego przez niego stopnia trudności. Czy słusznie? Może ograniczyć się do informacji o stopniu trudności zadania i pozostawić uczniom możliwość wyboru. Różne argumenty przemawiają za takim postępowaniem, jak różnice w nauczycielskich ocenach charakteru trudności, odmienne odczucia poszczególnych uczniów. Chciałam jednak przede wszystkim zwrócić uwagę na możliwość wyboru daną uczniom, na odczucie liczenia się z jego wyborem i poczucie odpowiedzialności (nie na zasadzie wypominania mu nietrafności wyboru). Możliwość wyboru staje się ważnym elementem postępowania ucznia, nie tylko w sytuacjach dydaktycznych. Dlaczego zadania domowe określane jako dobrowolne odrabia większość uczniów

klas początkowych, czy wśród innych motywów nie dominuje motywacja związana z wyborem?

\*

Staralam się wykazać, że samodzielność nauczyciela stanowi warunek rozwijania samodzielności ucznia.

1. Wyraża się ona w ustosunkowaniu się do programu nauczania przez pryzmat uczniów, w różnym traktowaniu poszczególnych treści, w kolejności realizacji, odpowiadającej sytuacjom życiowym i zainteresowaniom uczniów. Elastyczność nie oznacza w zasadzie zmniejszenia zakresu treści, choć przejściowo może to wystąpić, ale wiąże się z szansą rozwijania zagadnień i form pracy, sprzyjających inicjatywom i samodzielności uczniów.

2. Organizacja samodzielnej pracy uczniów wymaga często naruszania kanonów budowy lekcji. Efektywność procesu uczenia się wyraża się w różnych wynikach: w poprawnym rozwiązywaniu zadań, w podejmowaniu zadań pozaprogramowych, często inicjowanych przez samych uczniów, ale także w próbach realizacji zadań, które, choć nie dały pozytywnych wyników, są akceptowane przez nauczyciela i zachęcają do dalszej pracy.

3. Różnie pojmuje się podmiotowe traktowanie ucznia. Uczeń klas początkowych powinien dochodzić do zrozumienia praw i obowiązków poprzez własne doświadczenia. Podstawowym doświadczeniem staje się stosunek nauczyciela do niego i charakter kontaktów z kolegami. W toku samodzielnej pracy nawiązuje on bezpośredni indywidualny kontakt z nauczycielem, któremu ta sytuacja ułatwia stosowanie zabiegów podwyższających samoocenę uczniów.

4. Hasło aktywizacji uczniów towarzyszy zbiorowemu nauczaniu, najczęściej realizuje się ono w werbalnej aktywności. Natomiast rzadko oznacza aktywność poznawczą. Ograniczenie formalnych, zewnętrznych zabiegów aktywizowania, pozwoliłoby koncentrować się na tworzeniu sytuacji, sprzyjających aktywności poznawczej.

5. Wbrew pozorom samodzielna praca uczniów wymaga intensyfikacji pracy nauczyciela:

a) w przygotowaniu treści zadań i środków do ich wykonania, dostępnych dla każdego ucznia;

b) w kontroli, a właściwie często w zróżnicowanej pomocy w wykonaniu zadań;

c) w bieżącej analizie trudności i błędów i wybieraniu zagadnień, które należy powtórnie opracować z całą grupą.

Świadome wykorzystanie wszystkich czynników, umożliwiających autonomiczne projekty działań nauczycielskich, wzmacnia poczucie odpowiedzialności za tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi samodzielności i aktywności poznawczej uczniów.

- 1 Pojęcie kultury pedagogicznej nie straciło aktualności. Nad jego treścią dyskutuje się projektując programy kształcenia nauczycieli, przede wszystkim na studiach wyższych.
- 2 M. Gilly: Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje. Warszawa 1987, s. 73—74.
- 3 4 A. Gurycka: Przedmowa do wydania polskiego. W: M. Gilly j.w. s. 6, 10.
- 5 M. Gilly: j.w. s. 258—259.
- 6 J. Koziellecki: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987. Według autora samoprezentacja fasadowa wpływa na stosunki interpersonalne i sukcesy zawodowe. „Godny podkreślenia jest fakt, że ludzie formułują ją jedynie wówczas, gdy są wolni i niezależni, gdy nie czują się automatami”, s. 142.
- 7 A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1970 s. 158—159.
- 8 J. Koziellecki: Koncepcja transgresyjna, j.w. s. 65—66.
- 9 M. Gilly: Nauczyciel — uczeń, j.w. s. 259.
- 10 S. Szuman: O uwadze. Warszawa 1961. Na badanie S. Szumana powołuje się A. Jurkowski: Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza. Warszawa 1986, s. 129—131.
- 11 T. Tomaszewski: Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot. W: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Red.: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977. s. 65.
- 12 J. Piaget: Psychologia i epistemologia. Warszawa 1977, s. 89—90.
- 13 A. Tokarz: Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985 s. 9.
- 14 Z. Krygowska: Zarys dydaktyki matematyki. Warszawa 1969. część 1 s. 85—89.
- 15 Por. prace W. Okonia, Cz. Kupisiewiczza.
- 16 Pisałam o realizacji zadań ćwiczeniowych, wskazując na nieuzasadnione ograniczanie samodzielności — por. „Samodzielność jako czynnik kształtowania umiejętności uczenia się”. „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 2.

FRANCISZEK DYKA

*Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
Rzeszów*

## UŻYTECZNOŚĆ TEORII DYDAKTYCZNEJ W PRACY NAUCZYCIELI

Współczesna teoria dydaktyczna jest różnie ujmowana przez przedstawicieli nauk pedagogicznych. Nie zamierzam jednak dokonać tu analizy historycznej mającej na celu ukazanie sposobów ujmowania teorii dydaktycznej, nie analizuję poglądów wszystkich czołowych współczesnych teoretyków pedagogiki. Pragnę w tym opracowaniu przedstawić przede wszystkim własne badania przeprowadzone wśród nauczycieli-praktyków, ze zwróceniem uwagi na problem użyteczności teorii dydaktycznej w ich pracy zawodowej. Wyniki badań poprzedzę kilkoma uwagami wstępnymi.

### 1. POJĘCIE TEORII DYDAKTYCZNEJ

Zadaniem dydaktyki jako nauki jest opisywanie procesów kształcenia, ich wyjaśnianie, przewidywanie ich przebiegu, praktyczne oddziaływanie

na te procesy, ich ocenianie. Można więc powiedzieć, że dydaktyka spełnia następujące funkcje<sup>1</sup>: deskryptywną, eksplanacyjną, prognostyczną, praktyczną i ewaluacyjną.

Funkcję deskryptywną pełnią głównie badania typu diagnostycznego, oparte najczęściej na metodzie obserwacji. Funkcję eksplanacyjną przypisuje się głównie badaniom typu eksperymentalnego. Badania te sprzyjają głębszemu zrozumieniu i wyjaśnieniu złożoności procesu oraz wykrycia prawidłowości, którym podlega. Funkcję predykcjno-prospektywną pełnią badania dydaktyczne w tym znaczeniu, że nie tylko odpowiadają na pytania „co jest?”, lecz także „co będzie?”. Umożliwiają przewidywanie przebiegu zjawisk, dostarczają danych dla prognoz. Sens funkcji praktycznej staje się zrozumiały już w świetle charakterystyki pozostałych funkcji.

Wykrywając prawidłowości procesu kształcenia, badania dydaktyczne umożliwiają nauczycielom głębsze poznanie rzeczywistości dydaktycznej i skuteczniejsze oddziaływanie na nią. Znajomość teorii otwiera nauczycielowi pole do własnych twórczych poczynań i skłania go do działalności o charakterze innowacyjnym.

Można stwierdzić, że dydaktyka zajmuje się badaniem czynności nauczycieli i uczniów w ich wzajemnym związku, jak również uwikłanych w te czynności treściowych składników kształcenia oraz społeczno-materialnego środowiska, w którym te czynności przebiegają.

Według W. Okonia teoria dydaktyczna to „za pomocą naukowych metod odkryte i odpowiednio uporządkowane zależności między tymi czterema czynnikami. Ponieważ zależności te dotyczą przede wszystkim zachowania nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia, można teorię dydaktyczną uważać za składnik ogólnej teorii zachowania, będącej przedmiotem badań socjologicznych, psychologicznych, czy prakseologicznych”<sup>2</sup>.

Dydaktyka bada nie wszystkie zachowania, lecz zachowania celowościowe, to jest te, które zmierzają do przekształcenia ludzkiej rzeczywistości. Wyniki jej badań informują o tym, jak za pomocą opisanego systemu zabiegów i środków uzyskać zmianę stanu danego na stan pożądaný. Toteż dydaktyka jest nauką, która nie może zawierać samych wypowiedzi teoretycznych, lecz zarówno opisowe, jak i wyjaśniające i prospektywne oraz zdania oceniające i praktyczne. Tak więc nie można jej uważać za naukę praktyczną czy stosowaną, jest bowiem nauką teoretyczno-praktyczną.

Dydaktyka wszakże staje się nauką teoretyczno-praktyczną dopiero wtedy, gdy zaczyna opierać swoje twierdzenie na wynikach badań empirycznych.

Inny dydaktyk, Cz. Kupisiewicz, określa ogólną teorię nauczania — dydaktykę — jako „system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez

dotyczących zjawisk zależności i prawidłowości nauczania — uczenia się (...)”<sup>3</sup>

Teorię pedagogiczną zdefiniował M. Łobocki pisząc, iż „naukowe teorie pedagogiczne, to takie spójne i względnie logiczne zespoły twierdzeń dotyczące określonego fragmentu lub aspektu rzeczywistości społecznej, które usiłują wytłumaczyć różnego rodzaju zależności istniejące między faktami czy zjawiskami wychowawczymi”<sup>4</sup>.

Ostatnio znaczne ożywienie badań i studiów nad teoriami dydaktycznymi zauważyć można w środowisku warszawskich pedagogów (m. in. prace K. Kruszewskiego, T. Lewowickiego). O sprawach teorii pedagogicznej piszą też B. Niemierko, K. Konarzewski i inni. Niekiedy ujmują się dydaktykę jako dyscyplinę naukową sprawnie scalającą względnie szeroki zbiór twierdzeń, tez, hipotez, obserwacji, faktów i odpowiadających im terminów, pojęć, definicji<sup>5</sup>.

Powojenna dydaktyka polska rozwijana była przede wszystkim z troską o to, by na jej podstawie można było przygotować nauczycieli do zawodu. Narzucało to potrzebę utrzymywania raz przyjętego aparatu pojęciowego, ewentualnie wzbogacenia go przez zwykłe dodawanie pojęć naukowych, czasami wbrew refleksji naukowej. Mimo tych ograniczeń, albo dzięki nim, zwiększyły się wartości instruktywne polskich syntez dydaktycznych.

## 2. METODOLOGIA WŁASNYCH BADAŃ

Przystępując do badań dotyczących użyteczności teorii dydaktycznej w praktyce szkolnej, sformułowałam następujące 3 główne problemy badawcze:

- a) w jaki sposób teoria dydaktyczna oddziałuje na pracę pedagogiczną nauczyciela-praktyka?
- b) co z doświadczeń praktyki może uzyskać teoretyk?
- c) co nauczyciele wniesliby do teorii dydaktycznej, aby w większym stopniu służyła praktyce szkolnej?

Rozwiązaniu tych problemów posłużyła mi ankieta, która zawiera 16 pytań do nauczycieli — głównie szkół podstawowych. Ponadto zastosowałam obserwację zajęć lekcyjnych w klasach początkowych.

Badania przeprowadziłam na terenie województw: rzeszowskiego, przemyskiego i lubelskiego w szkołach podstawowych, w 8 liceach ogólnokształcących, SN i w WSP w Rzeszowie. Badania prowadzone były w 1987 roku, a częściowo są jeszcze kontynuowane. Podstawowym kryterium doboru osób było wyższe wykształcenie oraz staż pracy w zawodzie.

Zebrałam 470 ankiet, z tego 300 przypada na nauczycieli szkół podstawowych, 70 ankiet wypełnili metodycy różnych przedmiotów i 100

ankiet wypełnili nauczyciele pracujący w liceach, studium nauczycielskim i w WSP w Rzeszowie.

Uzupełnieniem wypowiedzi ankietowanych były obserwowane zajęcia w klasach początkowych na terenie gmin Frysztak, Wiśniowa, Strzyżów, Czudec, Niebylec i Boguchwała w woj. rzeszowskim. Obserwacje przeprowadzono na 198 lekcjach.

Ponadto przeprowadziłam rozmowy z dyrektorami szkół w wyżej wymienionych gminach.

### 3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Intrygował mnie problem, jak nauczyciele-praktycy rozumieją teorię dydaktyczną. W opinii badanych problemów przedstawia się następująco:

— 81,5 proc. nauczycieli pojmuje teorię dydaktyczną jako: (przytaczam wypowiedzi naniesione na ankiety) „system twierdzeń wyjaśniających, jak powinien postępować nauczyciel i uczeń w procesie dydaktyczno-wychowawczym”. „To swęgo rodzaju hipotezy dotyczące zjawisk zależności i prawidłowości nauczania — uczenia się oraz sposobów przekształcania tych zjawisk przez człowieka”;

— 15 proc. wypowiada się o teorii dydaktycznej jako zbiorze merytorycznych i metodologicznych wiadomości niezbędnych do nauczania i uczenia się na określonym etapie stosunków społecznych panujących w danym społeczeństwie;

— 2,5 proc. wskazuje, że teoria dydaktyczna to przepisy, recepty, wskazówki zwane metodami, które tłumaczą praktykom, jak nauczać, aby osiągnąć pozytywne rezultaty swojej pracy;

— 1 proc. nauczycieli uważa, iż „dyscyplina ta jest teorią nauczania i wychowania. Można przyjąć, że jest jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, a jej przedmiot stanowi nauczanie innych i uczenie się”.

Z analizy powyższych wypowiedzi wynika, że teoria dydaktyczna rozumiana jest według nauczycieli-praktyków jako zbiór twierdzeń wyjaśniających postępowanie nauczyciela i ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Na pytanie, „w jaki sposób teoria dydaktyczna oddziałuje na pracę pedagogiczną nauczycieli?” uzyskałam następujące odpowiedzi:

— 72,3 proc. odpowiedziało, że oddziałuje inspirująco na proces unowocześnienia zajęć. Czyni pracę pedagogiczną nowatorską, przystosowaną do określonych sytuacji, zaktualizowaną i atrakcyjną dla ucznia. Zachęca do pracy w szkole, do poznania różnych typów uczniów. Uświadamia prawidłowości i w życiu wykorzystują wiele zaleceń dydaktyki. W dużym stopniu wykorzystują: wielopoziomowość w naucza-

niu, nauczanie pogładowe, integrację, nauczanie problemowe, nauczanie wychowujące, gry i zabawy dydaktyczne. Najczęściej korzystają z materiałów zawartych w czasopismach fachowych, między innymi w „Oświacie i Wychowaniu”, „Zeszytach Kieleckich”, „Życiu Szkoły”. „Nowej Szkole”. Poczytne jest czasopismo „Nauczyciel i Wychowanie”, „Szkierko i Oko”, „Przekrój”;

— 27,7 proc. nauczycieli nie przyjmuje z dydaktyki wszystkiego bezkrytycznie, wybierają to, co jest możliwe do zrealizowania w konkretnym środowisku i klasie. Uważają, iż niektóre podręczniki z literatury fachowej to traktaty filozoficzne bez podłoża praktycznego. Podają przykłady z praktyki szkolnej (dane z ankiet): nauczanie programowane jest opisane teoretycznie, a nie rozbudowane praktycznie. „Pusty” czas dla ucznia to apele, akademie, przygotowania imprez, rozmaite sztuczne rytuały, śmieszne i bez sensu meldunki na lekcji, obyczaj pasowania na ucznia, nieprzemysłane prace społeczne. Wreszcie nieustanna rywalizacja, konkurowanie w każdej dziedzinie — zamiast współpracować, współdziałać. W szkole bez przerwy się porównuje, piętnuje tych najgorszych, upokarza. Wszędzie wiszą tabele statystyczne: oceny uczniów, liczby wypożyczeń w bibliotece, ilość prac społecznych, przynależność organizacyjna itp.

Jest to swoista rywalizacja, gdy tymczasem współczesność wymaga współpracy i współdziałania solidarnego.

W związku z drugim pytaniem badawczym, „co z doświadczeń praktyki może uzyskać teoretyk?” uzyskałam odpowiedzi:

— 90,4 proc. nauczycieli wypowiedziało się (cytuję dane z ankiet): „Teoretyk — opierając się na doświadczeniach praktyki — weryfikuje swoją teorię, sprawdza sensowność swoich rozwiązań. Pozna potrzeby uczniów i nauczycieli i do nich dostosuje teorię dydaktyczną, a nie odwrotnie. Może dowiedzieć się, co dla danej grupy uczniów jest za trudne, co budzi ich zainteresowania, uzyska wiele spostrzeżeń z praktyki szkolnej i to będzie stanowiło podstawę do tworzenia teorii dydaktycznej. Nadto uzyska informacje zwrotne dotyczące adaptacji sformułowanych teorii w praktyce.”

Pozostałe 9,6 proc. głosów było za tym, aby teoretyk był zarazem praktykiem. „Nauczyciel winien doskonalić się przez całe swoje życie zawodowe, winno wprowadzić się stopnie naukowe — doktor pedagogiki dla nauczycieli, wówczas byłaby możliwość budowania teorii przez praktyków.”

Kolejne pytanie „co nauczyciele praktycy wniesliby do teorii dydaktycznej, aby w większym stopniu służyła praktyce szkolnej?” wywołało następujące wypowiedzi:

— 89,2 proc. nauczycieli rozwiązałoby przeciążenie uczniów treściami programowymi z naciskiem na nabywanie wiedzy, którą można posłu-

żyć się w życiu. Dalej sugeruje, aby położyć nacisk na treści wychowawcze, które będą stymulować właściwe i pożądane postawy u uczniów. Naznaczają współpracę z innymi obywatelami wsi czy miasteczka mającymi wpływ w danym środowisku na wychowanie dzieci czy młodzieży. Napisałiby więcej opracowań z doświadczeń pracy na lekcjach, w tym także konspektów godzin wychowawczych, zebrań z rodzicami itp.;

— 8,8 proc. nauczycieli poświęciłoby więcej uwagi problemom samokształcenia nauczycieli, które winno być permanentne, zorganizowane. Pragną, by była możliwość stałego kontaktu wszystkich nauczycieli praktyków z teoretykami, np. raz na kwartał, celem wymiany doświadczeń obu stron;

— pozostałe 2 proc. ankietowanych nie wypowiada się znacząco na powyższy problem, odpowiadając np. „nie zastanawiałem się”, „nie mam pomysłów, ale przystosować teorię do bazy szkół”.

Uzupełnienie materiału badawczego stanowiły obserwacje zajęć lekcyjnych w klasach początkowych na terenie wcześniej wymienionych gmin woj. rzeszowskiego. Na podstawie obserwacji sądzić można, że nauczyciele wykorzystują na co dzień najnowsze osiągnięcia z teorii dydaktycznej. Preferują metody eksponujące zajęcia praktyczne, obserwacje, elementy metod problemowych i różnorakie ćwiczenia. Stosują wielopoziomowe nauczanie z uwzględnieniem różnic indywidualnych uczniów.

Dało się dość często zauważyć na lekcjach klas I-III wdrażanie dzieci do dostrzegania i formułowania problemów. Nauczyciele uważają, iż wdrażanie dzieci do dostrzegania problemów uczy ich powściągu umysłowego, chroni przed pochopnym podejmowaniem decyzji lub wnioskowaniem. Przez dostrzeganie problemów sprawniej pokonują dzieci trudności poznawcze, a przez to nauczyciel poznaje bliżej potrzeby i zainteresowania dzieci.

Motywuują i uaktywniają uczniów do pracy przez dobór ciekawego i aktualnego materiału poznawczego, stosują różne krzyżówki, rebusy, zagadki, przesłankiwanki, kołówki, szarady itp. Wzorują się na materiale zawartym w przewodniku metodycznym.

W rozmowie z dyrektorami szkół podstawowych dość często pojawia się problem adaptacji młodego nauczyciela w zawodzie. Jak może on dobrze uczyć i wychowywać, bez względu na to, czy jest po maturze czy po studiach, jeżeli od razu prowadzi 4-5, a nawet 8 różnych przedmiotów nauczania, a do tego sprawuje opiekę nad spółdzielnią uczniowską, drużyną harcerską itp.

Dyrektorzy uważają, że dobre efekty w nauczaniu otrzymują nauczyciele mający przydział wyuczonego przedmiotu, nauczyciele twórczy, pracowici, odpowiedzialni, którzy lekcję przygotowują na najwyższym



poziomie posługując się literaturą metodyczną z uwzględnieniem zasad nauczania i ogniw lekcyjnych.

Za przykład twórczej postawy nauczyciela niech posłuży nauczyciel matematyki ze Szkoły Podstawowej w Pstrągówce — gmina Wiśniowa. Nauczyciel ten wprowadził zainteresowanie tym przedmiotem poprzez rodziców, a mianowicie posiłkując się czasopismem „Szkiełko i Oko” (miesięcznik wydawany w Białymstoku) „zadaje na niedzielę z tego czasopisma zadania dla taty i mamy. Rodzice wspólnie z dzieckiem rozwiązują zadania na poniedziałek. Rodzice są już tak wdrożeni do zadań niedzielnych, że nawet dopominają się o zadania na ferie zimowe, dyskutują często z nauczycielem, a zaciekawienie tym przedmiotem osiągnął nauczyciel nie tylko wśród uczniów, lecz w całym środowisku. Tenże nauczyciel uważa, że prof. Z. Semadeni opisał mało przydatne elementy matematyki logicznej, że niepotrzebne są niedziesiątkowe układy liczenia. Nie korzysta z przykładów nierealnych z książek dla ucznia (np. podręcznika do matematyki kl. VI s. 163-168 itp.).

Podsumowując moje obserwacje z terenu szkół podstawowych sędzę, że nauczyciele ustawicznie szukają metod, które by najbardziej przemawiały do uczniów. Szczególnie przydatną metodą dla uczniów o średnich i słabych zdolnościach umysłowych, a takich mamy przewagę w każdej klasie, jest metoda gier i zabaw dydaktycznych. Przeglądając się lekcjom z elementami zabaw i gier dydaktycznych zauważyłam zainteresowanie uczniów oraz chęć do podejmowania działań.

Wydaje się konieczne ciągle unowocześnianie systemu szkolnego, który powinien być elastyczny i łatwo dostosowany do nowych warunków życia społecznego.

#### 4. UWAGI I WNIOSKI KOŃCOWE

Nauczyciele-praktycy właściwie rozumieją pojęcie teorii dydaktycznej. Korzystają z wielu najnowszych osiągnięć dydaktyki, wzbogacają proces dydaktyczny o takie metody, jak nauczanie problemowe, kształcenie przez badanie, obserwacje, ćwiczenia aktywizujące.

Największe praktyczne efekty w kształceniu zapewnia twórczy nauczyciel, który tworzy metody własne, najlepiej dostosowane do poziomu umysłowego uczniów.

Powinna być zapewniona harmonia między potrzebami nauczycieli-praktyków a teoretykami, między celami i potrzebami społeczeństwa, które nie zawsze znajdują swoje odbicie w rzeczywistości. Na szczególną uwagę zasługuje rewizja treści programowych, którą winna dokonać teoria dydaktyczna.

Na podstawie zgromadzonych materiałów sądzić można, że współpraca teoretyków i praktyków uważana jest za szansę postępu pedagogicznego i ważny czynnik doskonalenia pracy szkoły.

- <sup>1</sup> W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1988, PWN, s. 33.
- <sup>2</sup> Tamże: s. 62.
- <sup>3</sup> C. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1976, PWN, s. 11.
- <sup>4</sup> M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1978 r., PWN, s. 11.
- <sup>5</sup> K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN, s. 19.

RYSZARD PĘCZKOWSKI  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Rzeszów

## PROJEKTOWANIE MATERIAŁÓW WIZUALNYCH

„...nauczyciel nie może przyjmować z góry, że uczniowie bez trudu zrozumieją to, czego ich uczy, tylko dlatego, że pokazuje im obrazki...”

M. D. Vernon

### 1. WPROWADZENIE

W dotychczasowym dorobku teoretycznym i empirycznym z zakresu technologii kształcenia największy nacisk położono na konstruowanie i obsługę technicznych środków dydaktycznych. Analizowano więc możliwości wykorzystania w procesie kształcenia przezroczycy, nagrań magneto fonowych, magnetowidowych, filmów, itd. Dowodzone w tych pracach wysokie walory dydaktycznych środków audiowizualnych, zastanawiano się nad ich racjonalnym wykorzystaniem.

Jednakże, przy dużej liczbie takich prac i ich niekwestionowanej wartości, miały one w przeważającej większości jeden mankament. Otóż stawiano w nich pytania, czy (lub na ile) wprowadzenie do procesu kształcenia określonego środka lub ich zestawu podniesie efektywność tego procesu? Prace te potwierdzają wysokie, potencjalne walory środków dydaktycznych, nie stwarzały jednak możliwości poznania głębiej właściwości poszczególnych środków.

Po okresie fascynacji środkami technicznymi, po okresie osvajania się z ich istnieniem, nadeszła pora podjęcia działań zmierzających do określenia podstawowych zasad konstruowania poszczególnych materiałów dydaktycznych. W polskiej literaturze przedmiotu zasady te zostały opracowane w stopniu największym w odniesieniu do filmu dydaktycznego<sup>1</sup>, znacznie mniejszym do audycji telewizyjnych<sup>2</sup>. W odniesieniu natomiast do nagrań dźwiękowych i obrazów dydaktycznych nie ma ich wcale lub prawie wcale.

Z przeprowadzonych badań diagnostycznych wynika<sup>3</sup>, że tym, co

dominowało w procesie projektowania i wykonywania obrazów dydaktycznych, była intuicja i doświadczenie wykonawcy, jego wiedza merytoryczna oraz w mniejszym stopniu wrażliwość plastyczna. Natomiast wiedza z zakresu fizjologii, psychologii, prakseologii, nauk plastycznych, teorii propagandy stwarza możliwość opracowania takich zasad.

Na IV Ogólnopolskiej Konferencji Technologii Kształcenia A. Zając sformułował osiem dydaktyczno-semiotycznych zasad wykonywania materiałów wizualnych<sup>4</sup>. Niniejsze opracowanie jest kontynuacją rozważań A. Zająca, zmierzające do operacjonalizacji sformułowanych zasad.

## 2. POJĘCIE I KLASYFIKACJA OBRAZÓW DYDAKTYCZNYCH

„Obraz” — pojęcie, które w zależności od nauki na gruncie której występuje, różnie jest definiowane i interpretowane. Na terenie fizyki przez obraz rozumie się wizerunek czegoś odtworzony przez promienie świetlne odbite lub załamane<sup>5</sup>. W semiologii obrazem nazywamy komunikat ikoniczny, którego elementy są nośnikiem energii znaczeniowej<sup>6</sup>. Natomiast w plastyce przez obraz rozumie się wizerunek kogoś lub czegoś wykonany na płaszczyźnie za pomocą farb, kredek, ołówka, itp.<sup>7</sup>

Na gruncie pedagogiki określenie to również nie znalazło jednoznacznego określenia. W. Okoń definiuje obraz jako wizualne przedstawienie jakiegoś przedmiotu lub sytuacji, przy czym o wartości dydaktycznej obrazu decyduje jego podobieństwo do odtwarzanego przedmiotu, zaś o wartości estetycznej, poziom inwencji twórczej tego przedstawienia<sup>8</sup>. Natomiast K. Sokołowski wprowadzając do swych rozważań pojęcie „dydaktyczne środki obrazowe” określa je jako wszelkie obrazy, których treść odpowiada celowi dydaktycznemu, zaś rodzaj i forma wyznaczona jest przez warunki — sytuację dydaktyczną<sup>9</sup>.

W niniejszym opracowaniu przez obraz dydaktyczny rozumiem odтворzenie lub przetworzenie na płaszczyźnie fragmentów rzeczywistości, przy czym spełnia ono następujące warunki:

- a) jest dwuwymiarowe;
- b) zawiera treści niezbędne do realizacji przyjętych celów kształcenia;
- c) jest skonstruowane w myśl zasad i wskazań pedagogicznych.

Dokonując analizy literatury w aspekcie klasyfikacji obrazu dydaktycznego stwierdzono ogromną różnorodność tych klasyfikacji, będącą rezultatem stosowania różnorodnych kryteriów. W rezultacie powstało szereg mniej lub bardziej dokładnych zestawień.<sup>10</sup>

Wydaje się, że preferowanie któregośkolwiek z podziałów nie jest wskazane. Każdy z nich ma swoje uzasadnienie dydaktyczne warunkowane celami, treściami, poziomem rozwojowym ucznia. Jednocześnie stoję na stanowisku, iż każdy obraz dydaktyczny w swej treści jest zawsze mniej lub bardziej dokładnym odzwierciedleniem lub przetworzeniem fragmentów rzeczywistości. Wobec powyższego proponuję po-

dzielić wszystkie obrazy, uwzględniając jako kryterium podziału „sposób przedstawienia”, na trzy grupy:

1. OBRAZY REALISTYCZNE — przedstawiają w formie dwuwymiarowej fragmenty rzeczywistości z tendencją do wiernego odzwierciedlenia rzeczywistości na zasadzie analogii.

2. OBRAZY UOGÓLNIAJĄCE — są to obrazy powstałe w wyniku stosowania technik mechanicznego pozostawiania śladu. Odtwarzają rzeczywistość w postaci uogólnień, symboli lub też dowolnie przyjmowanych przez autora znaczeń umownych.

3. OBRAZY KONTAMINOWANE — są to takie obrazy, w których autor odtwarzając fragmenty rzeczywistości na zasadzie analogii wprowadza w sposób świadomy i zamierzony znaki umowne, symbole.

### 3. OPERACYJNE ZASADY KONSTRUKCJI OBRAZU DYDAKTYCZNEGO

Jednym z podstawowych warunków właściwego stosowania obrazu dydaktycznego w procesie kształcenia jest umiejętność odpowiedniego jego wyboru pod względem merytorycznym i optymalnego oddziaływania na uczący się podmiot. W tej drugiej sytuacji nauczyciel winien dokonywać oceny posiadanych obrazów dydaktycznych, a to z kolei uwarunkowane jest znajomością przez nauczyciela podstawowych zasad konstrukcji tego obrazu.

Mówiąc o konstrukcji obrazu A. D. Dondis wymienia jej podstawowe elementy, do których zalicza:

1. Kropkę — jest najprostszym elementem konstrukcji. Rozmieszczenie większych lub mniejszych kropek jest niekiedy decydujące dla ogólnej organizacji wszystkich elementów obrazu.

2. Linie — jest to krawędź styku różniących się dwóch wartości, jako granica barw, jasności barw, faktury czy też kąta położenia.

3. Kształt — określony przez linię, powstaje przez wyznaczenie linią skończonej płaszczyzny. Jako podstawowe kształty wymienia się koło, kwadrat, prostokąt, trójkąt<sup>11</sup>.

Obok podstawowych elementów konstrukcji obrazu A. D. Dondis wymienia elementy będące pochodnymi od nich, a mianowicie: kierunek, barwę, teksturę, światło, proporcje i ruch<sup>12</sup>.

W rozważaniach moich pod pojęciem „konstrukcja obrazu dydaktycznego” rozumiem właściwie dobrane i celowo uporządkowane następujące elementy tworzące całość:

- a) kształt ogólny warstwy wizualnej obrazu dydaktycznego;
- b) barwa obrazu dydaktycznego;
- c) liternictwo;
- d) wielkość elementów graficznych;
- e) tło obrazu dydaktycznego;

f) elementy służące do wyodrębniania informacji (strzałki, ramki, podkreślenia, cieniowanie, symbole literowe i cyfrowe, kontrast: wielkości, kształtu i barwy).

Technologia kształcenia nie dopracowała się, jak dotychczas, własnych usystematyzowanych zasad konstrukcji obrazu dydaktycznego. Korzystanie z kolei z osiągnięć innych dyscyplin naukowych nie zawsze prowadzi do pożądaných rezultatów<sup>13</sup>. Dlatego też zachodzi pilna potrzeba wypełnienia luki w tym zakresie.

Na podstawie przeglądu literatury teoretycznej i studiów empirycznych dokonano zestawienia zasad projektowania obrazów dydaktycznych.

Zestawienie to zawiera dwa rodzaje zasad:

a) sformułowanych w oparciu o mniej lub bardziej dokładne badania empiryczne;

b) które wymagają badań empirycznych ze względu na ich postulatowy charakter lub też są rezultatem mechanicznego przenoszenia zależności z innych dyscyplin naukowych na grunt teorii konstrukcji obrazu dydaktycznego.

W obrębie pierwszej grupy sformułowano następujące zasady:

1. W sytuacji, gdy treści obrazu podporządkowane są strukturze treści słownych (w obrazie zawarto informacje istotne z dydaktycznego punktu widzenia), treści te powinny być przedstawione w obrazie w sposób schematyczny.

2. W sytuacji, gdy treści obrazu dydaktycznego nie są podporządkowane strukturze treści słownych (w obrazie zawarto informacje nieistotne z dydaktycznego punktu widzenia), to treści tego obrazu powinny być przedstawiane w sposób realistyczny.

3. W przypadku stosowania barw w obrazie dydaktycznym należy przestrzegać:

— zasady właściwego doboru barw;

— zasady odpowiedniej harmonii barw;

— zasady dostosowania barw do ich efektów psychologicznych.

4. W obrazie dydaktycznym należy przestrzegać odpowiedniego kontrastu luminacji między pismem a tłem obrazu (65%).

5. Najlepszą czytelność napisów zapewnia zestaw: a) czarne napisy — żółte tło; b) niebieskie napisy — białe tło; c) zielone napisy — białe tło.

6. Prawidłową czytelność obrazu dydaktycznego zapewnia: minimalna wysokość liter — 20 mm; minimalna wielkość najmniejszego szczegółu — 4 mm.

7. W obrazie dydaktycznym należy stosować napisy w formie tytułu, ujmujące skrótowo treści obrazu.

8. Figury (kształty) występujące w obrazie dydaktycznym powinny być podobne do jakichś przedmiotów znanych już uczącemu się.

9. Najłatwiej dostrzegane są w obrazie dydaktycznym te jego elementy, które wyodrębniają się na tle pozostałych (regularne-nieregularne i odwrotnie).

10. W przypadku stosowania kontrastu barwy najlepsze efekty oddziaływania zapewniają zestawy: żółta-czarna; żółta-niebieska; niebieska-biała.

11. W sytuacji wyodrębniania określonej informacji z treści zawartych w obrazie dydaktycznym należy stosować kontrast wielkości.

W obrębie drugiej grupy sformułowano następujące zasady:

1. Obraz dydaktyczny powinien przedstawiać to, co w materiale słownym jest najważniejsze z punktu widzenia założonego celu kształcenia.

2. Obraz dydaktyczny powinien przedstawiać to, co jest możliwe do ujęcia obrazowego, a co w treściach słownych jest trudne do przekazania.

3. Obraz powinien posiadać maksymalnie prostą kompozycję, przy czym prawidłowa kompozycja jest wtedy, gdy jest nieduża zawartość treściowa (im mniej, tym lepiej).

4. W obrazie dydaktycznym należy stosować zabieg polegający na zagęszczaniu podnieć wzrokowych w wybranym fragmencie płaszczyzny obrazu, zmierzając do tworzenia punktów organizujących percepcję.

5. Figury (kształty) powinny być maksymalnie proste.

6. W przypadku, gdy wskazane jest zapamiętanie przez uczącego się wizualnej strony obrazu dydaktycznego, należy zmierzać do zamykania kształtu ogólnego obrazu w zarysie koła.

7. W niektórych sytuacjach dydaktycznych (determinowane przez przyjęte do realizacji cele kształcenia) wskazane jest konstruowanie takiego obrazu, który zawierałby pewne luki, niedomówienia, zamaskowane informacje.

8. Dla podniesienia ogólnej czytelności obrazu dydaktycznego należy stosować jednolite barwne tło i odpowiednio kontrastującą barwę elementów graficznych.

9. Dla uzyskania elementu ruchu w obrazach dydaktycznych należy stosować różnego rodzaju strzałki, linie ciągłe i przerywane.

10. W obrazach dydaktycznych należy stosować prosty druk barwny.

11. W przypadku obrazów dydaktycznych zawierających tekst, liczba wierszy powinna wynosić od 5 do 7.

Przedstawione powyżej zestawienie operacyjnych zasad konstrukcji obrazu dydaktycznego NIE MA CHARAKTERU BEZWZGLĘDNEJ DYREKTYWY WYKONAWCZEJ DLA AUTORÓW OBRAZÓW DYDAKTYCZNYCH. MA ONO CHARAKTER WZGLĘDNY, tzn. wykonawca

obrazu dydaktycznego winien ich przestrzegać w zależności od sytuacji i potrzeb, np. inny zestaw zasad należy uwzględniać projektując obraz schematyczny czarno-biały, inny, gdy projektujemy obraz kontaminowany barwny, a jeszcze inny, gdy projektujemy obraz zawierający jedynie tekst w formie np. definicji pojęcia.

Podobnie rzecz się ma, gdy nauczyciel przygotowując proces dydaktyczny i uwzględniając w nim obraz dydaktyczny, dokonuje oceny przydatności tego obrazu. Również wówczas zestawienie to ma charakter względny.

#### 4. KONKLUZJE

Przedstawione zestawienie operacyjnych zasad konstrukcji obrazu dydaktycznego nie jest zestawieniem zamkniętym. W miarę rozwoju badań empirycznych tego zagadnienia, zestawienie to będzie uzupełnione.

Ponadto należy stwierdzić, iż istnieje szereg zagadnień, które do tej pory nie znalazły swego odbicia w rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych. Zaliczyć do nich należy m. in. kryteria doboru treści do przedstawień obrazowych, czynniki warunkujące projektowanie, wykonywanie oraz wykorzystywania obrazu dydaktycznego, a zwłaszcza czynniki różnicujące. W chwili obecnej w Zakładzie Technologii Kształcenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie podjęto zakrojone na szeroką skalę badania empiryczne tych zagadnień.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> W. Strykowski: Wstęp do teorii filmu dydaktycznego, UAM Poznań 1977.
- <sup>2</sup> W. Skrzydlewski: Uniwersytecki wykład telewizyjny, UAM Poznań 1980.
- <sup>3</sup> R. Pęczkowski: Konstrukcja obrazów dydaktycznych — teoria i praktyka, w: *Srodki dydaktyczne w Szkolnictwie rolniczym, Brwinów 1984.*
- <sup>4</sup> A. Zajac: Dydaktyczno-semiotyczne zasady wykonywania materiałów wizualnych, w: *IV Ogólnopolska Konferencja Technologii Kształcenia, WSRP Siedlce 1987, s. 102—114.*
- <sup>5</sup> *Słownik języka polskiego.* Warszawa 1979, PWN, t. III, s. 321.
- <sup>6</sup> T. Zbiński: *Semiotyka książki.* Wrocław 1978, Ossolineum, s. 35.
- <sup>7</sup> *Słownik języka polskiego,* op. cit., s. 421.
- <sup>8</sup> W. Okoń: *Słownik pedagogiczny.* Warszawa 1981, PWN, s. 206.
- <sup>9</sup> K. Sokółowski: *Obrazowe środki dydaktyczne — próba klasyfikacji,* w: *Technologia Kształcenia, z. 15 pod redakcją F. Januszkiewicza,* Poznań 1980, s. 466.
- <sup>10</sup> K. Greb: *Przy tablicy szkolnej.* Warszawa 1960, PZWS, s. 101—102; W. I. Bowman: *Graphic Communication,* John Wiley and Sons, INC, New York (London) Sydney 1968; F. Polaszek: *Podręcznik w szkole zawodowej.* Warszawa 1974, s. 240; S. Dylak: *W poszukiwaniu zasad projektowania i wykonywania rysunków dydaktycznych,* w: L. Leja: *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki,* UAM Poznań 1977, s. 112; A. Zajac: *Przydatność obrazów w procesie kształcenia,* w: *Srodki dydaktyczne w szkolnictwie ... op. cit., s. 151—152;* A. Zajac: *Dydaktyczno-semiotyczne zasady ... op. cit., s. 103—104.*
- <sup>11</sup> A. D. Dondis: *A primer of visual literacy.* MIT 1973, s. 19—66.
- <sup>12</sup> Tamże.
- <sup>13</sup> R. Pęczkowski: *Konstrukcja statycznych obrazów ekranowych a ich skuteczność dydaktyczna.* Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. W. Strykowskiego, UAM Poznań 1987 (maszynopis).

## EKSPRESJA TWÓRCÓW I ODBIORCÓW W MUZYCE ROCKOWEJ

Władysław Tatarkiewicz wyróżnia dwie estetyki Grecji starożytnej: estetykę ekspresji i estetykę kontemplacji<sup>1</sup>. Pierwsza estetyka widoczna jest w odbiorze i tworzeniu greckiej chorei, gdy taniec, muzyka i poezja służyły przede wszystkim wyładowaniu uczuć, nie były po to, by je ogłuszać, a przynajmniej w taki sposób, jak postrzegano rzeźbę, architekturę, malarstwo. Chorea była realizowana jako naturalna, bezpośrednia, dwustronna ekspresja twórców i odbiorców. Grecy jednak nie nazywali chorei sztuką, były nią natomiast rzeźba, malarstwo, architektura, wiążące się z wytwarzaniem przedmiotów. Tu pojawiła się postawa biernego odbioru, studiowania dzieła sztuki, będąca załączkiem estetyki kontemplacji. Postawa ta w mniejszym lub większym stopniu zdominowała nowożytną kulturę europejską, a jej rygoryzm, choć w poszczególnych okresach historycznych objawiał się z różną siłą, wyraźny był aż do wieku dwudziestego. Oczywiście stwierdzenie to dotyczy tzw. „kultury wysokiej”, bowiem ekspresja w takim lub podobnym sensie jak w greckiej chorei, istniała w sztuce i obrzędowości ludowej oraz w niektórych kulturach pozaeuropejskich.

Wiek dwudziesty dostarcza nam wielu przykładów przywrócenia kulturze oficjalnej form artystycznych opartych na współnocie i dwustronnej ekspresji twórców i odbiorców. Dostzegamy to w działaniach Johna Cage'a, teatrze Grotowskiego, happeningach Alana Kaprowa i na koncertach muzyki rockowej.

Rock istnieje jako zjawisko artystyczne w sztuce dwudziestego wieku na równi z innymi gatunkami muzycznymi, wywodzącymi się z tradycji afro-amerykańskiej, jak blues czy jazz. Z jednej strony podtrzymuje występujący w nich wątek plebejski, ludyczny, z drugiej zaś, adaptując doświadczenia muzyki i sztuki współczesnej, stale rozszerza wymiar oddziaływania, nie tylko w płaszczyźnie muzycznej, lecz również plastycznej i teatralnej. Po obu występujących w tej muzyce stronach działania ekspresyjnego, po stronie twórców, jak i odbiorców, odnaleźć można trzy typy ekspresji, o których mówił Tatarkiewicz: ekspresję jako wyrażanie uczuć, jako ich przedstawianie, jak również jako wywoływanie uczuć<sup>2</sup>. Sądzę jednak, że wyrażanie, przedstawianie i wywoływanie dotyczą w analizowanym tu zjawisku nie tylko uczuć czy stanów emocjonalnych, lecz również idei czy konstruktów myślowych. Sądzę również, że dla potrzeb opisu ekspresji w rocku celowym wydaje się być zestawienie z jednej strony używanych tu środków i form ekspresji, z drugiej zaś tego, czego prezentacji, wyrażaniu lub wywoływaniu owe środki i formy służą.



Muzyka rockowa istnieje w trzech wymiarach ekspresyjnych:

1. warstwie muzycznej, obejmującej sobą całokształt zjawisk dźwiękowych,
2. warstwie tekstowej, obejmującej słowny przekaz znaczący,
3. warstwie scenicznej, obejmującej działania aktorskie, choreograficzne i plastyczne.

Ekspresja w warstwie muzycznej realizuje się w dwóch płaszczyznach: ekspresji wokalne i ekspresji instrumentalnej.

Muzyka rockowa, ze względu m. in. na swą afro-amerykańską proweniencję osadzona jest w tradycji ustnej. Począwszy od pierwszych pieśni niewolniczych, poprzez field hollers, pieśni pracy, blues, spirituals i gospels, po jazz, soul i rock wokalnosc utrzymuje się jako cecha konstytutywna. Notacja w procesie tworzenia i wykonywania tej muzyki jest środkiem pomocniczym, nie potrafi zresztą ująć w system znakowy całości utworów. Wiele elementów składowych np. bluesa czy jazzu, jak rytmika, intonacja, artykulacja, infleksje, frazowanie nie daje się opisać systemem notacji europejskiej, nie mówiąc już o improwizacji powodującej stałą wariabilność utworów. Często sami muzycy rezygnują z tradycyjnego zapisu, tzw. head arrangements, czyli aranżacje pamięciowe, gdzie np. tylko temat (w jazzie) czy temat i tekst (w bluesie i rocku) są zapisane i przyjęte jako pewna stała część, jako podstawa do improwizacji.

Ekspresja wokalna charakteryzuje się olbrzymim bogactwem środków. Wykonawca ma możliwość wykorzystania praktycznie całej palety brzmień, dostępnych głosowi ludzkiemu w procesie komunikacji, zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej. Używane środki obejmują tu: barwę głosu, często celowo deformowaną, modulację głosu, intonację, naruszającą przyjęte w muzyce europejskiej zasady (np. infleksje i stosowanie blue notes), artykulację i atak dźwięku, stosowanie glissand, perkusyjne wykorzystanie głosu. Wokaliści stosują również dźwięki nieartykułowane dla wzmocnienia znaczenia tekstu lub frazy muzycznej. Ekspresję wokalną cechuje również duża rozpiętość dynamiki w skali piano/forte (szepc/krzyk). Wszystkie środki ekspresji podporządkowane są bądź ekspresji własnych stanów emocjonalnych, bądź też sytuacji wynikającej z kontekstu muzyczno-słownego.

Poza naturalnymi środkami ekspresji, dostępnymi głosowi ludzkiemu, wokaliści mają również możliwość stosowania urządzeń przetwarzających dźwięk, wprowadzających głos w nowy wymiar muzycznego istnienia. Istotnym środkiem ekspresji jest również amplifikacja, potęgująca dynamikę śpiewu i zmieniająca (rozszerzająca) przestrzeń dźwiękową.

Ekspresja instrumentalna w muzyce rockowej podporządkowana jest naturalnej ekspresji głosu ludzkiego. Partie instrumentalne

naśladową często jego barwę, artykulację, uzyskiwaniu efektów wokalnych służą też elektroniczne przetworniki dźwięku (wah-wah, pitch modulator, chorus, samplery i inne). Tu również duże znaczenie w kształtowaniu ekspresyjnego przekazu ma wzmocnienie instrumentów i ich elektroniczne przetwarzanie. Rock dysponuje samodzielną elektroniczną materią dźwiękową. Wyznacza ona charakterystyczne brzmienie nieporównywalne w sensie teoretycznych możliwości z klasycznym instrumentarium. Co ciekawe jednak, w użyciu przetwarzanych elektronicznie instrumentów wydaje się z jednej strony istnieć tendencja do naśladowania brzmień akustycznych, z drugiej do naśladowania brzmień istniejącej rzeczywistości technicznej. Pozornie zdawać się więc może, że tylko pierwszy sposób użycia instrumentów kieruje nas ku postrzeganiu przedstawionego brzmienia w kategoriach naturalnych, ale przecież naturalną — w pewnym sensie — staje się dla nas również syntetycznie wykreowana materia dźwiękowa.

Muzyka rockowa jest eklektyczna. W jej melodyce, rytmie, harmonii można odnaleźć zarówno afro-amerykańską tradycję, jak też doświadczenia całej muzyki europejskiej. Zasadą stosowania określonych składników muzycznych wydaje się być jednak nie ścisły, jak w muzyce poważnej, wymóg stylu, lecz wiara w sens użycia nawet najbardziej zaskakującego zwrotu z uwagi na całość poliekspresyjnego przekazu.

Istotną sferą istnienia muzyki rockowej jest rytm. Jako podstawę rytmiczną przyjmuje się w rocku najczęściej metra parzyste, z silnie akcentowanym beatem. Jako podstawy konstrukcyjne warstwy rytmicznej pojawiają się tu najczęściej wyraziste, ostinatowe struktury. Nierzadko utwory przez kilka lub kilkanaście taktów rozgrywają się wyłącznie w warstwie rytmicznej. Płaszczyzny rytmu dotyczy również zjawisko motoryczności jako formy ekspresji. Jest ona rezultatem wielokrotnego, ostinatowego powtarzania struktur rytmicznych, powodującego przyjęcie pulsacji utworu jako bazy, wobec której wszelkie odchylenia stają się znaczące i ekspresywne. Motorykę możemy odnaleźć w obsesyjnie powtarzanym motywie prowadzącym w kierunku rytmicznego transu, jak też w skomplikowanych polirytmicznych konstrukcjach. Motoryczna pulsacja jest podstawą synchronizacji wszelkich działań zarówno twórców, jak i odbiorców. Muzycy przyjmują pulsację jako podstawę, punkt odniesienia, wykorzystując np. frazowanie jako środek ekspresji. Motoryka nanoszona jest również na inne wymiary ekspresyjne, między innymi ekspresję ciała:

Nawiązanie porozumienia w oparciu o wspólną płaszczyznę rytmiczną synchronizuje działania twórców i odbiorców. Właśnie w muzyce rockowej wyraźnie dostrzegalne jest zjawisko synchronii, opisywane przez E. T. Halla<sup>3</sup>. Synchronia polega na zestrojeniu ludzi w określonym rytmie, np. rytmie mowy, komunikacji pozawerbalnej, języka ciała i gestów, poruszania się, które to rytmy osadzone są i uzależnione

od rytmu (rytmów) określonej społeczności czy kultury. Muzyka rockowa synchronizuje z założenia. Jedną z jej cech jest przecież przyswajalność wpływów innych kultur. Często w muzyce tej stosowana jest swoista translacja obcych, zapożyczanych idiomów rytmicznych i kompilacja ich z własnym idiomem. Podstawę takiej kompilacji stanowi właśnie zjawisko synchronii. Poza wymiarem muzycznym, zjawisko to dostrzegalne jest i ma znaczące konsekwencje w życiu codziennym. Świadomość synchronii intensyfikuje możliwości komunikacyjne, rozszerzając i czyniąc istotnymi zwłaszcza emocjonalną i pozawerbalną sferę komunikacji.

Rytm występuje z jednej strony jako podstawowy element organizacji materii muzycznej, wyznaczając jakby podstawowy krąg percepcji. Z drugiej strony rytm wydaje się mieć również istotne znaczenie jako kategoria egzystencjalna, tworząc w ten sposób jakby nowy, szerszy wymiar percepcji. Oczywiście, powiedzieć może ktoś, że zwracanie uwagi na fakt obecności rytmu w naszej egzystencji jest banałem, a jeśli chodzi o interpretację muzyki, sformułowaniem tak starym, jak sama teoria muzyki. Chcę jednak zwrócić uwagę na coś, co zagadnienie ważności rytmu w muzyce rockowej stawia w nieco innym świetle. Otóż, poza stricte muzycznym wykorzystaniem rytmu, to znaczy organizowaniem rytmicznym materii dźwiękowej, mamy tu do czynienia z częściowo świadomym, częściowo intuicyjnym, pozaświadomym wykorzystaniem go jako sfery „nadznaczącej”, wyposażonej w pewną metafizyczną siłę, w możliwość ustanowienia podstaw kontaktu. Rytm nie jest bowiem w tej muzyce rozpoznawany i przekazywany wyłącznie w obszarach przypisywanych stereotypowo kreacji i percepcji muzycznej. Istnieje jakby poza czy ponad materią muzyczną. Oznacza to, że nawet w najbardziej świadomych i koncentrujących się głównie na materii muzycznej wykonaniach dostrzegamy pewien niekontrolowany świadomie, ale ważny w równym stopniu jak świadoma kreacja czy percepcja rytmiczna wymiar istnienia rytmu, polegający na intuicyjnym organizowaniu otaczającej rzeczywistości w superstruktury rytmiczne, uzupełniające czy wzbogacające to, co świadomie organizuje w warstwach przypisanych tradycyjnej materii sztuki tworzący artysta. W muzyce rockowej w tworzeniu superstruktur uczestniczą w równym stopniu i twórca, i odbiorca, w oparciu o synchroniczne porozumienie, które się między nimi nawiązuje. Rytm zyskuje więc tu wymiar m a g i c z n y. Obie strony dialogu wierzą, że za jego pomocą mogą się połączyć we wspólnotę, uobecnić emocjonalne przeżycie. To n a s t a w i e n i e na rytmiczny dialog stanowić może o specyfice tworzenia, a także relacji twórcy — odbiorcy w muzyce rockowej. Synchronia w tej muzyce z jednej strony ujednocza wzajemny kontakt obu przedmiotów twórczości w określonym rytmie, relatywnym do rytmów naszego istnienia, z drugiej strony ułatwia odczytanie naszej polirytmiczności, bo ustanawia rytmiczny

punkt odniesienia, stanowiący podstawę konstruowania i percepcji kolejnych struktur.

Ekspresja w warstwie tekstowej jest, jak mówi Wiesław Królikowski, „okazją do swobodnego zmanifestowania indywidualności poprzez pewne przesłanie myślowe czy prosty komunikat lub prowokację słowną”<sup>4</sup>. Tekst jako komunikat ekspresyjny realizowany jest najczęściej w języku potocznym, a jego „nieliterackość” nie zmienia sensu jego użycia, nie jest też ona kryterium negatywnie wartościującym. Sens tekstu rockowego widoczny jest dopiero w jego przekazie, nie może więc być analizowany w oderwaniu od konstruktów, jakim jest poliekspresyjne wykonanie. Teksty „są więc raczej próbą trafienia w emocje i nastroje młodego słuchacza lub swoistym wyzwaniem — sprawdzianem jego wrażliwości. Mogą też być tylko »wypełniaczem« słownym pozwalającym wzbogacać muzykę ekspresyjnymi popisami wokalnymi”<sup>5</sup>. Część twórczości rockowej zyskuje samodzielne istnienie literackie i bywa traktowana niezależnie od kontekstu, w którym została stworzona, na przykład teksty Boba Dylana, zespołów uprawiających tzw. art-rock, i innych. Tak w zakresie tematyki, jak i stosowanej poetyki, przekaz słowny w rocku cechuje ogromna różnorodność — od hiperrealistycznych opisów rzeczywistości po silnie zmetaforyzowane fantastyczne wizje.

Istotną cechą twórczości rockowej jest jedność: kompozytor — autor tekstu — wykonawca, z jednej strony jako postulat czy oczekiwanie wobec artysty rockowego, z drugiej jako kryterium oryginalności i autentyczności. John Rockwell pisze: „Obecnie rockowi i folk-rockowi »śpiewacy-autorzy piosenek« zwykle wykonują swoje własne utwory, i słuchacze czują się zaskoczeni słysząc ich piosenki w innym wykonaniu”<sup>6</sup>. Podaje on przykład potraktowania Lindy Ronstadt, działającej na rockowej scenie jako interpretatorka cudzych kompozycji, jako „nieautentycznej”, a tym samym, w rozumieniu rockowych purystów, niepełnowartościowej artystki.

Teksty rockowe pisane są zatem najczęściej bądź przez śpiewających je wokalistów, bądź przez muzyków zespołu. Bywa też, że pisze je osoba emocjonalnie związana z grupą (ta emocjonalna więź występuje nawet w przypadku profesjonalnych autorów tekstów), a wtedy teksty powstają jako pewnego rodzaju wypadkowa osobowości twórców. Odbiorca pragnie wysokiej jakości wszystkich trzech warstw utworu rockowego — muzyki, tekstu i interpretacji. Dobry muzyk nie zawsze jest jednak dobrym autorem tekstów czy wokalistą-aktorem i odwrotnie. Wartościowanie odbiorcy bywa więc rezultatem wyboru fascynującej (lub fascynujących) go warstw.

W sztuce współczesnej wielokrotnie mamy do czynienia z przypadkiem, gdy za wartościowe uznaje się dzieło nie zawsze skończone. W pewnym sensie widoczne jest to również w muzyce rockowej, gdy tekst

kodyfikuje emocje, idee i sensory w sposób hasłowy, pozostawiając odbiorcy szerokie pole interpretacyjne.

Trzy niżej prezentowane teksty stanowią przykład zarówno różnej ekspresji, jak i poetyki tekstu.

Pierwszy z nich jest dosłownie, jak w cytowanej uprzednio uwadze Królikowskiego, „wypełniaczem słownym”. Przekaz znaczący realizowany jest w jednozdaniowym hasłowym stwierdzeniu. Reszta tekstu, oparta na monosylabach, służy rytmicznej zabawie wokalne, stając się dla wykonawcy terenem różnych zabiegów ekspresyjnych, jak zmiany modulacji głosu i wyrazistości wykonania. Neodadaistyczna formuła tekstu i mogąca znaczyć wszystko hasło odsyła słuchacza w sferę dowolnych skojarzeń. Polem „naprowadzenia” go przez wykonawców na właściwy trop, na właściwe sensory są dwie pozostałe warstwy utworu — muzyka i parateatralna interpretacja.

### „MISIEWIE PUSZYŚCI”

słowa i muzyka: Tomasz Adamski

wykonanie: zespół „SIEKIERA”

La la la la la

Tra ta ta ta ...

Tra la la la ...

Szawca zabija szawca bum ta ra ra bum ta ra ra

Szawca zabija szawca bum ta ra ra bum ta ra ra

Bum ta ra ra bum ta ra ra

Bum ta ra ra bum ta ra ra

Bum ta ra ra bum ta ra ra

Bum ta ra ra bum ta ra ra

Drugi tekst, podobnie jak pierwszy, utrzymany w punkowej ekspresji i poetyce, jest przekazem bardziej bezpośrednio znaczącym. Zdominowany jest jednak przez jedną określoną wizję i przyporządkowany jest prezentacji i komentarzowi jednej określonej postawy i emocji, jaką jest agresja. Jednocześnie, podobnie jak pierwszy, zakłada poprzez prowokację i swoiste epatowanie agresją zmieszaną z ironią i żartem katartyczne wyzwolenie emocji słuchacza.

### „SIEKIERA”

słowa i muzyka: Dariusz Dusza

wykonanie: zespół „ŚMIERĆ KLINICZNA”

Zarąbałem Cię siekierą

Z zimną krwią

Zarąbałem Cię siekierą

Bryzgasz krwią

Zarąbałem Cię siekierą

Tak mi żal

Zarąbałem Cię siekierą

Los tak chciał!

Trzeci tekst łączy ze sobą typowe dla rocka wyrażanie przesłania myślowego przez ukazywanie okrucichów realności z projekcją stanów podświadomych, wizyjnych. Ma charakterystyczną dla rocka formę indywidualnej refleksji, a także, również charakterystyczne, skierowanie ekspresji bezpośrednio ku odbiorcy. Końcowy fragment tekstu, stanowiący zaproszenie do przeżycia transformującej sytuacji, jest kulminacją ekspresji i oczekiwaniem na ekspresję odbiorcy.

„WALK THE DOG” (WYPROWADZIĆ PSA)  
— pieśń na głos, skrzypce i elektronikę  
słowa, muzyka, wykonanie — LAURIE ANDERSON

Widziałam dziś wiele drzew. I całe były zrobione z drzewa.

Tak, były to drewniane drzewa — i były zrobione wyłącznie z drzewa.

Tak, przyszłam do domu dziś, a ty byłeś cały w ogniu. Twoja koszula była cała  
w ogniu.

I twe włosy były całe w ogniu. A płomienie lizały wszystko wokół twych stóp.

I nie wiedziałam co zrobić. A potem tysiąc skrzypiec zaczęło grać.

I naprawdę nie wiedziałam co robić potem. Więc zdecydowałam się wyjść —

I wyprowadzić psa.

Poszłam do kina i ujrzałam psa wysokiego na trzydzieści stóp.

I ten pies zrobiony był wyłącznie ze światła. I wypełniał sobą cały ekran.

I jego oczy były długimi korytarzami. Miał te długie echeidalne, korytarzowe oczy.

Włączyłam radio i usłyszałam piosenkę Dolly Parton.

Śpiewała: Och! Czuję się tak źle. Czuję się tak smutno.

Zostawiłam mą Mamę i zostawiłam mego Tęte.

A teraz chcę iść do domu. Po prostu chcę wrócić do mego górskiego domu  
w Tennessee.

No tak, ty wiesz, że ona nie zamierza wracać do domu.

I ja wiem, że ona nie zamierza wracać do domu.

I ona wie, że nigdy tam nie wróci.

A ja chciałabym wiedzieć, kto pójdzie i wyprowadzi jej psa (jej psa).

Tak, czuję się źle. Czuję się tak smutna. Ale nie tak źle jak tej nocy, gdy pisałam  
tę pieśń.

Zamknij oczy. OK. Teraz wyobraź sobie, że jesteś na najbardziej wspaniałym  
party. OK.

Wspaniałe jedzenie. Uch-ch. Interesujący ludzie.

Uch-mm. Znakomita muzyka. Mm mmh.

A TERAZ JE OTWÓRZ!

Ekspresja w warstwie scenicznej rozgrywa się przede wszystkim w pla-  
nie ekspresji ciała wykonawców.

Na ekspresję tę składają się:

- mimika,
- gestura,
- kinetyka,
- maska,
- kostium.

Mimika obejmuje wszelkie znaczące wyrazy twarzy, przy czym ce-

chuje ją rodzaj emocjonalnej nadekspresywności. Polega to na celowym przeakcentowywaniu wyrazu twarzy jako komunikatu stanów emocjonalnych. Ten sposób prezentowania emocji w muzyce czarnych wykonawców jest naturalnym środkiem ekspresji, natomiast w białych formach rocka bywa adaptowany jako konwencja ekspresyjna. Stąd też jako forma ekspresji mimicznej pojawiają się tu — przejęte częściowo z podpatrywania Czarnych — grymasy, miny, niekonwencjonalne i prowokujące w kontekście przyjętych stereotypów zachowań w kulturze europejskiej, w szczególności w kulturze mieszczańskiej. Mimika twarzy staje się też formą przekazu plastycznego, kiedy gest mimiczny, ograny na scenie, zostaje zaadaptowany przez inną warstwę symboliczną, trafiając na przykład na plakat czy okładkę płyty (np. „wywalony” język Jaggera na okładce Rolling Stones, miny Johnny Rottena na plakatach i materiałach reklamowych Sex Pistols, itd.). Gest mimiczny, wyraz twarzy czy miny, przejęte od wykonawców, są często przyswajaniem przez odbiorcę formami ekspresyjnymi, a także znakami przynależności do określonej rockowej wspólnoty.

G e s t u r a to znaczące komunikaty nadawane w języku ciała. W skład tego języka wchodzi gesty służące uautentycznieniu przekazu (wskazywanie palcem „to ty, to do ciebie mówię”), gesty integracyjne (wspólnotowe), czytelne w wymiarze interkulturowym (wyciąganie otwartych rąk, podawanie dłoni), gesty wyrażające emocje (np. pozorowanie czy dosłowne rzucanie przedmiotów w publiczność, markowanie uderzeń, teatralny śmiech), gesty obsceniczne i seksualne. Różny bywa stopień skomplikowania języka gestów — od dosłownego naśladowania (np. gesty kopolacyjne Presleya), poprzez gesty obiegowe, używane potocznie jako znaczące, ale nie prowokacyjne, aż do konstruowania nowych symboli gestularnych lub przekładania na język gestu symboli plastycznych i językowych (np. wyrażony rękoma symbol „mniej niż zero”).

Osobną grupę gestów stanowią te, które wykorzystują relację ciało — instrument. Są to np. unoszenie gryfu gitary w czasie solówek, „strzelanie” w publiczność, wykorzystywanie instrumentu do tworzenia nowej symboliki przez zmianę jego funkcji („pojedynek” na gryfy gitar, „prowadzenie” klawiatury syntetyzatorów jako pulpitu sterowniczego pojazdu). Instrument w tym kontekście wykorzystywany jest jako rekwizyt teatralny, zadaniem wykonawcy jest umiejętne ogranie gestem tego rekwizytu. Inny rodzaj gestów akcentuje spęcyficzny, personifikujący stosunek muzyków do instrumentów. Można tu odnaleźć zarówno skierowaną na instrument ekspresję i symbolikę erotyczną, agresywną, jak też wykorzystywanie instrumentu jak żywego, autonomicznego partnera dialogu. Instrument jako medium ekspresji używany jest do wyrażania całej sfery emocjonalnej twórców. Dodatkowo jego funkcję ekspresywną wzmacnia używanie go jako znaku plastycznego, np. malowanie gitar, modelowanie wymyślnych kształtów instrumentów, itp.

Kinetyka obejmuje podświadomą akcję ciała, jak też świadomie wykorzystywane elementy choreograficzne. Ruch i taniec służą, poza autoprezentacją twórców, doprowadzaniu się do stanu szczególnie intensywnego pobudzenia emocjonalnego, osiągnięciu „wysokich obrotów”. Kinetyczna akcja ciała służy też uchwyceniu synchronizującego rytmu podstawowego, jednoczącego działania na scenie i widowni, i stanowiącego punkt odniesienia dla wszelkich działań ekspresyjnych.

Ruch i taniec są komunikatem znaczącym, pobudzającym odbiorcę do naśladowania ruchu i odnajdywania się w rytmie. Bardzo często funkcję inicjatora ruchu realizuje solista lub wokalista (Piekarczyk — TSA, Jagger — The Rolling Stones), eksponowany jako pierwszoplanowa postać, czyli tzw. frontman. Postać ta jest niezbędna do prowadzenia dialogu i komunikacji zarówno w obrębie sceny, jak i między sceną a widownią. Frontman inicjuje kontakt z publicznością, prowadzi z nią słowny dialog, organizuje rytmicznie, dyryguje. Z reguły jest to postać bardzo motoryczna, co szczególnie ważne jest przy tworzeniu ruchu scenicznego.

Taniec i ruch mają w rocku różne formy — od ruchu „fizjologicznego” po struktury aranżowane. Płynny, naturalny ruch można odnaleźć np. w kinetyce reggae. W innych współczesnych odmianach rocka, jak punk czy naw wave, wydaje się występować tendencja do automatyzacji ruchu. Staje się on wtedy bardziej „technologiczny”. Wiele gatunków muzyki rockowej cechuje fascynacja szybkością. Kinetyczny odpowiednik tej fascynacji to np. sposób poruszania się wykonawców heavy metal czy punk. Ruch ten sprowadza ciało do wymiaru przedmiotu rzuconego w przestrzeń, poruszającego się w przyspieszonym, w stosunku do konwencjonalnego, tempie. Taki sposób potraktowania ruchu dostrzec można w przypominającym model na uwięzi biegu gitarzystów punkowych, jak też w podobnym do zderzenia się kul bilardowych tańcu pogo.

Maska i kostium, na które składają się fryzura, makijaż, specjalnie przygotowane stroje, służą wyróżnieniu artysty rockowego, z jednej strony — ustanawiając dystans między sceną a widownią, z drugiej — jeśli świadomie się z nich rezygnuje i wykonawca wygląda konwencjonalnie, zabieg ten służy zniesieniu tego dystansu. Strój i makijaż mogą być znaczącym wyrazem wizerunku artysty. Interesującym przykładem takiego wizerunku może być choćby wykreowana przez Davida Bowie postać Ziggy Stardusta, kosmicznego przybysza o wyraźnie nieseksualnym charakterze, czy maski-makijaż zespołu The Kiss, do tego stopnia przyporządkowane widowiskowo-teatralnej stronie ich twórczości, że celowo, aby podtrzymać uzyskany wizerunek, a również w celach reklamowych zatajano prawdziwy wygląd członków grupy.

Pewnego rodzaju dopełnieniem ekspresji ciała jest ekspresja rekwizytów scenicznych i elementów scenografii. Może być ona rozpatrywana w kategoriach ekspresji plastycznej.



Innym czynnikiem, ważniejszym chyba niż motoryka, „kontaktowość”, atrakcyjność wizualna w ustawianiu się na scenie postaci pierwszoplanowej, jest jej *charzma*. Postać wykonawcy staje się dla odbiorców ważna, znacząca na skutek nieokreślonej pojęciowo „emanacji”, której źródła tkwią w osobowości artysty, a której manifestacją jest sceniczna ekspresja. Stąd publiczność toleruje pewne zewnętrzne przesłanki, np. pozorną szorstkość i dystans Dylana, pozornie bezradny wygląd Stinga czy pozorne chamstwo i obcesowość wykonawców heavy-metal. Czynnikiem uprawniającym do tej tolerancji jest „coś”, co skupia uwagę na postaci, manifestujące się przede wszystkim w jej twórczości, lecz *za wsze* silnie związane z zewnętrzną formą prezentacji tej twórczości. Zatem nie tylko „co”, ale również „jak” brane jest tu pod uwagę.

Ekspresja twórców i odbiorców wyraża ich stany emocjonalne w dwóch kodach ekspresyjnych: naturalnym i syntetycznym (deformowanym). Kod naturalny akcentuje fizyczność, bezpośredniość istnienia, uwydatnia też istotne cechy strukturalne rocka, jakimi są *podtrzymywanie dziecięcej emocjonalności*, swoboda emocjonalna, zabawa, antyintelektualizm. Kod syntetyczny znosi konwencje ekspresyjne, przypisujące określony sposób wyrażania uczuć określonym oznakom ekspresyjnym, używając ich w sposób prowokacyjny, ironiczny, dokonując deformacji w celu transformowania ich w inny wymiar, uzyskania efektu przekroczenia stereotypu przez zdystansowanie się do niego. Celem użycia obu kodów jest wyrażenie przez pewien rysunek emocjonalny osobowości twórcy, a równocześnie pobudzenie bezpośredniej, spontanicznej, autentycznej reakcji odbiorców. Ta naturalna, pierwotna ekspresja odbiorców widoczna jest wyraźnie np. na koncertach heavy-metalowych czy punkowych, gdzie symbolika wykracza w znacznym stopniu poza uznane (czytaj — przypisane kulturze dominującej) konwencje ekspresyjne.

Choć wszystkie środki ekspresji wydają się być w rocku dostępne, czasami, na przykład w muzyce heavy-metalowej, bywają używane na scenie na przekór ich naturalnemu kontekstowi. Mamy wtedy do czynienia ze swoistego rodzaju kamuflażem, gdy odkrywanie całego emocjonalnego wnętrza odbywa się w sztucznej powłoce zewnętrznej. Elementy kodu syntetycznego tworzą rodzaj maski, zmieniającej indywidualność w bezosobowość. Maską umożliwia jednak bezpieczne obnażanie duszy, gdyż broni artystę (pozornie) przed indywidualnym postrzeżeniem. Maską jednocześnie wywołuje go i jednoczy z widzem. W ten paradoksalny sposób rozstrzyga się tu jeden z centralnych problemów sztuki — relacja między osobistą emocją a jej artystyczną transformacją i ekspozycją.

Przekaz rockowy cechuje uniwersalność i dostępność wszelkich form ekspresji. Sposób ich użycia po części zależny jest od wymogów stylu, jednak wpływające na kształt określonego stylu środki ekspresyjne uży-

wane są poniekąd jak wybierane z kosza zabawki. Wybór określonego środka bardziej niż presji kontekstu kulturowego, tradycji, przypisany jest intuicyjnej wierze w sens użycia tego właśnie, a nie innego środka. Jeśli można mówić o jakiegokolwiek tradycji rocka, wyznaczającej pewne wzory ekspresyjne, to tradycję tę stanowi praktycznie collage tradycji różnych kultur, z których największy wpływ zdaje się mieć afro-ame-rykańska, a ostatnio coraz silniej kultura afrykańska i kultura Jamajki. Cechą szczególną rocka jest podtrzymywanie istotnej jakości tych kultur, jaką jest presja czy wymóg intensywnej ekspresji emocji. Wszelkie środki, służące autoprezentacji, są więc jakby a priori możliwe i akceptowane, jeśli tylko twórca wierzy w sens ich użycia, jeśli z ich pomocą wytworzy nie wiary między nim a odbiorcą. Ten irracjonalny pierwiastek stanowi istotny element istnienia i rozwoju rocka.

### EKSPRESJA ODBIORCÓW

Odbiorca postrzega warstwę muzyczną rocka śledząc rozwój poszczegól-nych kategorii (rytm, melodyka, harmonia, artykulacja, dynamika). Szczególne znaczenie dla odbioru ma czynnik rytmiczny — od podanego rytmu podstawowego, uruchamianego w warstwie muzycznej bazową figurą rytmiczną lub ostinatem, w warstwie scenicznej — ruchem wy-konawców — „odbija się” lub koresponduje z nim każda pojawiająca się fraza muzyczna i fraza tekstu, tworząc kolejne plany odbioru, kons-truujące wertykalną strukturę. Rytm ustanawia jednocześnie kryteria horyzontalnego postrzegania, wytwarzając tendencje i oczekiwania od-biorcy wobec kolejnych muzycznych sytuacji.

Odbiorca w rocku ma możliwość bezpośredniego uczestnictwa w two-rzeniu warstwy muzycznej, angażując się w podtrzymanie pulsu (kła-skanie beatu) lub śpiewanie fraz muzycznych, stanowiących tło impro-wizacji wykonawców. W rocku stosuje się, jak we wcześniejszych ga-tunkach afro-amerykańskiej tradycji, zasadę call and response, a wtedy kreacja muzyczna powstaje również jako wynik aktywnego współuczestnictwa odbiorców.

W warstwie tekstowej hasłowo potraktowana symbolika wyraża kon-kretne pragnienia i potrzeby twórców, ich stany emocjonalne i poglądy. Odbiorca mając do dyspozycji hasła, będące nie wypowiedzianą do końca ekspozycją, może odnaleźć te, które pragnie uznać za wyraz własnych wewnętrznych doznań. Słowa-kłucze rockowych tekstów demokratyzują ich oddziaływanie. Większość publiczności koncertów rockowych z pew-nością utożsamia się z treścią haseł-symboli, traktując je jako własne nie wypowiedziane sądy, są również tacy odbiorcy, dla których teksty stanowią tylko dodatek do muzyki. Pamiętać jednak należy o tym, że sama konstrukcja warstwy tekstowej utworów rockowych — ważność hasła jako struktury organizującej recepcję tekstu oraz metaforyczność,

wieloznaczność haseł — ułatwia odbiorcy wzięcie prezentowanych symboli i treści w posiadanie, utożsamienie się z nimi i potraktowanie ich jak własnych.

Teksty rockowe przedstawiają zastany świat jako nieakceptowalny, lecz nie stwarzają wyraźnego projektu świata alternatywnego. Powstaje on niejako nie wprost, poprzez utrwalanie się społeczne symboli i treści negujących czy modyfikujących zastany system wartości (czy raczej — sposób jego realizacji). Symbole te przejawiają się potem w konkretnych próbach alternatywnych poglądów czy zachowań. Wyrażane w tekstach symbole stanowią rodzaj sugestii, dotyczących postaw i zachowań symbolicznych całej społeczności rockowej. Między poszczególnymi warstwami symbolicznymi zachodzi transfer znaczeń, i tak np. symboliczne hasła tekstów stają się podstawą do konstruowania symboliki wyglądu (teksty i znaki graficzne, malowane na koszulkach i kurtkach) czy zachowań (zachowania spontaniczne, realizujące sugerowane treści symboliczne, np. „rytualne” zapalenie zapalek w czasie niektórych utworów, gesty wspólnotowe, etc.).

Potrzeba odnalezienia własnej tożsamości stanowi w twórczości rockowej czynnik nadrzędny. Odkrywanie tożsamości, nawet jeśli dokonuje się przez negację wartości kultury dominującej, prowadzi ku tworzeniu nowego układu i nowej barwy wartości. Teksty zawierają w sobie zarówno pytanie o wspomniane wartości, jak też potrzebę ich odnalezienia i posiadania. Choć weryfikacja wartości dokonuje się często przez bunt, kontestację, mamy tu do czynienia ze stałym, uporczywym pytaniem o sens, dokonywanym przez próbę zmierzenia się z owymi zdewaluowanymi w aktualnej rzeczywistości wartościami, próbę odnalezienia uniwersaliów. Pytania o sens w istocie zadawane są bardzo serio, a prymitywna forma odpowiedzi nie zmienia faktu ich bolesności. Akt pytania i próba szukania odpowiedzi są w jednakowym stopniu udziałem twórców i odbiorców, są ich ekspresją.

Warstwa sceniczna objawia się odbiorcy częściowo poprzez akty świadomej komunikacji, gdy następuje świadoma akceptacja teatralnych symboli, przejmowanie ich do własnego języka gestów, ubioru, ruchu. Słuchacz również uczestniczy w procesie wyrażania siebie poprzez maskę i kostium, stosując symbolikę stroju, atrybutów plastycznych, fryzury czy makijażu. Rekwizyty kostiumu, jak symbole określonych ruchów (znak pacyfistów), ideologii (swastyka), postaw (serce), upodobań (znaczek przedstawiający liść konopi indyjskich), czy wreszcie symbole samych wykonawców, przejmowane przez odbiorców jako wyraz akceptacji, uczestniczą w kształtowaniu wizerunku odbiorcy jako członka rockowej wspólnoty. Wybór tych a nie innych symboli nadaje tej autoekspresji charakter indywidualny. Jednocześnie symbole integrują odbiorców w grupach, przyjmujących wygląd jako znak rozpoznawczy (punkci, rastamani, heavy-metalowcy), przenosząc oddziaływanie i ekspresję ko-

stiumu poza sytuację koncertu. Fani określonych grup czy gatunków muzycznych kreuja swój szczególnie, „odsświętny”, wyróżniający wygląd koncertowy, wskazując tym przynależność do określonego kręgu „wyznawców”. Jednak wygląd ten, wyrażający pewną postawę, obowiązuje przede wszystkim w czasie wyróżnionym, czasie koncertu. Z badań Wojciecha Marchlewskiego i Zbigniewa Rykowskiego, przeprowadzonych wśród publiczności Jarocina, wynika, że znaczna jej część, tzw. przeciętni odbiorcy, nie identyfikuje się bezpośrednio z żadną z subkultur typu punk, hippie, rasta itp. Ich wyrób uczestnictwa w sytuacji wyróżnionej polega na oczekiwaniu zrealizowania wartości, które zawarte są w przekazie artystycznym, ale także odnajdywane są w specyficie wyróżnionej społeczności, wspólnoty ustanowionej na czas koncertu, w owym „byciu razem”, o którym mówi się w socjologicznych analizach społeczności rockowych<sup>7</sup>.

Natomiast grupy społeczności jarocińskiej, reprezentujące zarazem trzy typy subkultur młodzieżowych: punków, rastamanów i fanów heavy-metal, autorzy wspomnianych badań klasyfikują następująco: dwie pierwsze z nich jako grupy „ethosowe”, tzn. takie, które pewien wizerunek (głównie kostium) oraz pewne postawy i wartości (np. negacja, bunt, brak przyszłości, lecz także miłość, braterstwo, wiara), przenoszą z sytuacji wyróżnionej (sacrum) w codzienną rzeczywistość (profanum). Trzecia grupa, heavy-metalowców, nazwana zostaje „zbiorowością ludyczną”, tzn. taką, która przyjmuje, że „reguły zachowania i sposób ubierania się, którym podporządkowują się oni w czasie występów swoich ulubionych zespołów i w związku z nimi, ograniczone są w zasadzie właśnie do czasu koncertu”<sup>8</sup>.

Uczestnicy zdarzenia świadomie akceptują specyfikę wyróżnionego miejsca i obowiązujące w nim reguły gry. Obecność i wspólnota w świecie wymaga wytworzenia się porozumienia, opartego na akceptacji pewnych obowiązujących wzorów zachowań i typów ekspresji. Zanim rozpocznie się koncert, publiczność objawia sobie wzajemnie własne nastawienia. Będąc zbiorem obcych sobie ludzi, poprzez uznanie relacji jednostki wobec tejże przestrzeni, jak też czasu, w którym odbędzie się zdarzenie, jednoczy się, tworząc często jeszcze przed rozpoczęciem się właściwego widowiska wspólnie reagującą i nastawioną na kontakt organizm. Sytuację tę umożliwia pewien fizyczny wymiar wspólnoty, świadomość zbiorowości oraz reguły ekspresji, przyznające ciału pierwszoplanową rolę w wyrażaniu emocji. Komunikacja w obrębie tej przygotowującej się na przeżycia święta wspólnoty odbywa się poza słowem, poprzez znaki ciała, pewne widoczne, zemocjonalizowane oznaki ekspresyjne, tworzące wspólne modele zachowań.

W odbiorze warstwy scenicznej mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją teatralną. Z jednej strony istnieje dystans artysta — odbiorca,

istnieje też uświęcenie sceny jako miejsca wyjątkowego, nadawanie koncertowi charakteru obrzędowego, istnieje też mit artysty-gwiazdy, postaci szczególnej. Z drugiej strony artysta rockowy jest wyjątkowo bliski odbiorcy („to przecież ktoś taki jak ja, tylko mu się udało”), można go niemal dotknąć. Owo dążenie do przekroczenia tabu sceny, do bezpośredniego, dotykowego kontaktu z muzykami pozwala niektórym odbiorcom przebić się przez mur porządkowych i znieść dystans, dokonując w ten sposób swoistej ekspozycji siebie.

Ekspresyjne działania wspólnotowe, integracyjne rozgrywają się również poprzez przekazywanie współodbiorcom nadawanych ze sceny symboli. Odbiorca w rocku przejmuje częściowo funkcję artysty, stając się pryzmatem symbolicznym dla współodbiorców. Jego pole ekspresji, nałożone na przekaz artystyczny, oddziałuje interferencyjnie w roztańczającym się wokół jego osoby mikrokręgu współodbiorców. Oddziaływanie na siebie takich mikrokręgów ekspresyjnych tworzy wspólnotę ekspresyjną publiczności.

Odbiorca jest również lustrem artysty, odbiciem jego energii. Wytworzona reakcja zbiorowa staje się przekazem ekspresyjnym o olbrzymiej mocy, bezpośrednio wpływając na kształt muzyki. To intensywne, natychmiastowo wyrażane emocjonalne sprzężenie zwrotne między artystą a odbiorcą jest w rocku warunkiem koniecznym.

Ekspresja słuchaczy to przede wszystkim ekspresja ciała. Początkowo poddaje się ono rytmowi muzyki jakby bezwiednie, porażone tysiącwatowymi uderzeniami. Reakcja ciała może tu mieć wymiar fizjologiczny. Przyjęcie rytmu, inicjacja rytmiczna występuje częściowo w sposób podświadomy, niezależny od woli słuchacza, czasem nawet wymuszony. Świadomość może na tę próbę wymuszenia ruchu reagować negatywnie. W tej fazie niezdecydowania odbiorca może pozostać przez cały koncert. Jednak, gdy świadomość włączy się i zaakceptuje rytm, gdy zezwoli na przyjęcie go ciałem, zanurzenie się w rytmie, ustanowi on płaszczyznę wszelkiej rozgrywającej się komunikacji. W rytmie i w odniesieniu do niego nadawane są zarówno komunikaty muzyczno-tekstowe, jak i komunikaty ciała. W cieleśnej, rytmicznej aktywności następuje zjednoczenie sceny i widowni we wspólnocie ekspresji.

Edwart T. Hall pisze: „pozostawanie w synchronii jest samo w sobie formą komunikowania się (...) Komunikaty wysyłane przez nasze ciało — świadomie bądź nieświadomie — bez względu na to, czy są odczytywane formalnie, czy też nie, rzadko kłamią i bliższe są prawdziwym, często nie uświadomianym odczuciom człowieka aniżeli wypowiedane słowa”<sup>9</sup>. Synchronia stanowi jedną z podstaw porozumienia w muzyce rockowej, a także jedną z wykładni ekspresji twórców i odbiorców. Rezultatem synchronicznego działania jest ustanowienie i odczucie wspólnoty. Wspólnota ma dla obu stron znaczenie

katartyczne, transformujące. Jest przeżywana i realizowana zarówno w wymiarze fizycznym, kontaktowym, uzyskiwanym przez cielesną aktywność ekspresyjną, jak też w wymiarze duchowym, w świecie wartości.

Prawda, będąca cechą konstruktywną i celem ekspresji wykonawców, a jednocześnie jedną z centralnych wartości estetycznych, jest traktowana w muzyce rockowej jako rezultat wspólnie wyznawanej wiary, wspólnych przekonań dotyczących danego przedmiotu, a jej sens jest rezultatem bardziej gnozy niż ratio. Wspólnota ta ma więc charakter wtajemniczenia.

Wspólnota tworzona jest w intensywnym, poliekspresyjnym działaniu. Intensywność ekspresyjna jest warunkiem sine qua non rocka, tak w płaszczyźnie tworzenia, jak i odbioru. „Powściągliwość” ekspresji wydaje się być tu jakby naruszeniem nie pisanej zasady. Oczywiście, ekspresywność i sam wybór określonych form ekspresji są w pewnym stopniu wyznaczane przez temperament, środowisko, wykształcenie itd. i niepodobna oczekiwać od wszystkich jednakowej intensywności wyrażania. Odbiorca jednak pragnie ekspresji twórcy, i odwrotnie, twórca oczekuje od słuchacza intensywnej ekspresyjnej reakcji (notabene, martwa cisza też jest ekspresją). Ta zależność istnieje w różnych płaszczyznach działania, ma mniej lub bardziej eksponowane formy, niemniej musi zaistnieć, by istniał rock.

Chociaż muzyka rockowa może funkcjonować nawet wtedy, gdy jej założeniem, jak i efektem, będzie wyłącznie „pobudzenie rytmiczne”, gdy nie wykroczy w kreacji i percepcji poza użytkową, rozrywkową funkcję, tak twórca, jak i odbiorca mają możliwość pójścia dalej, wyzwolenia ekspresji w całym bogactwie dostępnych w rocku form.

Jedną z cech naszej kultury jest ambiwalencja ekspresji. Z jednej strony cywilizacja narzuca nam stereotypy, konwencje działania oraz automatyzuje, standaryzuje formy wyrażania, z drugiej strony tym bardziej rośnie w nas pragnienie autonomiczności, bezpośredniości naszej ekspresji. Zagrożeni bezosobowością, potrzebujemy stale potwierdzenia naszej tożsamości, odnalezienia nam tylko właściwych form autoprezentacji. Rozbudowana sfera informacyjna współczesnego świata daje nam niespotykaną dotąd możliwość oglądu wielorakich znaków kulturowych, ukazując mozaikę dostępnych człowiekowi form ekspresji. Skutkiem tego jest wzrastająca tolerancja wobec czynionych przez nas wyborów i sposobów wyrażania siebie. Mamy do czynienia z rosnącą demokracją form ekspresji. Możemy poszukiwać właściwej nam formy tak w sztuce, jak i innych działaniach zorientowanych na odkrywanie własnych możliwości ekspresyjnych, własnej tożsamości, na kształtowanie samoświadomości, jak psychoterapia, treningi interpersonalne, grupy wspólnotowe, treningi ciała, grupy twórcze i inne. Rock również stwarza taką możliwość, będąc równocześnie zjawiskiem artystycznym, katar-

lizatorem poliekspresyjnych zachowań i polem ich realizacji w ukie-  
runkowanych na przeżycie wspólnoty i odkrycie wartości aktach sym-  
bolicznej komunikacji.

### Przypisy

- <sup>1</sup> Wł. Tatarkiewicz: Historia estetyki, t. I. Warszawa 1985, s. 28, 30—31, 303.
- <sup>2</sup> Wł. Tatarkiewicz: Droga przez estetykę.
- <sup>3</sup> E. T. Hall: Poza kulturą. Przeł. E. Goździak. Warszawa 1984, s. 109—119. Zob. też E. T. Hall: The Dance of Life. The Other Dimension of Time. New York 1983, s. 140—160.
- <sup>4</sup> W. Królikowski: Mowa wzmacniaczy, cz. I. Magazyn Muzyczny, Jazz, nr 4/1982, s. 11.
- <sup>5</sup> W. Królikowski: Mowa wzmacniaczy, cz. II. Magazyn Muzyczny, Jazz, nr 1/1983, s. 10.
- <sup>6</sup> J. Rockwell: All American Music. Composition in the Late Twentieth Century, New York 1983, s. 130.
- <sup>7</sup> W. Marchlewski, Z. Rykowski: Próba systematyzacji środowisk młodzieżowych w oparciu o różnice ubioru i zachowania, w: Wybrane zagadnienia spontanicznej kultury młodzieżowej w Polsce, red. J. Wertenstein-Zuławski i Z. Rykowski. Praca do użytku wewnętrznego. Instytut Kultury, Warszawa 1986, s. 72—73.
- <sup>8</sup> Ibidem.
- <sup>9</sup> E. T. Hall: Poza kulturą, op. cit.

PIOTR PETRYKOWSKI

Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika  
Toruń

### KONCEPCJA ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO JAKO PRZYCZYNEK DO ROZWAŻAŃ NAD SKUTECZNOŚCIĄ ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH

Rozważania na temat środowiska wychowawczego nie są formalnie niczym nowym na gruncie pedagogiki i socjologii wychowania. Każda więc kolejna próba podjęcia tego wątku obciążona jest szeregiem uwarunkowań wynikających z dotychczasowych koncepcji, także ryzykiem błędu czy nawet powtórzenia, zwanego potocznie „wyważaniem otwartych drzwi”. Jednak analiza literatury skłania do kolejnych prób określenia, czym właściwie jest środowisko wychowawcze. Pojawiają się one także w najnowszych opracowaniach i mają istotne znaczenie nie tylko ze względu na aspekt teoretyczny, lecz również, a może przede wszystkim, na aspekt praktyczny. Rozważania poniższe stanowią więc pewną propozycję ujęcia środowiska wychowawczego, które, jak sędzę, pozwoli na jego szczegółowe określenie, wyodrębnienie istotnych czynników, co w konsekwencji przyczynić się może do refleksji nad skutecznością oddziaływań wychowawczych.

Precyzyjne określenie środowiska wychowawczego jest bowiem ściśle

związane z tzw. orientacją pedagogiczną w badaniach nad efektywnością oddziaływań wychowawczych. Zgodnie z jej założeniami, co jest szczególnie charakterystyczne dla pedagogiki społecznej, daną instytucję czy placówkę można rozpatrywać jako środowisko wychowawcze. Tym bardziej więc problem zdefiniowania tego środowiska nabiera istotnego znaczenia. Także i dlatego, co widać będzie na podstawie skróconego przeglądu niektórych ujęć środowiska, że istnieje szereg rozbieżności i kontrowersji.

Jednym z głównych czynników, stanowiącym istotny aspekt interesującego nas problemu, jest wieloznaczność pojęć wychowania i socjalizacji. W tym kontekście można wyróżnić dwie zasadnicze grupy koncepcji środowiska wychowawczego, również w części wynikające ze stanowisk różnych dyscyplin zajmujących się tą problematyką. Będą to najogólniej rzecz ujmując koncepcje socjologiczne i pedagogiczne. Dla tych pierwszych charakterystyczne jest utożsamianie wychowania z socjalizacją. Takie stanowisko z punktu widzenia pedagogiki musi budzić różnorodne zastrzeżenia. Toteż swoje rozważania zacznę od ustalenia zakresu obu pojęć i relacji między nimi. Pierwszym interesującym nas pojęciem będzie zatem socjalizacja<sup>1</sup>. Jan Szczepański definiuje socjalizację jako tę „część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania według przyjętych wzorów, uczy ją rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymywania się i wykonywania określonych ról społecznych”<sup>2</sup>. W podobny sposób ujmuje to Antonina Kłosowska stwierdzając, iż „w procesie socjalizacji dokonuje się w obrębie danych grup społecznych przekazywanie i przyjmowanie ustalonych sposobów zachowania, norm i modeli oraz pewnego zasobu wiedzy odnoszącej się do otaczającej nas rzeczywistości”<sup>3</sup>. E. Zigler i L. Child definiują socjalizację jako proces, dzięki któremu jednostka rozwija się przez „transakcje” z innymi ludźmi i wzorami społecznego zachowania i doświadczenia<sup>4</sup>. Według L. J. Cronbacha pojęcie to oznacza przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie zachodzące pod wpływem środowiska społecznego<sup>5</sup>. Natomiast Heliodor Muszyński rozwijając myśl J. Szczepańskiego stwierdza, że jest to proces nabywania pod wpływem otoczenia społecznego dyspozycji psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym<sup>6</sup>. Inaczej więc socjalizacja to procesy przygotowania ludzi do życia w społeczeństwie przez uczestnictwo w grupach społecznych i ich kulturze<sup>7</sup>. Zdaniem zarówno Muszyńskiego, jak i Szczepańskiego, dotyczy to wszelkich wpływów na jednostkę: tak zamierzonych, jak i niezamierzonych. I tu dochodzimy do punktu, w którym można i należy dokonać rozróżnienia pojęć wychowanie i socjalizacja. W literaturze, także pedagogicznej, możemy spotkać dwojakie określenie wychowania: wychowanie jako wszelkie wpływy pojedynczych osób, grup i społeczności oddziałujące na postawy, charakter, osobowość danej jednostki



być też jako wpływy zamierzone i ukierunkowane celowo na kształtowanie jednostki według pewnego przyjętego ideału wychowawczego<sup>8</sup>. Nie ma wątpliwości, że w pierwszym przypadku mamy do czynienia z tym, co nazywamy socjalizacją. Podobnie zresztą ujmuje wychowanie Kazimierz Sośnicki, wprowadzając pojęcie wychowania świadomego i nieświadomego<sup>9</sup>.

Jednakże już Jan Szczepański dokonuje wyodrębnienia wychowania i rozróżnienia od socjalizacji, określając je jako intencjonalne kształtowanie osobowości według przyjętego w grupie ideału wychowawczego<sup>10</sup>. Wychowanie będzie więc tym rodzajem ludzkiej działalności, które polega na zamierzonym wywoływaniu w osobowości człowieka zmian określonych przyjętym ideałem wychowawczym<sup>11</sup>. Można zatem przyjąć, że wychowanie jest pewnym wpływem środowiska społecznego na jednostkę, przy czym wywierany jest on w sposób zamierzony i celowo zorganizowany<sup>12</sup>. Tak rozumiane wychowanie będzie więc częścią wpływów środowiska społecznego, a więc pewną postacią socjalizacji. Przyjmując formułę Romany Miller, skonstruowaną na podstawie poznawczej teorii osobowości, możemy powiedzieć, że „wychowanie stanowi interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki”<sup>13</sup>. Wychowanie jest więc pewnym rodzajem interwencji w proces socjalizacji<sup>14</sup>, świadomym uruchamianiem i organizowaniem oddziaływań mechanizmów socjalizacyjnych i kierowaniem ich przebiegiem<sup>15</sup>. Jeżeli jednakże tak jest, to należy zwrócić uwagę na fakt, że tak sformułowane wychowanie polega tylko na wykorzystywaniu tych mechanizmów, które rzeczywiście występują w życiu danej jednostki<sup>16</sup>.

Rozważania dotyczące relacji i różnic między pojęciami socjalizacji i wychowania pozwolą na bardziej szczegółowe uwypuklenie istoty środowiska wychowawczego. Z definicji socjalizacji, zwłaszcza zaproponowanej przez J. Szczepańskiego, wynika, że obejmuje ona swoim zakresem część wpływów środowiska społecznego, tzn. tylko te, które mają znaczenie dla kształtowania osobowości jednostki. Na gruncie pedagogiki i socjologii utarło się pojmowanie środowiska jako składnika pewnej szerszej struktury, składnika wywierającego wpływ na jednostkę<sup>17</sup>. Istnieje więc szersza struktura, w kontekście której mieści się środowisko. Strukturę tę za Aleksandrem Kamińskim nazywam otoczeniem społecznym<sup>18</sup>, które definiuję jako ogół warunków społecznych i kulturowych, wśród których egzystuje jednostka. Jego częścią, jak podkreśliłem powyżej, jest właśnie środowisko społeczne. Helena Radlińska pod pojęciem środowiska społecznego rozumie „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników przekształcających jej osobowość oddziałujących stale lub przez czas dłuższy”<sup>19</sup>. Według Floriana Znanieckiego środowiskiem społecznym jest „ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie,

bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo"<sup>20</sup>. Ryszard Wroczyński natomiast określa je jako „składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje (przeżycia) psychiczne”<sup>21</sup>.

Nim przystąpię do analizy niektórych istniejących już definicji środowiska wychowawczego i zaproponowania własnej, chciałbym poczynić kilka uwag. Przede wszystkim należy uwzględnić relację między składnikami ogólnie rozumianego środowiska. Najczęściej dzieli się je na trzy: społeczne, kulturowe i geograficzne, zwane też przyrodniczym. Truizmem jest stwierdzenie, że podział ten, zwłaszcza z punktu widzenia interesujących nas rozważań i z uwagi na podnoszoną konieczność systemowego podejścia do wychowania, jest podziałem nieco sztucznym. Te trzy główne płaszczyzny środowiskowe, aczkolwiek formalnie dające się wyodrębnić, stanowią jednak integralną całość. Nie można rozpatrywać zjawisk społecznych bez uwzględnienia kontekstu kulturowego i geograficznego. Podobnie nie do przyjęcia jest, by wychowanie rozpatrywać bez analizy całokształtu uwarunkowań społecznych. Wychowanie nie jest i nie może być traktowane jako proces hermetyczny, izolowany, od uwarunkowań społecznych, kulturowych czy nawet geograficznych. Teza ta, dziś już nie ulegająca dyskusji, powróci jeszcze w dalszych moich rozważaniach, jako jeden z istotnych aspektów skuteczności oddziaływań wychowawczych. W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na fakt podkreślany bardzo mocno przez Aleksandra Kamińskiego<sup>22</sup>, a niedawno nieco dyskusyjnie ujęty przez Władysława Sechę<sup>23</sup>, że mówiąc o środowisku społecznym będziemy mieli na myśli „trójjedne” środowisko społeczne, przyrodnicze, kulturowe, zdominowane przez określone struktury i warunki społeczne, które „kształtują się na określonym podłożu geograficznym, w sprzężeniu z kontekstem kulturowym”<sup>24</sup>.

Ważnym aspektem analizy środowiska społecznego, a w konsekwencji i wychowawczego, staje się jego obiektywizacja. Ujmując środowisko społeczne ze stanowiska określonej jednostki, będzie ono zawsze czymś, tej konkretnej jednostki środowiskiem. Jednocześnie jednak można wyodrębnić pewien ciąg doświadczeń jednostki powstający przez częsty kontakt z innymi ludźmi, z którymi jednostkę łączą bardziej trwałe zjawiska społeczne, gdzie podobne warunki są podstawą podobnych doświadczeń społecznych. Będzie to więc pewna suma warunków tworzonych przez zbiorowe życie dla kształtowania się życia jednostki. Problem ten podnoszony był przez wielu autorów<sup>25</sup>. Zatem mówiąc o środowisku społecznym będziemy mieli na myśli przede wszystkim owo obiektywne ujęcie<sup>26</sup>.

Po tych uwagach można przystąpić do przeglądu istniejących w literaturze i najbardziej znaczących definicji środowiska wychowawczego. Według Heleny Radlińskiej przedmiotem wychowania są procesy występujące w określonym środowisku, które z jednej strony jest częścią

szerszego otoczenia jednostki, z drugiej zaś może być źródłem treści wychowania<sup>27</sup>. W konsekwencji definiuje ona środowisko wychowawcze bardzo szeroko, jako „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy”<sup>28</sup>. Równie szeroko ujmuje je Kazimierz Sośnicki, jako ogół sytuacji wychowawczych, przy czym sytuacje te to ogół warunków „które działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne”<sup>29</sup>. Definicje te wielokrotnie były już krytycznie analizowane, toteż bez głębszych rozważań zwrócę uwagę na kilka tylko istotnych elementów. Przede wszystkim Helena Radlińska pojmuje środowisko wychowawcze jako równoznaczne ze środowiskiem społecznym. Owo środowisko wychowawcze, analizując to ujęcie, określa dwojako. Po pierwsze, są to warunki, wśród których przez pewien czas znajduje się jednostka, zatem jest to ta struktura, którą zdefiniowaliśmy jako otoczenie społeczne. Po drugie, są to czynniki kształtujące osobowość — jednakże nie precyzuje ona sposobu ani kierunku oddziaływania. Będzie więc to w tym przypadku ujęcie bliższe definicji środowiska społecznego. Podobnie problem ujmuje Kazimierz Sośnicki, który w skład środowiska wychowawczego zalicza sytuacje, zawierające warunki wywołujące określone przeżycia psychiczne, nie precyzując ani zamierzoneści tych warunków, ani stopnia trwałości tych przeżyć. Dopuszcza więc on wszystkie wpływy oddziałujące na jednostkę: zamierzone i niezamierzone, ukierunkowane i nieukierunkowane na realizację celów wychowawczych.

Włodzimierz Winclawski<sup>30</sup> konstruując swoją definicję środowiska wychowawczego przyjął za Kazimierzem Z. Sową<sup>31</sup> podział na środowisko pierwotne i wtórne (wyróżniony ze względu na aktywność społeczną jednostki, zdeterminowaną jej wiekiem). W swej koncepcji znaczenie środowiska wychowawczego przypisał przede wszystkim środowisku pierwotnemu, rozumianemu jako dane, przypisane w kategoriach konieczności konkretnej jednostce. Definiuje on środowisko wychowawcze jako zespół stałych, powtarzających się i najczęstszych interakcji, warunków i procesów wspólnych dla wszystkich jednostek danej zbiorowości. W. Winclawski bliżej precyzuje zespół warunków wchodzących w skład pojęcia środowiska wychowawczego, co przydatne będzie dla moich dalszych rozważań. Niemniej jednak — w świetle wcześniejszego rozróżnienia pojęć socjalizacji i wychowania — ujęcie W. Winclawskiego jest nazbyt szerokie, dopuszczające również wpływy zamierzone i niezamierzone, ukierunkowane na realizację celów wychowawczych i sprzeczne z nimi. Wprawdzie w toku dalszych swoich wywodów precyzuje on zakres i kierunki socjalizacji w poszczególnych, wyróżnionych typach środowisk, to jednak ujęcie to nadal obejmuje znacznie szerszy zakres oddziaływań niż wynikający z definicji wychowania.

Nieco bliższa moim założeniom jest definicja Floriana Znanieckiego, według której „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla

osobnika mającego zostać jej członkiem, nazywamy środowiskiem wychowawczym”<sup>32</sup>. Bliższosc tej koncepcji wynika z faktu, że Znaniecki ukierunkowuje zakres oddziaływań i ogranicza je do tych, które wynikają z opisu wzoru pełnoprawnego członka danej grupy społecznej. Mimo to jednak Znaniecki rozumie pod pojęciem wychowania tak szeroki zakres, jaki przypisany jest socjalizacji, toteż w konsekwencji jego definicja środowiska wychowawczego również wydaje się być zbyt szeroka.

Bardziej wąską jest definicja Józefa Pietera, ujmująca środowisko wychowawcze jako „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się w wychowawczym okresie swego życia; znaczy to: pod których wpływem działa i rozwija swoją osobowość”<sup>33</sup>. Obok również zbyt szerokiego zakresu wpływów na jednostkę, jednym z głównych zarzutów stawianych J. Pieterowi jest to, że ogranicza on środowisko tylko do jednostek „w wychowawczym okresie swego życia”, mając na myśli osobników młodych. Tymczasem niepodważalnym jest założenie, że osobowość człowieka rozwija się w ciągu całego jego życia, w toku całej jego życiowej aktywności. Zatem przedmiotem wychowania jest każda jednostka ludzka, co z kolei implikuje stwierdzenie, że praktycznie w każdym okresie swego życia jednostka jest lub może być poddana różnorodnym oddziaływaniom wychowawczym, a więc prowadzącym do pożądaných zmian w jej osobowości.

Na ten sam aspekt zwraca uwagę m.in. Ryszard Wroczyński, który ujmuje środowisko wychowawcze podobnie<sup>34</sup>, z jednym wszelako istotnym zastrzeżeniem. Stwierdza on bowiem, że jest to „złożony układ wpływów i bodźców, z których nie wszystkie mogą być poddane planowej interwencji”. Ograniczając formalnie środowisko wychowawcze do intencjonalnych oddziaływań dopuszcza on także bliżej nie sprecyzowany zakres wpływów pozostających poza działaniami zamierzonymi, dającymi się zaplanować i zorganizować. Jest to więc raczej swoista forma środowiska społecznego.

Aleksander Kamiński nieco bliżej charakteryzuje wpływy i oddziaływania stwierdzając, że „środowisko wychowawcze jest częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem geograficznym i kontekstem kulturowym), tworzą je grupy społeczne, osoby i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające (zachęcające) jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa”<sup>35</sup>. Ta obszerna definicja ogranicza, jednak zakres oddziaływań wychowawczych do węższego znaczenia terminu wychowania, tzw. wychowania właściwego, co nie w pełni jest do zaakceptowania w kontekście założeń systemowego podejścia w wychowaniu<sup>36</sup>.

Ostatnią definicją, którą przytaczam w tym opracowaniu, jest zapro-

ponowana przez Stanisława Kowalskiego: „środowisko wychowawcze to społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych”<sup>37</sup>. S. Kowalski, aczkolwiek wyraźniej ukierunkowuje ów system bodźców na cele wychowawcze, to jednak bliżej nie precyzuje charakteru działania tych bodźców, ich zorganizowania.

Przytoczona powyżej, nieco z konieczności skrótowa, analiza istniejących koncepcji środowiska wychowawczego skłania mnie do przedstawienia jeszcze jednej, własnej propozycji. Oparta jest ona na określonych założeniach i, jak sądzę, ujmuje nieco precyzyjniej zakres środowiska wychowawczego. Z analizy powyższej można wyodrębnić pewne elementy wspólne dla tych definicji, które dalej wykorzystam: 1. środowisko wychowawcze jest częścią środowiska społecznego; 2. określone sytuacje, rozumiane jako bodźce, warunki i interakcje wywierające wpływ na jednostkę, występują stale, są powtarzalne i regularne; 3. mówiąc o środowisku społecznym i wychowawczym mam na myśli jego obiektywny charakter. Do skonstruowania własnej definicji niezbędne jest tutaj przypomnienie pojęć socjalizacji i wychowania, stanowiących istotne założenia. Najogólniej socjalizacja to ogół procesów i wpływów przygotowujących jednostkę do życia w społeczeństwie; wychowanie zaś to zamierzone i zorganizowane oddziaływanie na osobowość jednostki w celu wywołania zmian określonych przyjętym ideałem wychowawczym. W tym kontekście owe sytuacje, o których mowa była powyżej, noszą znamiona sytuacji wychowawczych, czyli celowych, zamierzonych i ukierunkowanych na wprowadzanie pożądaných zmian w osobowości jednostki. Kolejnym założeniem jest przyjęcie, oczywiście zresztą, że oddziaływania te winny być zgodne z obowiązującym i akceptowanym ideałem wychowawczym; zatem nie tylko społecznie akceptowane, ale i społecznie kontrolowane. Wreszcie ostatnim założeniem jest przyjęcie pewnej obiektywizacji pojęcia wychowania, a w konsekwencji także i pojęcia środowiska wychowawczego. Mówiąc o wychowaniu mam na myśli wychowanie jako działanie w kategoriach obiektywnych, nie podporządkowanych tej czy innej ideologii, nie obarczonych żadnym przymiotnikiem. Wychowanie więc to nie tylko wychowanie socjalistyczne, jak ujmują to H. Muszyński czy R. Miller<sup>38</sup>. Wychowanie jest pewnym obiektywnym działaniem ludzkim nastawionym na realizację określonego ideału wychowawczego. Zgodzić się trzeba ze stanowiskiem Aleksandra Kamińskiego, że „wychowanie nie stanowi samo w sobie procesu wartościowego moralnie”<sup>39</sup>. Miernikiem skuteczności wychowania jest stopień zgodności osiągniętych celów wychowawczych z założonymi, określonymi owym ideałem. Jeśli ujmemy wychowanie w tych kategoriach, będzie ono skuteczne wtedy, gdy prowadzi do realizacji przyjętego ideału i wynikających zeń celów, niezależnie od tego, jak są one sformułowane. Ciekawą ilustracją tych rozważań może być esej Jana Szczepań-

skiego<sup>40</sup>, w którym na przykład udowadnia on skuteczność wychowania prospołecznego w Niemczech faszystowskich i brak tej skuteczności na przykład w Polsce socjalistycznej.

Przyjmując powyższe założenia konstruuje definicję środowiska wychowawczego następująco: środowisko wychowawcze jest to społecznie kontrolowany, obiektywny układ względnie stałych, powtarzających się sytuacji ukierunkowanych na realizację celów wychowawczych. Konstrukcja tej definicji, w świetle wcześniejszych rozważań i refleksji, skłania mnie równocześnie do zaproponowania jeszcze kilku terminów. Otóż w ramach tak zdefiniowanego środowiska wychowawczego wyróżniam środowisko czynne i potencjalne. Pod pojęciem środowiska wychowawczego czynnego rozumiem społecznie kontrolowany, obiektywny układ względnie stałych, powtarzających się sytuacji, w których dokonuje się rzeczywista realizacja celów wychowawczych. Będą więc to te sytuacje, które zawierają tylko realny element działaniowy, a nie potencjalny, oraz rzeczywiście występujące w życiu danej jednostki. Natomiast środowisko wychowawcze potencjalne to tenże układ sytuacji, które mogą służyć realizacji celów wychowawczych. W tym kontekście mówiąc o oddziaływaniu wychowawczym danego środowiska należy stwierdzić, że będzie ono tym skuteczniejsze i pełniejsze, a więc również kształtujące różne sfery osobowości, im bardziej zakres środowiska czynnego pokrywać się będzie z zakresem środowiska potencjalnego.

Rozwijając swoje rozważania chciałbym zwrócić uwagę na podnoszony już wcześniej fakt, że środowisko wychowawcze jest częścią środowiska społecznego rozumianego, przypomnę, jako ogół warunków społecznych i kulturowych oddziałujących na jednostkę. Określając wychowanie jako intencjonalne wspieranie mechanizmów socjalizacyjnych<sup>41</sup>, czy też jako ich uruchamianie i kierowanie, należy uwzględnić także fakt, że intensywność wychowania i jego skuteczność zależy także od tego, czy socjalizacja zgodna jest z celami wychowania, czy stanowi ona pomoc w wychowaniu, czy też jest z nim w konflikcie<sup>42</sup>. W tym więc kontekście, uwzględniając założenia koncepcji społeczeństwa wychowującego, należałoby w środowisku społecznym wyodrębnić ten zakres jego wpływów, który zgodny byłby z celami wychowawczymi. Przy czym wpływy te mogłyby być zamierzone (a więc środowisko wychowawcze) i niezamierzone, często nawet nieuświadomiane, które także służyłyby realizacji celów wychowawczych. Proponuję więc wyodrębnienie ze środowiska społecznego tej jego części, która obejmowałaby ogół sytuacji (rozumianych jako bodźce, warunki i interakcje) społecznie akceptowanych, prowadzących do pożądaných zmian w osobowości jednostki. Będą więc to te sytuacje, w których jednostka przyswaja sobie system wartości i norm oraz zgodnych z nimi zachowań, odpowiadają-

cych społecznym oczekiwaniom danej grupy. Ten ogół sytuacji nazywam środowiskiem socjalizującym. Jest więc ono częścią środowiska społecznego, a jednocześnie w skład jego wchodzi zdefiniowane przeze mnie wcześniej środowisko wychowawcze. Także tutaj nasuwa się refleksja, że skuteczność wychowawczych oddziaływań będzie tym większa, im w większym stopniu zakres środowiska wychowawczego pokrywać się będzie z zakresem środowiska socjalizującego.

Przedstawiając powyższą propozycję uwzględniającą schemat: otoczenie społeczne — środowisko społeczne — środowisko socjalizujące — środowisko wychowawcze potencjalne — środowisko wychowawcze czynne, chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na kilka zagadnień. Jak sądzę, takie ujęcie pozwala nie tylko precyzyjniej określić zakres interesującego nas pojęcia. Umożliwia ono także ściślejszą i dokładniejszą obserwację przebiegu i ocenę efektywności oddziaływań wychowawczych. Wydaje się zatem przydatne zarówno dla analiz teoretycznych, jak i dla działalności praktycznej, umożliwiając uwzględnienie działań specyficznych i właściwych dla danego środowiska. Zwłaszcza wtedy, gdy analizie poddamy określoną instytucję jako środowisko wychowawcze. Należy jednak podkreślić pewien istotny, wcześniej już przeze mnie sygnalizowany aspekt. Wychowanie nie jest procesem izolowanym, hermetycznym; jest ono ściśle związane z procesami życia społecznego. Przebieg procesów społecznych w znacznym stopniu warunkuje przebieg i skuteczność procesów wychowawczych. Toteż analizując funkcjonowanie danego środowiska wychowawczego należy uwzględnić także funkcjonowanie szerszych struktur — więc nie tylko czynnego i potencjalnego, co pozwoli znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego uruchamiane są tylko niektóre z możliwych oddziaływań. Analiza środowiska wychowawczego w kontekście środowiska socjalizującego pozwala na zaobserwowanie zgodności lub sprzeczności procesów wychowawczych z socjalizacyjnymi, co umożliwi wskazanie źródeł skuteczności lub nieskuteczności oddziaływań wychowawczych. To zaś, jakie jest środowisko socjalizujące, uwarunkowane jest szerszym kontekstem — środowiskiem społecznym. Toteż przedstawiona koncepcja środowiska wychowawczego i zarys jego analizy uwzględnia nie tylko postulaty praktyczne, wynikające z praktycznego charakteru pedagogiki jako nauki, lecz także nie jest sprzeczna (co więcej — jest zgodna) z założeniami systemowego ujęcia w badaniach pedagogicznych.

Kończąc, zdaję sobie sprawę, że jest to tylko propozycja. Jak każda ma prawo wzbudzić wątpliwości, wywołać dyskusję, kontrowersję. Toteż świadomie wystawiam ją na publiczny osąd. Wynika to ponadto z dwóch założeń. Po pierwsze, jak mówił Wojciech z Brudzewa: rzeczą ludzką jest dochodzić prawdy. Po drugie, Lew Tołstoj powiedział, iż każde dzieło żyje nie tylko z aprobaty, ale i z krytyki, jaką wywołuje. Propozycja ta jest wyrazem pewnych poszukiwań odpowiedzi na py-

tania dotyczące istotnych dla pedagogiki rozstrzygnięć. Propozycja jest więc jednocześnie zaproszeniem do wspólnych poszukiwań.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Pojęcie socjalizacji szeroko analizuje m.in. Z. Skorny: *Procesy socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1987, s. 9 i n.
- <sup>2</sup> J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, s. 94.
- <sup>3</sup> A. Kłoskowska: *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa 1969, s. 263.
- <sup>4</sup> Por. E. Zgiler, L. Child: *Socialization and Personality Development*. Addison 1973.
- <sup>5</sup> L. J. Cronbach: *Educational Psychology*. New York 1954, s. 23.
- <sup>6</sup> H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1977, s. 23.
- <sup>7</sup> H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971, s. 41.
- <sup>8</sup> A. Kamiński: *Środowisko wychowawcze — kłopoty definicyjne*; w: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa 1978, s. 66.
- <sup>9</sup> K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1967, s. 10.
- <sup>10</sup> J. Szczepański: *op. cit.*, s. 94.
- <sup>11</sup> H. Muszyński: *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 35.
- <sup>12</sup> *Ibidem*, s. 36.
- <sup>13</sup> R. Miller: *Socjalizacja — wychowanie — psychoterapia*. Warszawa 1981, s. 122.
- <sup>14</sup> *Ibidem*, s. 11.
- <sup>15</sup> H. Muszyński: *Zarys...*; *op. cit.*, s. 110—111.
- <sup>16</sup> *Ibidem*, s. 110.
- <sup>17</sup> A. Kamiński: *op. cit.*, s. 62.
- <sup>18</sup> *Ibidem*, s. 64.
- <sup>19</sup> H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961, s. 366; także tegoż autora: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa 1935, s. 20.
- <sup>20</sup> F. Znaniński: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1973, s. 72.
- <sup>21</sup> R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1974, s. 74—76.
- <sup>22</sup> A. Kamiński: *op. cit.*, s. 61.
- <sup>23</sup> W. Socha: *Efektywność procesu wychowawczego w domu dziecka*. Lublin 1987, s. 16—18.
- <sup>24</sup> A. Kamiński: *op. cit.*, s. 61.
- <sup>25</sup> Por. m.in.: A. Kamiński: *op. cit.*, s. 65; P. Rybicki: *Problematyka środowiska miejskiego*, w: *Przegląd Socjologiczny*, t. XIV, 1960; K. Z. Sowa: *Środowisko społeczne mieszkańca wielkiego miasta*, w: *Studia Socjologiczne*, nr 1/1971; W. Winclawski: *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa 1976.
- <sup>26</sup> A. Kamiński: *op. cit.*, s. 65.
- <sup>27</sup> W. Theiss: *Radlińska*. Warszawa 1984, s. 80.
- <sup>28</sup> H. Radlińska: *Stosunek...*, *op. cit.*, s. 20.
- <sup>29</sup> K. Sośnicki: *op. cit.*, s. 49.
- <sup>30</sup> W. Winclawski: *op. cit.*, s. 24.
- <sup>31</sup> K. Z. Sowa: *op. cit.*, s. 161—176.
- <sup>32</sup> F. Znaniński: *op. cit.*, s. 64.
- <sup>33</sup> J. Pieter: *Środowisko wychowawcze*. Katowice 1972, s. 86.
- <sup>34</sup> R. Wroczyński: *op. cit.*, s. 328—329.
- <sup>35</sup> A. Kamiński: *op. cit.*, s. 79.
- <sup>36</sup> S. Kawuła: *Rozdroża i szanse wychowania*. Olsztyn 1986, s. 61.
- <sup>37</sup> S. Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974, s. 92.
- <sup>38</sup> por. H. Muszyński: *Zarys...*, *op. cit.*; R. Miller: *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa 1966.
- <sup>39</sup> A. Kamiński: *op. cit.*, s. 68—69.
- <sup>40</sup> J. Szczepański: *Paradoksy wychowania prospołecznego*; w: *Odra*, nr 7—8/1986, s. 60—61.
- <sup>41</sup> Propozycję taką przedstawił H. Muszyński w referacie „Definicja wychowania i jej konsekwencje dydaktyczne” na konferencji nt. *Modernizacji programu teorii wychowania, zorganizowanej przez Zakład Teorii Wychowania UMCS w Kazimierzu Dolnym w kwietniu 1986 roku*.
- <sup>42</sup> R. Miller: *Socjalizacja...*, *op. cit.*, s. 7.



HALINA GAJDAMOWICZ  
 Uniwersytet Łódzki

## DOROBK PROF. DR KAROLA KOTŁOWSKIEGO W ZAKRESIE METODOLOGII I AKSJOLOGII PEDAGOGICZNEJ

Podjęmując próbę oceny dorobku naukowego prof. dr K. Kotłowskiego uświadamiamy sobie, iż jest rzeczą niemożliwą uczynić to w jednym skrótowym opracowaniu. Bogata i wszechstronna spuścizna naukowa jednego z wybitnych polskich teoretyków wychowania będzie wymagała odrębnego opracowania i pogłębionych studiów. W niniejszym artykule zwrócimy jedynie uwagę na wybrane motywy przewodnie twórczości naukowej zmarłego niedawno profesora K. Kotłowskiego.

Dość powszechny jest wśród metodologów pogląd, że im młodsza jest dana nauka, tzn. później niż inne wyodrębniła się jako samodzielna dziedzina badań, tym większą rolę przywiązuje się w niej do refleksji metodologicznej. Do nauk, których żywot jest stosunkowo krótki, należy m. in. pedagogika, a w odniesieniu do tej nauki powyższy pogląd na temat refleksji metodologicznej wydaje się być szczególnie uzasadniony. Nie jest to jedyny powód, dla którego problemy metodologiczne są ciągle aktualne. Jest jeszcze jedna ważna przyczyna, mianowicie fakt, że należy ona do grupy nauk humanistycznych, którym niejednokrotnie odmawiano prawa naukowości. Próba zastosowania kryteriów neopozytywistycznych do humanistyki nie powiodła się. A ściślej, nauki humanistyczne — w przekonaniu tzw. rzeczników czystości nauki — próby tej nie wytrzymały i ujawniły swoje liczne słabości. Słabą stroną nauk humanistycznych jest według neopozytywistów ich język. Jest on obciążony terminami przyjętymi z języka potocznego, pojęcia jakimi operuje nie mają charakteru empirycznego, a główny mankament języka humanistyki polega na tym, że przesycony jest on terminami obciążonymi emocjonalnie, tzn. wartościującymi, oceniającymi, postulatycznymi. Poglądy te zaważyły w dużym stopniu na pedagogice. Wpływ ich trudno jest ocenić w sposób jednoznaczny. Niewątpliwie przyczyniły się one do wypracowania lepszej samoświadomości metodologicznej nauk pedagogicznych, z drugiej jednak strony zahamowały ich rozwój.

W rozwoju pedagogiki jako nauki wyróżnić można pewne etapy.

Zatrzymamy się w naszych rozważaniach na ostatnim dwudziestolecie. Jest to okres długi zwłaszcza w dobie obecnej, dobie szybkiego postępu nauki. Jeżeli jednak uświadomimy sobie, że rozwój nauk humanistycznych dokonuje się o wiele wolniej niż w naukach przyrodniczych, to możemy przyjąć, że jest to czasokres zaledwie wystarczający, by pokusić się o sformułowanie pewnych zależności i prawidłowości w rozwoju pedagogiki.

W latach 1960 — 1980 zaszły znaczne zmiany zarówno w sposobie prowadzenia badań pedagogicznych, jak i w sposobie traktowania pedagogiki jako nauki. W latach 60-tych toczyła się na łamach prasy pedagogicznej burzliwa dyskusja na temat naukowego statusu pedagogiki. W dyskusji tej głos zabrał m. in. K. Kotłowski, prezentując swoje poglądy w zamieszczonym w nr 1 „Nowej Szkoły” z 1960 r. artykule pt. „W odpowiedzi prof. M. Kreutzowi”. Wówczas to w sposób jednoznaczny postulował taki model pedagogiki, w którym punktem wyjścia wszelkich rozważań i teorii pedagogicznych jest ustalenie celów działalności wychowawczej. Wykazywał, że wszelkie próby wyeliminowania problematyki celów wychowania z terenu pedagogiki, tak jak to postulowali m. in. Z. Mysłakowski, M. Kreutz sprowadzą tę naukę na teren wąskiego praktycyzmu i ślepego empiryzmu. W tym okresie ukazała się książka K. Kotłowskiego „Podstawowe prawidłowości pedagogiki”<sup>1</sup>. Myśl napisania tej książki — jak podkreśla Autor we wstępie — zrodziła się na konferencji socjologów, pedagogów, psychologów w Bierutowicach w 1954 r. W pracy tej zajął konsekwentne stanowisko w sprawie celów wychowania i ich miejsca w pedagogice. „Oddziaływanie pedagogiczne — pisał Autor — jest szeregiem wynikających z siebie aktów pedagogicznych skierowanych zawsze ku jakiemuś celowi wychowawczemu. (...) Jak widać nie da się pomyśleć działania pedagogicznego bez jednoznacznego określenia jego celu i wszelkie usiłowania „unaukowienia” pedagogiki, pojętej jako nauki o świadomym oddziaływaniu wychowawczym, przez zastąpienie teologii pojęciem „socjalnej funkcji wychowania” — jak to swego czasu proponował empiryczny kierunek pedagogicznego socjologizmu — musiałyby sprowadzić ją do socjologii wychowania”.<sup>2</sup>

Konsekwencja, z jaką prof. K. Kotłowski wypowiadał się na temat celów wychowania, zasługuje tym bardziej na podkreślenie, jeżeli uświadomimy sobie, że nie był to pogląd na owe czasy zbyt popularny. Przeciwnicy aksjologicznego modelu pedagogiki dysponowali nieźle uzasadnionymi argumentami, często o dużej sile przekonania. Celem lepszego zobrazowania złożoności ówczesnej sytuacji metodologicznej pedagogiki wystarczy odwołać się do pracy H. Muszyńskiego, obecnie jednego z najgorętszych zwolenników problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice. W wydanej w 1965 r. książce pt. „Teoretyczne problemy wy-

chowania moralnego" autor pisał: „Ale zasadniczym trzonem nauki o wychowaniu moralnym nie są owe cele, lecz wiedza o warunkach i metodach ich realizacji”.<sup>3</sup>

Problem celów wychowania i szczegółowe zagadnienia z nim związane przewija się w pracach wielu autorów. Analiza prac K. Kotłowskiego daje podstawy do stwierdzenia, że jest to naczelnny motyw przewijający się przez wszystkie ważniejsze prace tego autora.

Jednym z ciekawszych problemów podejmowanych przez prof. K. Kotłowskiego jest kwestia konkretyzacji celów wychowania, pytanie o to, na ile możliwe jest precyzyjne określenie celów wychowania. Pisał na ten temat w „Podstawowych prawidłowościach pedagogiki”: „W pedagogice nigdy nie potrafimy tak dokładnie określić celu wychowania bez względu na nasze stanowisko filozoficzne religijne czy polityczne. (...) Jest do pewnego stopnia paradoksalne, że egzystencja i sens pedagogiki są ściśle związane z tą właśnie małą precyzyjnością celów wychowania. Wystarczy tylko rzucić okiem na historię wychowania, aby przekonać się, że z chwilą gdy cele wychowania zostają określone z taką dokładnością, iż nie nastroczają żadnych wątpliwości ani wychowawcom ani grupie kierującej wychowaniem w państwie wtedy wychowanie ustępuje miejsca zwykłej indoktrynacji (...) Dlatego to, co powoduje słabość pedagogiki jest jednocześnie źródłem jej wiecznej młodości i potęgi. Chodzi tylko o to, by nie wpadła ona w drugą skrajność i nie zrezygnowała w ogóle z ustalenia celów wychowania, bo wtedy straci rację bytu”.<sup>4</sup>

Autor nie wypowiada się na temat granic konkretyzacji celów, jednoznaczne bowiem rozwiązanie tego problemu nie jest możliwe. Ciągłe otwarte pozostaje pytanie, w jakim stopniu cele powinny być ogólne, by nie przekształcić wychowania w urabianie czy wręcz tresurę, jak swego czasu zauważył S. Hessen. Z drugiej jednak strony otwarty pozostaje problem, na ile cele wychowania powinny być konkretne, formułowane precyzyjnie i osadzone w rzeczywistości, by mogły spełniać swą najistotniejszą funkcję w procesie wychowania, tzn. wyznaczać jego kierunek, a zarazem stanowić kryterium oceny osiągniętych rezultatów. Jakkolwiek pytania powyższe są sensowne z metodologicznego punktu widzenia, odpowiedź na nie jest niemożliwa na obecnym etapie rozwoju pedagogiki i nauk z nią współpracujących. Można wątpić, czy jest w ogóle możliwa, jeżeli zważymy granice naszego wpływu wychowawczego. Tutaj znów dobrze będzie odwołać się do tych fragmentów prac K. Kotłowskiego, w których wskazuje on na konieczność uwzględnienia w procesie wychowania, a także nauczania roli intuicji i talentu wychowawcy. „Ten właśnie fakt (mała precyzyjność celów — H. G.) podnosi znaczenie wychowawcy w procesie wychowania, który w określonych generalnie przez społeczeństwo celach znajduje tylko wytyczne

linie dążenia, nigdy zaś wykończony w detalach gotowy model. Można powiedzieć, że wychowawca powinien wiedzieć dokładnie, czym dziecko być nie powinno, nie zaś kim ono będzie”<sup>5</sup>.

Pogląd powyższy jest ze wszech miar słuszny, zwłaszcza jeżeli przyjmemy, że większość celów wychowania moralnego, a także w zakresie rozwoju umysłowego ma, jak twierdzi K. Sośnicki, charakter otwarty, dynamiczny. W praktyce znaczy to, że w toku zorganizowanego procesu wychowania i nauczania możemy zapoczątkować ich realizację, nadając kierunek dążeniom, pragnieniom wychowanka, a to, jaki będzie dalszy rozwój jego osobowości, zależy od wielu czynników, m. in. aktywności własnej, od środowiska i wielu innych, których nawet nie potrafimy określić dokładnie.

Wiele uwagi w swych pracach poświęcił K. Kotłowski zagadnieniu logicznego statusu sądów wartościujących, m. in. celów wychowawczych. Problem logicznej wartości wypowiedzi nieopisowych, tj. norm, ocen, wypowiedzi wartościujących stał się szczególnie popularny w latach 60.-tych. Wówczas to zaczęły się pojawiać zarówno w polskiej jak i zagranicznej literaturze prace podejmujące ten temat. Wśród metodologów naszych znany był zarówno pionierski artykuł von Wrighta umieszczony w czasopiśmie „Mind” w 1951 r., jak i jego książka „Norm and Action”.<sup>6</sup>

Problem logicznej wartości wypowiedzi oceniających, normatywnych do tej pory nie został rozstrzygnięty. Istnieją pewne próby zastosowania wartości logicznych do wypowiedzi normatywnych, oceniających. Jednocześnie bogata jest lista zarzutów i kontrargumentów, wskazujących na bezpodstawność takich prób. Niezależnie od tego, czy istnieją już definitywne rozwiązania powyższych kwestii, pedagog-teoretyk nie może pomijać w swych badaniach nasuwających się w związku z tym pytań — zwłaszcza, jeżeli podchodzi do badanych problemów (tak, jak K. Kotłowski) w sposób refleksyjny, jeżeli refleksja metodologiczna stanowi podstawę do rozwiązania problemów szczegółowych.

Prof. Karol Kotłowski opowiedział się dość jednoznacznie po stronie tych koncepcji metodologicznych, które odmawiają wypowiedziom normatywnym wartości logicznej. „Kryterium prawdy i fałszu — pisał — nie podlegają również cele wychowawcze, które są kompozycją norm postępowania, czyli powinności, które właśnie powinny realizować się w jakiś sposób w świadomości wychowanka w bliższej lub dalszej przyszłości. Nie są więc to jakieś rzeczy konkretne (...) lecz raczej (...) zadania do realizacji i można je waloryzować pod kątem zgodności z daną ideologią, adekwatności w stosunku do warunków społecznych, w których mają się realizować, czy funkcjonalności, nigdy zaś w kategoriach prawdy i fałszu”.<sup>7</sup> Zastąpienie wartości logicznej wypowiedzi nieopisowych przez takie sposoby ich uprawomocnienia jak funkcjonalność, celowość, słuszność, racjonalność jest istotnym osiągnięciem w badaniach

metodologicznych, stanowi klucz do rozstrzygnięcia wielu ważnych zagadnień w humanistyce. Warto na marginesie dodać, że w polskiej literaturze poświęconej problematyce wypowiedzi oceniających z propozycją zastosowania kategorii zastępujących wartość logiczną zadań wystąpiła M. Ossowska.<sup>8</sup>

Metodologiczna refleksja, której ślady spotykamy w większości prac prof. K. Kotłowskiego nie ogranicza się do spraw związanych z celami wychowania. Odpowiedź na pytanie dotyczące miejsca pedagogiki w systemie nauk, wymaga rozstrzygnięcia wielu innych kwestii. Jednym z ważniejszych zagadnień jest swoistość prawidłowości pedagogicznych. Porównując prawa nauk społecznych, m. in. pedagogiki z prawami, zależnościami formułowanymi na terenie nauk przyrodniczych, Autor dochodzi do wniosku, że szczególną cechą prawidłowości pedagogicznych jest to, iż mają one niższy stopień prawdopodobieństwa. Mają one charakter probabilistyczny, ustalają bowiem skomplikowane zależności w zakresie zjawisk społecznych, osobowościowych. Dotyczą one o wiele bardziej złożonej rzeczywistości niż nauki przyrodnicze. Operują niezliczoną ilością parametrów, trudnych do uchwycenia. Po wtóre, prawidłowości pedagogiki odwołują się do praw i zależności psychologicznych, socjologicznych, a te są również mało precyzyjne. Wreszcie prawidłowości pedagogiki ustalają zależności między tym, co jest, a tym, co być powinno. Natomiast to, co być powinno, czyli treść celów wychowania — jak wykazaliśmy uprzednio — nie może być zbyt precyzyjnie określona.

I tutaj znów pojawić się może pytanie, czy wobec tego pedagogika może być traktowana jako nauka. Otóż okazuje się, że przedstawiciele tzw. nauk ścisłych, np. fizycy, dochodzą do wniosku, że większość praw formułowanych w tej nauce ma także charakter probabilistyczny. Fakt ten nie deprecjonuje bynajmniej naukowego statusu tej nauki.

W świetle współczesnej metodologii pedagogika jest zaliczana do grupy nauk humanistycznych, natomiast z punktu widzenia podziału na nauki teoretyczne i praktyczne, należy do tych ostatnich. Określenie miejsca pedagogiki w systemie nauk wymaga rozstrzygnięcia jeszcze jednej kwestii szczegółowej, która stała się przedmiotem rozważań prof. K. Kotłowskiego. Chodzi mianowicie o odrębność pedagogiki w systemie nauk humanistycznych. Autor „Podstawowych prawidłowości pedagogiki” problem ten formułuje w sposób następujący: „Czy istnieją fakty będące wyłączną własnością pedagogiki?”<sup>9</sup> Konfrontacja pedagogiki z naukami pokrewnymi, tj. socjologią, psychologią, prowadzi do wniosku, że pedagogika jest „nauką o kompleksach praw psychologicznych, biologicznych, socjologicznych odbieranych tak aby uzyskać cel wychowawczy”<sup>10</sup>. Fakt ten bynajmniej nie dyskwalifikuje pedagogiki jako nauki, zwłaszcza, że współczesna klasyfikacja nauk przyjmuje jako zasadę podziału przedmiot formalny, tzn. aspekt rzeczywistości, który podlega badaniu. Z tego

punktu widzenia, przedmiot materialny, czyli w przypadku pedagogiki proces wychowania, może być wspólnym terenem badań socjologa, psychologa, etnografa. Natomiast tym, co będzie stanowiło o odrębności tych nauk, jest przedmiot formalny czyli aspekt, punkt widzenia specyficzny dla każdej z nich. Podstawa badawcza pedagoga jest podstawą integrującą aspekty badań nauk pokrewnych, a jej specyfika polega na konstruowaniu, postulowaniu nowych stanów rzeczy i określaniu warunków ich optymalnej realizacji, znamionuje ją zatem praktyczny punkt widzenia.

Niewiele znajdziemy prac z dziedziny pedagogiki, w których rozważa się metodologiczny problem sposobów gromadzenia wiedzy teoretycznej, czyli, ściślej, metod budowania teorii pedagogicznej. Praca K. Kotłowskiego „Podstawowe prawidłowości pedagogiki” jest właśnie jedną z nielicznych, w której problem ten został poruszony. W metodologii wyróżnia się m. in. dwa sposoby budowania teorii: dedukcyjny i indukcyjny. Stanowią one zarazem kryterium podziału nauk na edukacyjne i indukcyjne, czyli empiryczne. We wspomnianej pracy autor trafnie ukazał miejsce i rolę zarówno indukcji, jak i dedukcji w pedagogice. Indukcja prowadzi do wykrycia prawidłowości, pozwala odzwierciedlać rzeczywistość wychowawczą, jest punktem wyjścia dla diagnozy pedagogicznej. Dedukcja nie wzbogaca wiedzy pedagogicznej, nie dostarcza nowych faktów, ale odsłania to, co być powinno, ukazuje, kim wychowanek być powinien, jakie powinien posiadać cechy, jakie rozwijać zdolności i dyspozycje. Postulowanie to opierać się musi na przesłankach ogólnych, najczęściej filozoficznych, społecznych, ekonomicznych, kulturowych, tylko wówczas można będzie uznać je za uzasadnione.

Przegląd ważniejszych problemów metodologicznych omawianych w pracach K. Kotłowskiego naprowadza czytelnika na trop zagadnień aksjologicznych. Uzasadnionym jest twierdzenie, że problematyka aksjologiczna poruszana w pracach tego autora jest logiczną konsekwencją podejmowanych zagadnień metodologicznych. Staraliśmy się wykazać, że autor niezależnie od panujących w danym okresie trendów metodologicznych, konsekwentnie głosił pogląd, iż pedagogika jest nauką humanistyczną i jako taka związana nierozzerwalnie z problemem wartości i wartościowania. Dowodził zarówno w „Podstawowych prawidłowościach pedagogiki”, jak i w „Filozofii wartości...”<sup>11</sup>, a także w publikowanych artykułach, że specyfika i odrębność pedagogiki polega na tym, iż ustala cele wychowania, a zatem musi opierać się na określonym systemie wartości. W przeciwnym wypadku zatraciłaby swój najistotniejszy sens, przekształcając się w ideologię, politykę, ekonomię. Przyjęcie takiej koncepcji metodologicznej, wg której pedagogika nie może zrezygnować z postulowania, oceniania i wartościowania rzeczywistości wychowawczej, skłoniło prof. K. Kotłowskiego do podjęcia szczegółowych problemów z dziedziny teorii wartości. Tej problematyce poświęcił dwie prace:

„Filozofię wartości..” i „Aksjologiczne podstawy teorii wychowania”.<sup>12</sup> Należy podkreślić, że prof. K. Kotłowski jest jednym z nielicznych teoretyków pedagogiki w Polsce, który kontynuował badania nad filozofią pedagogiki. Nawiązując do S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, do twórców pedagogiki kultury tej miary co G. Kerschensteiner, H. Rickert, prof. K. Kotłowski podjął trud przeniesienia na teren pedagogiki socjalistycznej trwałych osiągnięć tego kierunku pedagogiki, które nie powinny ulec zapomnieniu, które mogą wzbogacić socjalistyczną teorię i praktykę wychowania.

Założenia aksjologiczne dotycząc natury wartości, ich roli w procesie rozwoju i kształtowania się osobowości stanowiły podstawową przesłankę systemu wychowania w pedagogice kultury. Znaczenie roli i miejsca wartości w procesie wychowania zostało ustalone jako podstawowy pewnik w ramach koncepcji wychowania opartych na założeniach pedagogiki kultury. Tymczasem w pedagogice okresu powojennego, a także w późniejszych etapach rozwoju pedagogiki socjalistycznej, problematykę aksjologiczną próbowano zupełnie wyeliminować. Nie zdecydowały o tym względy ideologiczne, ale, jak wspomnieliśmy, argumenty o charakterze metodologicznym.

Stosunek pedagogiki do spraw wartości można najtrafniej określić odwołując się do filozofii marksistowskiej, podbudowującej nasz system wychowania. Nie budzi żadnych wątpliwości problem wartości tzw. animalnych (biologicznych), a także normatywnych, które w teorii marksistowskiej traktowane są jako element nadbudowy ekonomicznej. Natomiast nie da się utrzymać koncepcja wartości absolutnych w takiej interpretacji, jaką zaproponowali pedagodzy kultury. Jest to problem niezwykle trudny i subtelny, z tej też przyczyny nie podejmowany przez pedagogów. Prof. K. Kotłowski podjął się przeniesienia tej problematyki na teren pedagogiki socjalistycznej. Autor wskazując na istotne trudności, stwierdza, iż „istnieje możliwość przyjęcia w socjalistycznej filozofii wychowania koncepcji «wartości absolutnych»: prawdy, dobra i piękna jako: a. kategorii wartościowania wyznaczonych przez budowę ludzkiej psychiki i kierunki jej aktywności; b. stworzonych przez rozum idealnych wyznaczników ludzkich dążeń — wektorów nadających sens praktycznemu działaniu wychowawczemu”.<sup>13</sup> Istnieje wiele racji i argumentów przemawiających za takim rozwiązaniem, jednym z nich jest przekonanie, że skoro pragniemy wychować ludzi aktywnych, dążących do realizacji najwyższych celów rozwoju własnej osobowości i kształtujących warunki społeczne, polityczne, nie możemy wyeliminować z naszego systemu wychowania tych wartości, które zakreślają najdalsze perspektywy, inspirują do coraz to nowych, trudnych i odpowiedzialnych zadań.

Problem natury, istoty wartości należy do trudniejszych zagadnień w dziedzinie aksjologii i nie doczekał się wyczerpującego opracowania.

Sporo uwagi zagadnieniom związanym z teoriami wartości poświęcił prof. K. Kotłowski w swej pracy „Filozofia wartości...”. Szczególnie cenne są rozważania nad tzw. aktywnymi teoriami wartości, które stanowią wynik współpracy przedstawicieli nauk humanistycznych, zwłaszcza filozofii i nauk przyrodniczych, m. in. fizyki. Teorie te ukazują nowe możliwości badań nad zagadnieniem wartości, nowe nieznane dotąd w filozofii perspektywy badawcze. Te pozornie odległe od praktyki wychowania problemy, a zwłaszcza ich rozwiązania mogą okazać się niezwykle doniosłe dla pedagogiki jeśli uwzględnimy fakt, że oparcie systemu wychowania na teoriach subiektywnych prowadzić może do relatywizmu moralnego, a w dalszej konsekwencji do zupełnej abnegacji moralnej. Z drugiej strony odwołanie się do wartości kategoriycznych, absolutnych pozostaje w sprzeczności z historycznym, zmiennym obrazem świata. Atrakcyjne, filozoficzne rozważania nad problematyką wartości pozornie tylko odrywają wychowawcę od rzeczywistości pedagogicznej. W istocie są one niezbędnym elementem refleksji pedagogicznej. Oto co na ten temat pisał Autor: „Wychowawca nie posiadający oparcia w jakimkolwiek systemie wartości, który aprobeuje, byłby podobny do ślepca zagubionego wśród tysiąca błędnych dróg lub do kierowcy, który zna świetnie wóz i umie go prowadzić, ale nie wie dokąd jechać”.<sup>14</sup>

Niezwykle ważne wnioski wyprowadza prof. K. Kotłowski z rozważań nad pochodzeniem, czy inaczej genezą wartości. Generalnie rzecz ujmując można wyróżnić dwie przeciwstawne teorie pochodzenia wartości — heteronomiczne i autonomiczne. Teorie heteronomiczne, jak wiadomo, zakładają, że wartości zostały człowiekowi narzucone przez Boga, bądź wkomponowane w naturę, człowiek ich nie tworzy, lecz odkrywa. Teorie autonomiczne opierają się na założeniu, że człowiek jest twórcą wartości, że tworzy je w toku dziejów, że są one niezbędne jako warunek przystosowania się do życia biologicznego (biologizm), bądź społecznego (socjologizm). Aksjologia marksistowska i oparta na niej pedagogika socjalistyczna przyjmuje założenie teorii autonomicznej, twierdzi bowiem, że wartości powstają w toku walki klas, klasy posiadające władzę narzucają wartości klasom podporządkowanym. W związku z tym pojawić się może wątpliwość, czy jest rzeczą możliwą, by opierać jakikolwiek system wychowania na założeniu, że człowiek sam jest twórcą wartości, że ulegają one zmianie wraz ze zmianą systemu ekonomicznego, politycznego, że zdeterminowane są one warunkami geograficznymi, zależne od poziomu cywilizacji grupy społecznej itp., jednym słowem pojawia się pytanie, czy relatywizm aksjologiczny nie przekreśla wszelkich wysiłków i działań wychowawczych usuwając trwałą grunt aksjologiczny, podważając trwałe podstawy wychowania.

Odpowiedzią na powyższe wątpliwości niech będzie cytat z pracy „Filozofia wartości a zadania pedagogiki”: „Wychowawca powinien zdawać sobie sprawę z tego, że wartości, które reprezentuje i chce wpoić w du-



sze wychowanków, ulegają różnym zmianom zarówno w przestrzeni historycznej, jak i geograficznej (...) Jednakże świadomość tego nie powinna skłaniać go do zajmowania stanowiska aksjologicznego relatywizmu. (...) Są pewne normy wartościowania, które z powodzeniem obsługiwały wiele formacji społecznych i obsłużą prawdopodobnie wiele przyszłych, i nic nie stoi na przeszkodzie, aby w procesie wychowania traktować je jako stale obowiązujące. Jeśli chodzi o wartości przebrzmiałe, to nie wolno odnosić się do nich z lekceważeniem. W swoim czasie były one ideałami, o które przelewano krew, a realizacja ich w życiu oznaczała wielkie osiągnięcie ludzkości i podniesienie jej na wyższy stopień egzystencji. One też stały się glebą, na której wyrosły nasze, współczesne ideały”<sup>15</sup>.

Dokonana w niniejszym artykule próba rekonstrukcji ważniejszych kierunków badań prof. K. Kotłowskiego ma charakter wstępny, sygnalizuje zaledwie główne nurty poszukiwań. Godny podkreślenia jest fakt, iż Autor penetrował te obszary pedagogiki, które należały do najtrudniejszych, często świadomie omijanych przez teoretyków pedagogiki. Były to bowiem złożone zagadnienia z pogranicza filozofii, aksjologii, metodologii nauk, historii nowożytnej. Wkład prof. K. Kotłowskiego w ukazywanie roli i miejsca tej problematyki w pedagogice oraz wskazywanie możliwości (czy częściej — granic) nauki w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o nieprzemijające wartości w wychowaniu jest niewątpliwy.

### Przypisy

- <sup>1</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Ossolineum 1964.
- <sup>2</sup> Op. cit., s. 31.
- <sup>3</sup> H. Muszyński: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. PZWS 1965, s. 12.
- <sup>4</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Ossolineum 1964, s. 40.
- <sup>5</sup> Op. cit., s. 50.
- <sup>6</sup> G. H. von Wright: Norm and Action. London 1963.
- <sup>7</sup> Aksjologiczne podstawy teorii wychowania. Ossolineum 1976, s. 15.
- <sup>8</sup> M. Ossowska: Podstawy nauki o moralności. Warszawa 1947.
- <sup>9</sup> Op. cit., s. 26.
- <sup>10</sup> Op. cit., s. 26.
- <sup>11</sup> K. Kotłowski: Filozofia wartości a zadania pedagogiki. Ossolineum 1968.
- <sup>12</sup> K. Kotłowski: Aksjologiczne podstawy teorii wychowania. Ossolineum 1976.
- <sup>13</sup> K. Kotłowski: Filozofia wartości..., s. 99.
- <sup>14</sup> K. Kotłowski: Filozofia wartości..., s. 9.
- <sup>15</sup> Op. cit., s. 11.

**Aurelio Peccei: PRZYSZŁOŚĆ JEST W NASZYCH RĘKACH**  
**Warszawa 1987, PWN, ss. 208**

W książce zatytułowanej „Przyszłość jest w naszych rękach” Aurelio Peccei podejmuje ważne, globalne problemy, przed jakimi staje dzisiaj świat i ludzkość. Współczesny człowiek — dając się ponieść pokusom nowych zdobyczy technicznych i cywilizacyjnych — gubi i zatracą poczucie sensu życia. Niepokojem napawa ogromna, wciąż powiększająca się przepaść między rzeczywistością, w jakiej żyjemy, określaną przez postęp naukowo-techniczny, a „naszymi przestarzałymi pojęciami o bezpieczeństwie, suwerenności, wroście..., nieaktualnymi już instytucjami”. (s. 144).

Jakie warunki zatem muszą spełnić ludzie, by nie zmierzali wielkimi krokami ku katastrofie, lecz ku wykorzystaniu potencjalnych możliwości swego rozwoju? Na to pytanie A. Peccei stara się szukać odpowiedzi. Zdaniem Autora po to, aby przeżyć, społeczeństwo będzie musiało stać się społeczeństwem „na miarę” człowieka. A bycie człowiekiem wymaga nie tylko skomplikowanego przygotowania zawodowego, lecz tworzenia własnej, ludzkiej jakości, która wyraża się w odpowiedzialności za siebie, za innych ludzi i świat, w którym człowiek żyje, w rozumieniu i wspólnocie z Naturą, której jest integralną częścią.

Praca A. Peccei składa się z dwóch podstawowych, dopełniających się części. W pierwszej z nich — pod tytułem „Rozwój i upadek człowieka” — Autor omawia negatywne czynniki, które określają fazę upadku, w jakiej znalazła się ludzkość, jak również podkreśla znaczenie głębokich przemian w myśleniu i zachowaniu ludzi, jako niezbędnych przesłanek uzdrowienia współczesnego świata.

Zasadniczym problemem dnia dzisiejszego jest to, że człowiek dokonuje podboju przyrody, wykorzystuje ją na swój użytek, jest zdolny do przekształcania wszystkiego, lecz przy tym zapomina o istocie człowieczeństwa, jaką jest jego własny rozwój. I mimo że postępuje ze szkodą dla samego siebie, goniąc za konsumpcyjnym stylem życia lekceważy jego jakość, to on jest głównym sprawcą przemian, podmiotem, od którego zależało będzie jutro. „Kluczem do przyszłości — jak powiada Peccei — jest dla człowieka wiedza, jego możliwości i jego wola. Od niego jednak zależy, „czy będzie korzystał z nich mądrze i dobrze”. (s. 34).

Spójrzmy teraz na te czynniki, które pchają współczesne społeczeństwa w kierunku przepaści i upadku. Wymienić można następujące:

- Eksplozja demograficzna.
- Całkowity brak planów i programów zdolnych do zaspokojenia elementarnych potrzeb życiowych człowieka.
- Dewastacja i degradacja biosfery spowodowana nadmierną eksploatacją, zatruciem przez systemy ludzkie.
- Światowy kryzys gospodarczy, którego symptomami są między innymi: inflacja, bezrobocie, nadmierna konsumpcja, niedorozwój ekonomiczny.
- Wyścig zbrojeń połączony z militaryzacją świata.
- Głębokie i lekceważone choroby społeczne: alienacja, apatia, agresja, narkomania, terroryzm.

— Anarchiczny rozwój naukowo-techniczny, polegający na postępie jako celu samym w sobie, nie uwzględniający potrzeb i możliwości społeczeństwa.

— Przystarzałe instytucje. Są one nieadekwatne w stosunku do ewolucji życia w skali narodu i globu.

— Konfrontacja Wschód-Zachód i załamanie stosunków Północ-Południe, będący wyrazem politycznej i psychologicznej niedojrzałości grup rządzących.

— Brak moralnego i politycznego kierownictwa. Przywódcy bowiem koncentrują się przede wszystkim na własnej ideologii, przesłaniającej im widzenie człowieka w jego złożoności. On zaś pozostaje sam ze swoimi problemami, często bezradny, nie umiejąc sobie poradzić ze swym istnieniem.

Wymienione powyżej zjawiska obróciły się przeciwko ich stwórcy i towarzyszą nieodparcie dzisiejszemu człowiekowi. Pozbawiły go harmonii, spójności i integracji jego osobowości, wprowadzając w stan zakłócenia, utraty równowagi, napięć i schizofrenii społecznej. Jak zatem wyprowadzić człowieka z owego stanu, by mógł być twórcą swojej przyszłości, realizatorem drzemających w nim zasobów? Próba odpowiedzi na to pytanie jest przedmiotem rozważań drugiej części książki — zatytułowanej „Wąskie ścieżki odrodzenia”. W niej to Autor stara się znaleźć i pokazać sposób wyjścia z drogi kryzysu i upadku człowieczeństwa. A. Peccei kultywując i upowszechniając idee Klubu Rzymskiego rzuca wyzwanie człowiekowi, żeby się opamiętał, jeśli chce tworzyć jutro „na miarę” tego, co go określa, co w nim istotne i cenne.

Pierwszym krokiem w tym kierunku jest zdobycie wiedzy, w jaki sposób sprawić, żeby zespół działań i zachowań ludzi dzisiaj sprzyjał jutru. Ewolucja kulturalna człowieka, aby okazała się efektywna, musi objąć ogół społeczeństw, stać się powszechna. Należy stworzyć ludziom, nie pomijając i tych, którzy znajdują się „na marginesie życia społecznego” możliwości uczestniczenia w postępie ludzkości. Zadanie to nie będzie mogło być spełnione, jeśli nie będzie wzbogacone o postulat uwydatnienia roli przeciętnego obywatela.

Bardzo złożone problemy dzisiejszego społeczeństwa nie powinny być realizowane jedynie pod kątem rozwoju ekonomicznego, czy też równowagi sił militarnych, jak to się obecnie czyni, lecz z perspektywy ogarniającej całość, uwzględniającej pałace i pilne problemy, dotychczas nie podejmowane bądź lekceważone.

Jednym z nich jest przyjęcie całej serii polityk i strategii służących globalnym interesom ludzi. Główną blokadą tego przedsięwzięcia jest dzisiejsze zorganizowanie społeczeństw w system suwerennych państw, regulujących działania ludzkie na poziomie narodowym. Dla zrozumienia tej idei warto dodać, że Autor nie kwestionuje tu istoty państwa narodowego, lecz wskazuje na perspektywę ewolucji państwa narodowego, którego interesy nie byłyby sprzeczne z interesami społeczeństwa globalnego. Rodzi się tu jednak pytanie, w jaki sposób doprowadzić do tej pożądanej ewolucji?

A. Peccei ważne znaczenie w kształtowaniu świadomości i działania w skali globalnej przypisuje procesowi wychowania i samowychowania, rozwojowi myśli i opinii społecznej.

Drugim istotnym problemem, przed jakim stoimy, jest zapewnienie możliwości rządzenia systemem ludzkim, wobec czego koniecznością dnia dzisiejszego staje się aktywna współpraca między Wschodem a Zachodem oraz równowaga strukturalna Północ — Południe.

Autor zdaje sobie sprawę, że postulaty dotyczące uporządkowania tych kwestii pozostają nadal w sferze utopii, ale przy tym dodaje, że obecnie „odwaga utopii stanowi jedyny sposób bycia realistą”. (s. 182).

Kolejnym warunkiem wyjścia z kryzysu, w jakim znalazł się współczesny świat, jest nauczenie się rządzenia światem. Lecz, żeby nauczyć się nim rządzić, trzeba przede wszystkim nauczyć się kierować sobą. Najpilniejszym zadaniem jest więc

realizacja niewykorzystanego, wewnętrznego bogactwa zasobów zrozumienia, twórczości i wizji człowieka oraz zasobów energii moralnej, będącej do jego dyspozycji. Jest ono możliwe poprzez innowacyjne uczenie się jednostek i społeczeństw, polegające na uczestnictwie i antycypacji, efektem którego będzie dojrzały i odpowiedzialny człowiek i społeczeństwo.

A. Pececi w kreowaniu nowej przyszłości stawia na młodzież, która ma większą zdolność aniżeli dorośli do porozumienia się i komunikacji ponad granicami kulturowymi, społecznymi, ponad różnicami rasowymi i płci. Dzisiejsza młodzież jest bardziej krytyczna w stosunku do współczesnego społeczeństwa, dlatego też należy stworzyć i oddać w jej ręce sieć ośrodków wymiany myśli i projektów przyszłości, w których szukano by odpowiedzi na pytanie, jakie inne rodzaje przyszłości są możliwe?

Ażeby ocalić człowieka, niezbędny jest nowy sposób myślenia, które przeobrazi go, by odnalazł swój sens istnienia, wyrażający się w zaangażowaniu w zmianę i w odpowiedzialności za siebie, za innych, za losy świata.

I chociaż A. Pececi — kontynuując idee Klubu Rzymskiego — poszukuje dróg wyjścia z impasu, w jakim znalazła się obecnie ludzkość, stara się budować mosty nad istniejącą przepaścią, to jednak wysiłki jego, jak również tych wszystkich ludzi, którym na sercu leży przyszłość ludzkości, pozostają nadal odległe od ich spełnienia i wcielenia w życie.

Jaką drogą pójdziemy? Czy będzie to droga rozwoju ludzkości, budowania przyszłości „na miarę” człowieka? Czy też droga do nikąd? Wyścig ku przepaści? Upadek poniżej człowieczeństwa? Najbliższy czas pokaże. A czasu nie pozostało nam już wiele.

BARBARA ISKRA-KOTOWSKA

**Wanda Rachalska: PROBLEMY ORIENTACJI ZAWODOWEJ**  
**Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 228**

Problematyka orientacji zawodowej była przedmiotem wielu publikacji — zarówno w formie artykułów, jak i prac zwartych. Jednakże w żadnej z nich nie uzyskała pełnego i zadawalającego oświetlenia. Sytuacja ta nie jest typowa jedynie dla naszego dorobku, w krajach bowiem, w których tradycje są znacznie większe, a badania nad orientacją zawodową prowadzone dłużej, także nie dopracowano się takich publikacji, które by w sposób wyczerpujący rozwiązywały wszystkie zagadnienia. Przyczyną może być zarówno rozległość, jak i znaczna złożoność kwestii tego obszaru badawczego. Z tym większym uznaniem należy przyjąć książkę pióra Wandy Rachalskiej pt. „Problemy orientacji zawodowej”, ukazującą jej wieloaspektowość, wielostronność i interdyscyplinarność.

Praca ta jest adresowana do nauczycieli, pracowników poradni wychowawczo-zawodowych i studentów. Składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, zakończenia, obszernej bibliografii oraz spisu dokumentów — zarządzeń i wytycznych w sprawie orientacji zawodowej.

W rozdziale pierwszym, W. Rachalska przedstawia przegląd pojęć i własne definicje terminów: „orientacja zawodowa”, „przygotowanie do wyboru zawodu”, „poradnictwo zawodowe”, „wybór zawodu”. Autorka stara się uporządkować i ujedynolicić terminologię, aby łatwiej było budować teorię orientacji zawodowej. W następnych rozdziałach omawia udział psychologii, pedagogiki, zawodoznawstwa, socjologii, ekonomii oraz innych nauk w wyjaśnianiu i rozwiązywaniu problemów

orientacji zawodowej. Kolejne dwa rozdziały (VI i VII) dotyczą prób tworzenia systemu orientacji zawodowej w praktyce oraz udziału różnych specjalistów w realizacji zadań orientacji zawodowej. Na zakończenie Autorka formułuje w punktach założenia, które wytyczają kształt przyszłej orientacji zawodowej.

Wszystkich rozdziałach są przedstawione zarówno w postaci pytań, jak i twierdzeń, bardzo ważne problemy mieszczące się w obszarze orientacji zawodowej. Ich zwerbalizowanie jest już bardzo cennym osiągnięciem Autorki. Poprzez przedstawienie tych zagadnień odsłania bowiem niedoskonałości i luki w prowadzeniu orientacji zawodowej w Polsce. Zwraca uwagę fakt, że braki w tym zakresie, to w konsekwencji niewłaściwy wybór zawodów, odsiew i odpad uczniów, niezadowolone z wykonywanej pracy. Są to straty zarówno osobiste, jak i społeczne, choć nie ma bliższych danych o tym, ile można by w Polsce zaoszczędzić, gdyby orientacja była prowadzona prawidłowo. Przedstawiając problemy Autorka uwzględnia zarówno zjawiska występujące w realnej rzeczywistości; ale również porządkuje dorobek teoretyczny i formułuje pewne osiągnięcia w zakresie terminologii i metodologii badań. W. Rachalska słusznie podkreśla, że orientacja zawodowa jest długotrwałą działalnością wychowawczą, a wybór zawodu jest skomplikowanym procesem, który zależy od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Dla podkreślenia faktu, że wybór zawodu nie jest jednorazowym aktem, ale procesem, proponuje używanie terminu „wybieranie zawodu”.

Jak już wspominałam, książka ukazuje wiele ważnych zagadnień i daje ogromną ilość informacji, dlatego też chciałabym z tej wielowątkowej i wieloaspektowej pracy wybrać problemy dotyczące doradcy zawodu.

W każdym z siedmiu rozdziałów książki można znaleźć poglądy na następujące zagadnienia:

- kogo nazywa W. Rachalska doradcą zawodu,
- jaką, jej zdaniem, powinien posiadać wiedzę,
- jakie stawia mu zadania,
- jakim warsztatem pracy winien dysponować,
- w jaki sposób miałyby udzielać porad zawodowych oraz jak organizować orientację zawodową.

Autorka zwraca uwagę na fakt, że do wybierania zawodu przygotowują ucznia różne instytucje: poradnie wychowawczo-zawodowe, szkoły, punkty orientacji i poradnictwa zawodowego, zakłady pracy, środki masowego przekazu itp. Pracownicy tych i innych jeszcze instytucji podejmują się funkcji doradcy. Wymieniając ich W. Rachalska przedstawia na podstawie badań, własnej praktyki i obserwacji następujące grupy doradców (s. 207—208): nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych, pracownicy poradni wychowawczo-zawodowych pracujący w pionie poradnictwa zawodowego, pracownicy IKN, ODN, pracownicy wyższych uczelni, pracownicy administracji oświaty, pracownicy wydziałów zatrudnienia, zwłaszcza punktów orientacji i poradnictwa zawodowego, pracownicy służb pracowniczych, działów kadr czy działów doskonalenia pracowników, lekarze przemysłowi i medycyny pracy, rodzice.

Ta lista dałaby się jeszcze, moim zdaniem, uporządkować na dwie duże grupy: doradców profesjonalnych i nieprofesjonalnych oraz ze względu na to, czy poradnictwo zawodowe stanowi zasadniczy trzon pracy instytucji, w której są zatrudnieni, czy tylko jest częścią jej zadań.

Pierwsza to doradcy profesjonalni:

1) Doradcy, dla których poradnictwo jest zadaniem podstawowym. Należą do nich:

- a) pracownicy poradni wychowawczo-zawodowych zatrudnieni w pionie poradnictwa zawodowego,
- b) pracownicy punktów orientacji i poradnictwa zawodowego.

2) Osoby, dla których funkcja doradcy zawodu jest ważna, ale obok tego pełnią jeszcze inne funkcje, są to:

- a) pedagodzy szkolni,
- b) nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych,
- c) lekarze przemysłowi.

3) Pracownicy różnych zawodów, dla których zadania orientacji i poradnictwa zawodowego są zupełnie marginalne, a więc:

- a) lekarze,
- b) pracownicy wyższych uczelni,
- c) pracownicy IKN, ODN,
- d) RTV i inne publikatory.

Druga, to doradcy nieprofesjonalni, wśród których można wymienić rodziców, kolegów, znajomych, krewnych, przyjaciół i innych.

Po wstępnej analizie okazuje się, że najmniej zróżnicowana grupa osób radzących to ta, dla której podstawowym zadaniem jest przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu. Autorka jednak nie skupia się na tej grupie (zapewne dlatego, że jest u nas tak nieliczna), a zajmuje się szczegółowo doradcami zatrudnionymi na różnych stanowiskach w szkole: pedagogami szkolnymi, wychowawcami klas, nauczycielami różnych przedmiotów. Jej zdaniem, doradcy ci wprawdzie mają odegrać ważną rolę w orientacji i poradnictwie zawodowym, nie doceniają jednak ważności problemów i nie czują się kompetentni, aby je rozwiązywać. Jakie widzi przyczyny takiego zjawiska? Otóż, realizacja zadań wymaga od doradcy zawodu wielostronnego przygotowania.

Próbując określić niezbędną wiedzę, którą powinni dysponować, Autorka stawia im następujące wymagania: doradca musi znać zawody, szkoły, rynek pracy, sytuację społeczno-gospodarczą kraju, a także umieć poznać dziecko, jego uzdolnienia, zainteresowania, zamiłowania, skłonności, przeciwwskazania zdrowotne, a co za tym idzie powinien wiedzieć, jak oddziaływać na uczniów, jak pobudzić ich do samopoznania, samodzielności w budowaniu planu życiowego oraz jak oceniać przydatność zawodową ucznia, w jaki sposób udzielać porad. Wobec tego doradca powinien mieć szeroką wiedzę z zakresu zawodoznawstwa, pedagogiki, psychologii, ekonomii, socjologii, nauk medycznych i innych.

Nauczyciele szkół ogólnokształcących nie są do pełnienia tych funkcji przygotowani, stąd najczęściej nie zdają sobie sprawy z oczekiwań uczniów (w różnych grupach wiekowych) i ich rodziców. Mając na uwadze przygotowanie nauczycieli — doradców zawodu, jako wyjście z tej sytuacji, W. Rachalska proponuje wypracowanie takich metod oddziaływania doradcy na ucznia, które wypływałyby z przyjętej teorii. Zdaje sobie sprawę bowiem, że obecnie pomoc młodzieży w wyborze zawodu ma charakter działalności przypadkowej, która opiera się na ogólnej, bardzo niespójnej, wiedzy doradzających i ich doświadczeniu życiowemu. Pomoc doradców w wyborze zawodu ogranicza się często do działania na „intuicję” czy „wyczucie”. Przyczynę takiego stanu widzi w braku jednej, empirycznie zweryfikowanej teorii wyboru zawodu.

Jej zdaniem, gdyby metody oddziaływania wypływały z przyjętej teorii, skuteczność ich nie byłaby uzależniona wyłącznie od osoby stosującej. Autorka nie opowiada się jednak, mimo że przedstawia teorie Parsonsa, Hollanda, A. Roe, Hop-pocka, Supera i inne, za stosowaniem jednej z nich, pozostawiając ten wybór czytelnikom, licząc na ich pełną w tym samodzielność.

Zadania doradcy zawodu Autorka postrzega w dwóch aspektach: dydaktycznym i wychowawczym. Obok zadań ściśle dydaktycznych, których realizacja wzbogaca przede wszystkim intelekt wychowanka, przed doradcą stają jeszcze zadania wychowawcze: kształtowanie motywacji i prawidłowego stosunku do pracy. Ze względu na zwiększone trudności z wyborem zawodu przez pewne grupy, osoba radząca

powinna, zdaniem Autorki, zająć się szczególnie uczniami niepełnosprawnymi, dyspanseryjnymi. Jej zadania wobec tych i innych grup, to nie tylko orientacja zawodowa, ale i reorientacja. Doradca powinien wiedzieć, jakie wzorce negatywne dostarczane są dziecku poza szkołą, powinien przeciwdziałać złym wpływom socjalizacji.

W. Rachalska wychodząc z założeń podejścia systemowego podkreśla, że ponieważ praca wychowawcza i formułowanie diagnozy prowadzone jest przez wiele osób, należy skoordynować ich działania. Autorka nie pomija również warsztatu pracy doradcy, który wykonując tak skomplikowane i odpowiedzialne zadania powinien dysponować odpowiednimi materiałami, informacjami, technikami. Przy okazji Wanda Rachalska przypomina, że w Polsce wydawanych jest wiele materiałów dotyczących orientacji zawodowej, ale — niestety — teksty te nie docierają do adresatów, zalegają biblioteki, magazyny, dezaktualizują się. Nie ma ogólnej koncepcji wiążącej te publikacje w jedną całość, brak jest „informacji o informacji”, są zbyt małe nakłady i nie przemyślana dystrybucja.

Ustosunkowując się zaś do osób, którym mogą być udzielone porady, Autorka jest zwolenniczką poznawania rzeczywistości przez uczniów w toku ich działalności praktycznej. Podkreśla, że praca doradcy byłaby łatwiejsza, gdyby zastosowano praktyczne działania. Doradca nie może bazować tylko na metodach słownych, ale powinien umożliwić uczniom poznawanie rzeczywistości poprzez praktyki uczniowskie, a także mieć możliwość nawiązywania do ich doświadczeń wyniesionych z pracy w rodzinie, na obozach itp. Konieczne jest również, zdaniem Autorki, wprowadzenie do szkoły przedmiotu przygotowującego do wyboru zawodu oraz przeanalizowanie i zweryfikowanie treści i programów nauczania pod kątem przydatności do późniejszej pracy zawodowej ucznia.

W. Rachalska zwraca jeszcze uwagę na inną ważną kwestię. Zauważa, że różnorodność oddziaływań, wielość doradców zawodowych doprowadza do takiej sytuacji, w której każdy doradca zaczyna orientację zawodową od samego początku, nie dbając o to, co dziecko już wie i umie. Taki brak ciągłości działań wiąże ze znaczną stratą czasu.

Autorka nie tylko przedstawia nam sylwetkę doradcy w Polsce, ale również pokazuje, jak wygląda praca doradcy w innych krajach — np. RFN, ZSRR, NRD, Anglii. Jak wiemy, w państwach tych na wybieranie zawodu zwraca się szczególną uwagę. Są tam odpowiednio kształceni doradcy, w szkołach odbywają się lekcje, na których uczy się przygotowania do podejmowania decyzji, podaje się charakterystyki poszczególnych zawodów, na podstawie bogatych zestawów informacyjnych powiązanych w całość, nieprzypadkowych. Na przykład w RFN nauczyciele mają informacje o materiałach, z którymi powinni zapoznać się uczniowie, podręcznik w układzie alfabetycznym, gdzie można znaleźć różne problemy związane z poradnictwem zawodowym. Uczeń ma do dyspozycji zeszyt, w którym są zawarte metodycznie ułożone wiadomości dotyczące wiedzy o zawodach, wiedzy o sobie i pracy nad sobą.

Sumując — w tej bogatej, wielowątkowej książce, przyjrzenie się tylko jednemu problemowi — doradcy zawodu, było dość trudne. Niemal na każdej stronie, można było znaleźć wiele informacji dotyczących doradców zawodu. Autorka zawarła wiele cennych uwag i wskazówek na temat wiedzy, wymagań, warsztatu pracy, zadań osób zajmujących się orientacją i poradnictwem zawodowym w Polsce i zagranicą. Nie znalazłam jednak odpowiedzi na wszystkie postawione wcześniej pytania, dotyczące bardziej praktycznych wskazówek co do pracy doradcy; jak udzielać porad zawodowych, jakimi metodami prowadzić orientację zawodową. Ale też odpowiedź na wszystkie pytania nie była celem tej publikacji. Głównym założeniem pracy było „wywołanie” i ukazanie wielości problemów orientacji zawodowej i ten cel został w zupełności osiągnięty. Bardzo dużą zaletą książki jest

ogromna liczba problemów badawczych, którymi Autorka wprost „bombarduje” czytelnika. Publikacja ta może inspirować do twórczej pracy, ponieważ wymaga dużej samodzielności w studiowaniu i wyciąganiu wniosków, a prawie każdy z problemów ukazanych przez W. Rachalską zasługuje na osobne badania. Dlatego myślę, że Autorka jest zbyt skromna, adresując tę książkę głównie do nauczycieli i studentów. Inne osoby, które zajmują się orientacją i poradnictwem zawodowym (lekarze, socjologzy, ekonomiści), powinny również zapoznać się z tą ważną publikacją. Dlatego uważam, że książka jest za słabo upowszechniona i ma zbyt mały nakład, bo tylko 1000 egzemplarzy, co jest ilością zupełnie nie wystarczającą dla tak szerokiego kręgu odbiorców.

BOŻENA WOJTASIK

**Irenaus Eibl – Eibesfeldt: MIŁOŚĆ I NIENAWIŚĆ**  
Tłumaczenie Zuzanna Stromenger. Warszawa 1987, PWN, s. 320

Ciągle dyskutowane jest zagadnienie istoty człowieka — zła czy dobra natura jego zachowania tkwi najmocniej. Pomijając dyskusje filozofów autor podejmuje próbę odpowiedzi na to pytanie. Ponieważ sam jest przyrodnikiem, skoncentrował się na analizie i zebraniu argumentów w oparciu o obserwację zachowań zwierząt oraz ludzi (z różnych mikro kultur, plemion). Przedstawia nam instynkt jako ten czynnik dominujący, na który w przyszłości nakładają się zachowania wyuczone w rozwoju osobistym. Zachowania instynktowne mają sens dla przetrwania biologicznego zwierząt. A u ludzi istnieją rytuały, które są genetycznie powiązane z zachowaniami instynktownymi i spełniającymi podobną rolę (zachowania homologiczne).

Omawiana praca zawiera dwanaście rozdziałów. Podejmowane w nich zagadnienia to: zachowania instynktowne, tworzenie rytów, zalety stowarzyszenia się, agresja jako popęd, biologiczny sens norm etycznych, antagoniści agresji, więzi między ludźmi, rytmy wiążące (powitanie i święto), rozwój więzi osobistej a wspólnota anonimowa.

Rozdziały pierwszy i drugi polskiemu czytelnikowi nie przynoszą wielu nowych informacji, gdyż traktują o umiejętnościach wrodzonych ujawniających się w trakcie rozwoju i rozpoznawaniu w oparciu o bodźce kluczowe, popędach ciekawości, głodu, pragnienia, agresji. No cóż, dopiero ostatnia część rzuca trochę nowego światła na zagadnienie wrodzonych dyspozycji do uczenia się. Dawne zachowanie prymatów utrzymuje się u człowieka jako wrodzona dyspozycja do uczenia się. Np. w przedmiotach kultu można wykryć stare wrodzone dyspozycje ludzkie. Okazuje się, że figurki odznaczające się groźnym wyrazem twarzy i wzwiedzionym penisem, które do niedawna uważano za bóstwa płodności, miały pełnić funkcję ochronną. Takie zachowania samców są spotykanym u małp wzorcem zachowania się w obronie terenu i pozycji w hierarchii. Gdy żeruje stado, pojedyncze samce siedzą na warcie tyłem do grupy i demonstrować swą jaskrawo zabarwioną okolicę genitalną, twarze przybierają groźny wyraz. Zwiększenie zdolności do przystosowywania jest możliwe dzięki zastąpieniu wrodzonych układów kontrolnych przez kulturowe.

W następnym rozdziale Autor przypomina nam mechanizm ewolucji, który poprzez nadmierne izolowanie gatunków prowadzi do wrogości. A zatem jednym z celów wychowania powinno być łagodzenie poprzez tolerancję procesu izolowania. Zwróćmy uwagę na fakt, że taka zależność istnieje również w populacji lu-



dzi. Silna izolacja fizyczna, a także kulturowa, prowadzi do pojawienia się postaw agresywnych (np. między grupami mniejszości narodowych). A jak powstają rytmy wyzwalające? Objawy przechodzą w sygnały. Na przykład przy zakłopotaniu ludzie na całym świecie przyslaniają twarz. Jest to zrytualizowany ruch prowadzący do ukrycia się. Sposoby zachowania ulegają uproszczeniu i stają się symbolami. I tak rycerskie zdjęcie helmu jako gest powitania przekształca się z czasem w uchylenie kapelusza. Rytualizacja zachowań kształtowała się w rozwoju filogenetycznym. Następuje przekazywanie tradycji z pokolenia na pokolenie. Przywiązuje się tu wagę do tego, aby sygnał był spostrzeżony przez odbiorcę.

Dlaczego osobniki jednego gatunku zbierają się w grupy? Na to pytanie autor odpowiada poprzez zaprezentowanie trzech zasadniczych motywów, tj. obrona potomstwa przed wrogami, podział pracy, możliwość przekazu za pośrednictwem tradycji. Przy czym pomoc wzajemna we wspólnym działaniu grupy przekracza barierę życia osobnika — możliwe jest nawet poświęcenie siebie.

A jak Autor tłumaczy agresję posiłkując się wiedzą o zachowaniu. Przejawem agresji wewnątrzgatunkowej jest terytorializm. Sens terytorializmu polega na tym, że jest on jednocześnie mechanizmem kontrolnym rozrodczości gatunku. Inną formą agresji tego typu są walki turniejowe. Trwają dopóty, dopóki jeden z osobników nie podda się. Wówczas następuje zmiana ról. Przystają być rywalami dla siebie, a silniejszy podejmuje wobec słabszego zachowanie opiekuńcze. Moment poddania jest sygnałem dla silniejszego, że agresja powinna być wyhamowana. Środkiem do utrzymania porządku społecznego a także do poskromienia agresji jest hierarchia rang zarówno w świecie zwierząt, jak i ludzi.

Ciekawe sposoby zachowań agresywnych prezentują Eskimosi z Grenlandii, Alaski i na Aleutach. Praktykują oni pojedynki śpiewacze (Autor przytacza kilka tekstów z takich pojedynków). Śpiewki te mają silną motywację agresywną — rozstrzygają one poważnie i zasadniczo utarczki agresywne. Innym ciekawym przykładem grupy o „pokojowej” naturze są Arapeszowie z Nowej Gwinei.

Etnografowie wiążą je z wychowaniem dzieci. Wygląda ono w ten sposób, że są przyuczane do wyładowywania złości nie na innych dzieciach, ale na przedmiotach. Gdy dzieci w zabawie pokłócą się i któreś staje się napastnikiem, wówczas dorosły zabiera je z placu zabaw. Może ono tupać, wrzeszczeć, rzucać kamieniami o ziemię itp., a nie wolno mu tknąć innego dziecka. Indianie Hopi tłumią wszelką agresję fizyczną wobec siebie, ale trwają w utarczkach słownych.

Można by się zastanowić, czy we współczesnym wychowaniu nie byłoby sensowne korzystanie z różnych sposobów wyładowania agresji poznanych przez etnografów, w których nie występuje agresja fizyczna człowieka wobec człowieka. W naszej kulturze w wychowaniu dzieci bardzo często prezentowany jest model zachowań odwetowych, przypominający jako żywo zasadę z Kodeksu Hammurabiego „oko za oko...” itd. To była zasada zaproponowana społeczeństwu na przełomie XVIII i XVII wieku przed naszą erą i prawdopodobnie wówczas regulowała jakoś ówczesne życie. Ale wydaje mi się uzasadnione, aby współczesne społeczeństwo przyjęło również do praktyki (w tym wypadku: wychowania) jakąś bardziej aktualną zasadę opartą na współczesnych osiągnięciach filozofii, a w szczególności etyki. Jak się okazuje, jest jeszcze jedna dziedzina praktyki, która w bardzo słabym stopniu korzysta z myśli teoretycznych aktualnie istniejących. Czyżby był aż taki rozdział pomiędzy wiedzą a jej zastosowaniem (trzydzieści osiem wieków). A może właśnie „wychowanie dla pokoju” należałoby zacząć od niemowlęcia kształtując odpowiednio umiejętność rozładowania popędu agresji, która jest — jeśli zgodzić się z Autorem — popędem wrodzonym.

Jakie czynniki decydują o tym, że agresja zostanie zahamowana? Zwykle, jak wskazuje wiele przytoczonych badań, jeżeli napadnięty zdąży przekazać, że się poddaje — przy bezpośrednim kontakcie agresja przeciwnika zostanie zahamo-

wana. Dorosłych osobników powstrzymują przed agresją cechy dziecięce charakterystyczne dla danego gatunku, np. charakterystyczna barwa upierzenia lub sierści, proporcje ciała (duża głowa, okrągłości) typowe dla dzieci. U człowieka również uśmiech wyhamowuje agresję.

Przejdźmy teraz do zachowań znajdujących się na drugim biegunie w stosunku do agresji. Autor omawianej publikacji prezentuje na początku zachowania zwierząt, wyodrębniając zeń elementy analogiczne: u ptaków jest podawanie budulca na gniazdo, karmy. Rolę uspołeczniania, wytwarzania więzi pełni pielęgnacja skóry. Osobnik podnosi swoją rangę, gdy przychodząc do grupy przytuli dziecko. Zauważmy, że i współcześni politycy spotykają się z dziećmi inicjując (lub wzmacniając już istniejącą) więź z grupą społeczną. Dzieci są specyficznymi członkami społeczeństwa, gdyż nadają sygnały o naturze wzywającej do opiekuńczości.

Matki rozpoznają swoje potomstwo, co nie znaczy, że nie podejmują się opieki nad obcymi — robią to w miarę własnych możliwości. Autor konkluduje, że wraz z rozwojem opieki nad potomstwem powstała miłość. W tym kontekście agresja może wzmacniać więź wtórnie poprzez tworzenie wspólnoty bojowej (przeciwko wspólnemu wrogowi), która rozwinęła się właśnie z obrony młodych i rodziny. Popęd seksualny pełni dwie funkcje, poza prokreacyjną także stoi na służbie spójni pomiędzy partnerami, zakłada podtrzymywanie stosunku między nimi — miłość jest zindywidualizowaną więzią.

Więź lękowa, jak zaznacza Autor, pozwala na utrzymanie porządku w społeczeństwie i stosowana jest jako strategia rządzenia przez tyranów.

Zapoznajemy się ze szczegółową analizą wybranych rytów wiążących, typowych dla wszystkich kultur ludzkich: powitanie i świętowanie — na przykładzie Indian Waików. Przy czym łatwo zauważyć wspólne elementy: zjednywanie, inicjowanie więzi, imponujący sposób przedstawienia siebie. Dla świętowania ponadto charakterystyczne są: obdarowanie, imponowanie, jedzenie i picie, zabawa. W trakcie analizy formy poszczególnych zachowań trudno nie spostrzec podobieństwa pomiędzy inicjowaniem więzi a znanymi w psychologii społecznej sposobami ingracji: podnoszenie własnej wartości (imponowanie), podnoszenie wartości partnera oraz obniżanie własnej wartości (zachowania wyzwalaające opiekuńczość).

I chyba najcenniejsze uwagi dla psychologa i wychowawcy przytacza Autor w rozdziale dziesiątym. „Rozwój więzi osobistej i praufnosci”. Zapoznajemy się dokładnie z badaniami Spitzza. W oparciu o te przytoczone i inne jedynie zasygnalizowane badania charakteryzuje cechy dziecka bez wyuczonej więzi. Jest to brak dystansu osobniczego i łatwość nawiązywania kontaktów bez nadawania im większej treści. Kontakty te ulegają również łatwo rozwiązaniu. Zaburzenia te stanowią zespół opuszczenia. Aby wytworzyła się praufnosc, konieczny jest kontakt z matką. Brak kontaktu wywołuje lęk, a ten agresywność. A właśnie praufnosc jest warunkiem pozytywnego nastawienia do społeczeństwa, do zdolności identyfikowania się z innymi ludźmi, zaangażowania społecznego.

Za wzmocnienie agresji wewnątrzgrupowej odpowiadają przede wszystkim trzy czynniki:

1. Przejęcie od związku zindywidualizowanego do anonimowego (jest tu słaba więź i słabe hamulce).
2. Większy krytycyzm wobec tradycji i autorytetów.
3. Przeludnienie, izolacja od natury.

Książka kończy się optymistycznie — mimo wszystko — popęd agresji jest wrodzony, ale ma naturalnych antagonistów. Przy ich współdziałaniu jesteśmy w stanie inicjować i podtrzymywać więzi z bliźnimi. A wszystkie te więzi oparte są na pierwotnie wytworzonym osobistym stosunku matka-dziecko.

Na zakończenie rzec by się chciało: człowiek może kochać — nie musi nie-

nawidzieć. Ale wszystko, czyli przyszłość człowieka rozpatrywana w tym wymiarze, budować się może na współczesnej więzi w rodzinie. Jeszcze raz przytoczone badania naukowe akcentują fundamentalną rolę rodziny w rozwoju społeczeństwa.

SYLWIA SEUL-MICHAŁOWSKA

### Jan Jakóbowski: ZARYS TEORII ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA Bydgoszcz 1987, WSP

Problematyka badań pedeutologicznych jest przedmiotem zainteresowań wielu autorów. Jednym z nich jest Jan Jakóbowski, który od wielu lat zajmuje się zagadnieniem zawodu nauczycielskiego. W jego dorobku znajdują się m.in. takie prace, jak: „Młody nauczyciel w kolektywie pedagogicznym szkoły”, Warszawa 1984, PWN; „O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli”, Bydgoszcz 1973, WSN; „Poziom wiedzy pedagogicznej i umiejętności pedagogicznych u studiujących nauczycieli”, Bydgoszcz 1977, WSP; „Programowanie czynności pedagogicznych u kandydatów na nauczycieli”, Bydgoszcz 1970, BTN.

Zainteresowanie Autora tym zagadnieniem ma swoje uzasadnienie. Chodzi bowiem o uświadomienie kandydatom na nauczycieli, nauczycielom oraz wszystkim interesującym się pedeutologią, najistotniejszych spraw związanych z tym zawodem, tj. przygotowanie do zawodu oraz praca zawodowa nauczyciela.

W świetle zasygnalizowanych tu spraw na szczególną uwagę zasługuje wydana ostatnio książka J. Jakóbowskiego pt. „Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela”, Bydgoszcz 1987, WSP. Publikacja, będąca przedmiotem niniejszej recenzji, jest interesująca ze względu na zagadnienie, którym się zajmuje, jak i ze względu na stanowisko, do którego doszedł Autor w wyniku wieloletnich, szerokich obserwacji drogi rozwoju zawodowego nauczycieli. W recenzji tej postaram się zatrzymać na treści omawianej publikacji, jak również na jej stronie redakcyjnej.

Omawiana praca składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów tematycznych, zakończenia oraz trzech związanych streszczeń w języku angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Wstęp informuje krótko o celu i charakterze pracy.

W rozdziale pierwszym — „Wybrane problemy rozwoju zawodowego nauczyciela” — Autor daje kolejno w sześciu podrozdziałach zwięzły szkic problemowy dotyczący: istoty zawodu nauczyciela, współczesnych badań nad funkcjonowaniem nauczyciela w zawodzie, wybranych zagadnień sylwetki osobowej współczesnego nauczyciela, etapów oraz uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczyciela, a także założeń teoretyczno-metodologicznych rozwoju nauczyciela w zawodzie. Autor informuje o swym stanowisku w sprawie zadań, jakie stoją przed osobą nauczyciela, wynikających ze specyfiki zawodu. J. Jakóbowski podkreśla, że „niepowodzeniem muszą kończyć się wszelkie poszukiwania tak zwanego uniwersalnego i optymalnego modelu współczesnego nauczyciela, gdyż taki model nie istnieje” (s. 23). Przedstawia też czynniki wpływające na rozwój nauczyciela, wśród których wymienia zainteresowania i umiejętności uzupełnione przez osobowość nauczyciela i jego doświadczenie.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Przygotowanie kandydatów do wyboru zawodu nauczycielskiego”, została nakreślona charakterystyka wszystkich możliwych sytuacji i wpływów na decyzję wyboru zawodu nauczycielskiego przez młodzież. Myśli te Autor rozwinął w formie opisowej omawiając preorientację i orientację zawodową, jej społeczne i psychologiczne aspekty, formy orientacji na zawód nauczycielski oraz motywy, jakie skłaniają do wyboru tego zawodu. Zdaniem

J. Jakóbowskiego „ostateczna decyzja najczęściej jest rezultatem kompromisu między aspiracjami i dążeniami a możliwościami jednostki” (s. 52). Zdajemy sobie bowiem sprawę z występującego w naszym kraju zjawiska selekcji negatywnej do zawodu. Rzutuje ono w sposób znaczny na motywację do własnej pracy przyszłych nauczycieli jak i na wypełniany obowiązek zawodowy.

Następny rozdział nosi tytuł „Przygotowanie zawodowe nauczyciela” i omawia tematykę związaną z czynnikami wpływającymi na uzyskanie odpowiednich kwalifikacji przez kandydatów na nauczycieli. Autor wyeksponował w nim konieczność przygotowania kandydatów do zawodu od strony przedmiotowo-osobowościowej oraz rzeczowo-instrumentalnej. Przedstawia też problem przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności oraz zdobywania doświadczenia pedagogicznego. Rozdział drugi i trzeci są syntetycznym opisem drogi do zawodu nauczycielskiego. Ukazują tok przygotowania kandydatów z jego wielokierunkowością. Autor podkreśla, że „przygotowanie kandydatów do skutecznego działania pedagogicznego jest możliwe tylko przez doprowadzenie do integracji ich wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, metodycznej i społeczno-politycznej oraz wiązanie tak zintegrowanej wiedzy teoretycznej z praktyką pedagogiczną” (s. 65). Myślę, że J. Jakóbowskiemu udało się w ten sposób nakreślić obraz złożoności całego procesu kształcenia nauczycieli.

W rozdziale czwartym pt. „Aktywność zawodowa nauczyciela” poddano analizie proces przystosowania się oraz osiągania pełnej stabilizacji i mistrzostwa w swym zawodzie przez nauczycieli. Autor uważa, że „Prawidłowo ukształtowany i ukierunkowany system regulacyjny, świadomość zadań i obowiązków oraz odpowiednie bogactwo osobowości — to główny wyznacznik prawidłowego startu zawodowego, zawodowej adaptacji i identyfikacji, jak również stabilizacji i mistrzostwa zawodowego nauczyciela, a tym samym jego prawidłowego funkcjonowania w zawodzie” (s. 71).

Ostatni, piąty rozdział pt. „Schylek zawodowy nauczyciela” poświęcony został życiu i działalności nauczycieli emerytów. W zakończeniu zasygnalizowano niektóre kierunki modyfikacji zadań edukacyjnych. J. Jakóbski jest zdania, że „modyfikacji wymagają struktury organizacyjne szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych, a także cele, treści i metody całego procesu kształcenia dzieci i młodzieży oraz nieustającego kształcenia dorosłych” (s. 111). Modyfikację tę łączy nierozzerwalnie z „modyfikacją kierunków i dziedzin wychowania” (s. 111). Modyfikacje te powinny objąć takie dziedziny kształcenia, jak orientacja na pracę, konsumpcję i współżycie społeczne. Chodzi tutaj o świadomy i odpowiedzialny stosunek do pracy, o wzrost jakości życia, a także o przygotowanie obywateli do zaangażowanego współdziałania na miarę potrzeb państwa. Oprócz modyfikacji działań strategicznych szkoły, Autor podkreśla konieczność modyfikacji kierunków wychowania, które „nie może być tylko przekazywaniem wartości i wzorów, lecz stać się musi procesem zaangażowanego działania” (s. 112).

Moim zdaniem, proponowane przez Autora nowatorskie podejście do zadań szkoły mogłoby przyczynić się do bardzo korzystnych zmian w efektach edukacyjnych naszych szkół. Przegląd kolejnych części i rozdziałów skłania mnie do sformułowania następujących wniosków wynikających z treści książki:

a) rozwój zawodowy nauczyciela w praktyce znajduje swoje odzwierciedlenie w strukturze motywów, celów poznania, poglądów, przekonań i dążeń nauczyciela, a także warunków, w jakich formuluje się cała jego działalność. Złożoność ta wymaga systematycznej modyfikacji koncepcji szkoły, a także określonego modelu nauczyciela;

b) na podstawie wyników badań, teoretycznych założeń naukowych, ogólnej teorii zawodowego rozwoju człowieka i utartych powszechnie poglądów na zawód nauczyciela, Autor przyjmuje wyznaczenie dla nauczycielskiego zawodu czterech

etapów rozwoju: — przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela (preorientacja i orientacja zawodowa); — przygotowanie kandydata do wypełniania zawodu nauczyciela (przedmiotowo-osobowościowe i rzeczowo-instrumentalne); — aktywność zawodowa nauczyciela; — schyłek zawodowy nauczyciela.

Autor widzi konieczność przyjęcia takiego podziału, chociaż całe życie zawodowe nauczycieli nie może być jednoznacznie rozgraniczone. Można zauważyć, że treść omawianej publikacji stanowi pierwsze w ostatnich latach teoretyczne studium rozwoju zawodowego nauczycieli. Teoria ta ma niewątpliwie charakter ograniczony, gdyż ujmuje problem wyłącznie z punktu widzenia osób odpowiedzialnych za proces kształcenia nauczycieli, jednakże w literaturze przedmiotu po raz pierwszy spotykamy się z syntetycznym ujęciem tegoż zagadnienia. Pozycja ta nie wyczerpuje tematu związanego z rozwojem zawodowym nauczycieli. Czytelnik ma prawo oczekiwać od Autora tak wnikliwej pracy bardziej całościowego, kompleksowego podejścia do zagadnienia. Mam tu na myśli emocjonalno-motywacyjną strukturę osobowości nauczyciela, jak również konieczność dokonania głębszej charakterystyki zawodu nauczycielskiego z krytycznym podejściem do szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w naszym kraju.

Placówki kształtujące nauczycieli zawsze spełniać będą zadanie przygotowania odpowiedniej sylwetki nauczyciela. Autor podkreśla, że istnieje „społeczne zapotrzebowanie na nauczycieli, którzy obok rzetelnej wiedzy i bogatych umiejętności rozumieją dogłębnie strukturę i wewnętrzną logikę całego procesu kształcenia, którzy posiadli zdolność wielostronnego i całościowego oddziaływania na dzieci i młodzież” (s. 23). W książce J. Jakóbowskiego brakuje też bliższego określenia charakteru i wyników badań empirycznych, na które Autor kilkakrotnie powołuje się. Niezależnie od tych uwag należy przyznać, że kolejna książka J. Jakóbowskiego stanowi pozycję bardzo interesującą i godną polecenia czytelnikowi. Może ona okazać się przydatna różnym grupom odbiorców — pedeutologom, a także praktykom-nauczycielom i wychowawcom, którym nie jest obojętna sprawa rozwoju zawodowego nauczycieli.

EWA PIOTROWIAK

### **Bogdan Szyszka: SZKOLNICTWO ZAMOŚCIA W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM**

**Warszawa 1987, PWN, ss. 228**

Okragłe rocznice są szczególną okazją do wspomnień i podsumowań dotychczasowego dorobku. Tak też się stało w wypadku Zamościa. W ramach obchodów 400-lecia lokacji miasta odbyła się uroczysta Sesja Naukowa, zorganizowana przez Polską Akademię Nauk przy współudziale Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Zamojskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Materiały z tej sesji — wydane drukiem przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich — wraz z wydanymi nieco wcześniej książkami Adama Andrzeja Witusika<sup>1</sup> są tego dowodem, a nie jest to pełna — rzecz jasna — lista publikacji, które ukazały się z okazji wzmiankowanej rocznicy.

Kolejna rocznica związana z Zamościem — należy żywić nadzieje — pobudzi tym razem historyków oświaty do intensywniejszych badań. Oto w roku 1994 minie 400 lat od powstania z mecenatu hetmana, męża stanu i najbliższego doradcy króla Stefana Batorego — Jana Zamoyskiego, Akademii w Zamościu. Przypomnijmy tylko, że uwzględniając okres założenia, Zamość miał trzecią uczelnię aka-

demicką w dawnej Polsce, po Krakowie i Wilnie, a przed Lwowem. Działała ona z sukcesami (miała m.in. przywilej nadawania doktoratów z filozofii i prawa) prawie przez dwieście lat, do roku 1784, kiedy to zamknęli ją Austriacy. Okres działalności Akademii opisał Jan Karol Kochanowski w książce: „Dzieje Akademii Zamojskiej 1594—1784”, a początkowe lata jej działalności również Stanisław Łempicki w wydanej jeszcze w roku 1922 rozprawie „Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573—1605”. Jednakże dalsze lata szkolnictwa Zamościa i Zamojszczyzny — po roku 1784, a więc chociażby okresy istnienia Liceum Królewskiego, Szkoły Wojewódzkiej, czy progimnazjów rosyjskich, jak również czasy najnowsze, po II wojnie światowej, czekają na szczegółowe opracowanie. Takiego opracowania doczekały się ostatnio lata międzywojenne w Zamościu.

Dr Bogdan Szyszka, historyk, prezes Zamojskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, a jednocześnie nauczyciel liceum ogólnokształcącego, które mieści się właśnie w gmachu dawnej Akademii Zamojskiej, ukazuje nam w sposób monograficzny proces kształtowania się szkolnictwa w dwudziestolecie międzywojennym i jego uwarunkowania. Rozważania rozpoczyna Autor od przedstawienia stanu szkolnictwa w Zamościu przed odzyskaniem niepodległości. Przypomina, iż walka o upowszechnienie narodowego szkolnictwa początkowego, prowadzona przez polskie postępowe i rewolucyjne organizacje w latach rewolucji 1905—1907, przyniosła oczekiwane sukcesy dopiero pod koniec I wojny światowej, a ważną rolę w rozwoju oświaty i szkolnictwa spełniły towarzystwa oświatowe. Po rewolucji 1905 roku na terenie Zamościa i powiatu ożywiona działalność rozwijała Polska Macierz Szkolna i Lubelskie Towarzystwo Szerzenia Oświaty „Światło”. Magistrat Zamościa, z inicjatywy miejscowego społeczeństwa, wystąpił w 1916 roku o reaktywowanie gimnazjum i utworzenie seminarium nauczycielskiego. Po uzyskaniu zgody uroczystie zainaugurowano rok szkolny 1916/17 w gmachu byłej Akademii Zamojskiej, przypominając słowa Jana Zamoyskiego, że „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Dalszą część rozprawy zamyka Autor w czterech rozdziałach, trzymając się w zasadzie układu problemowo-chronologicznego. Omawia więc kolejno — starając się pokazać dynamikę rozwoju w latach 1918—1939 — państwowe i prywatne szkoły powszechne Zamościa, szkolnictwo średnie ogólnokształcące, zakłady kształcenia nauczycieli, niższe szkolnictwo zawodowe. W każdym zaś z rozdziałów, między innymi, organizację i podstawy materialne szkolnictwa, udział nauczycieli oraz ich wykształcenie, organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Taka konstrukcja pracy, jak również fakt, że w dotychczasowym dorobku badań nad dziejami szkolnictwa dwudziestolecia międzywojennego w Polsce mamy zdecydowaną przewagę opracowań monograficznych poświęconych historii jednej szkoły (np. cała seria opracowań dotyczących szkół warszawskich wydawana przez PIW — ostatnio: „Szkoła Cecylii Plater-Zyberkówny”) lub poszczególnym typom szkół (np. W. Garbowska: „Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918—1932” czy też F. W. Araszkiewicz: „Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918—1932”), pozwala ocenić monografię B. Szyszki jako nowatorską i dojrzałą metodologicznie, oraz interesującą poznawczo. Można by oczywiście, analizując szczegółowo treści poszczególnych rozdziałów rozprawy, wskazać inne, liczne jej walory. Oto np. Autor najwyższej oceniając rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego, nie zapominał wskazać realizowanych przez gimnazja i licea — obok zadań dydaktyczno-wychowawczych — funkcji kulturalnych w środowisku: Pisze na s. 198, iż organizując powszechne wykłady, odczyty, wieczory literackie, poetyckie i bibliofilskie z przedstawicielami różnych kręgów kultury (dwukrotnie gościem w Gimnazjum im. J. Zamoyskiego był Juliusz Kaden-Bandrowski), starały się one dać młodzieży gruntowne podstawy wykształcenia ogólnego, ale i szerszy pogląd na życie. B. Szyszka przedstawia też problemy otwarte oraz „białe plamy” do dal-

szych badań, by wymienić tylko historię Koedukacyjnego Gimnazjum Humanistycznego Gminy Żydowskiej — 1922—1939 (nie opracowana przez Autora z powodu braku materiałów źródłowych).

Podstawę źródłową opracowania stanowią liczne materiały archiwalne, teksty ustaw, rozporządzenia, okólniki i instrukcje władz szkolnych. Autor przebadał w Zamościu m.in. zespół Akt Inspektoratu Szkolnego i Magistratu Miasta. Dokonał także kwerendy archiwalnej w szkolnych archiwach głównie I Liceum Ogólnokształcącego im. J. Zamoyskiego i Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. M. Kopnickiej.

Spśród źródeł drukowanych wykorzystał przede wszystkim Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i Dzienniki Urzędowe Kuratorium Okręgu Szkolnego w Lublinie.

Autor przeanalizował wszechstronnie wymienione materiały, m.in. na ich podstawie sporządził 12 tabel obrazujących liczbowe rozmiary omawianych zjawisk. Należy więc stwierdzić, że rozprawa B. Szyszki oparta jest na wystarczająco szerokiej podstawie źródłowej i stanowi całościowy obraz rozwoju szkolnictwa Zamościa w latach międzywojennych.

Pewne uwagi dyskusyjne nasuwa szczegółowy wykaz materiałów źródłowych zamieszczony na ss. 203—211 i nazwany przez Autora niezbyt fortunnie (moim zdaniem) „Bibliografia”. Otóż w punkcie I Źródła archiwalne B. Szyszka podaje zarówno „Akta Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej Ordynacji Zamojskiej ...” jak i „Biblioteka KUL w Lublinie” (?) — chyba jest to pewnego rodzaju skrót myślowy Autora.

Usterka ta nie pomniejsza wartości monografii, która — należy sądzić — zyska liczny krąg czytelników, nie tylko w środowisku pedagogów, i to niezależnie od symbolicznego wręcz nakładu wydawniczego (1500 egzemplarzy).

## Przypis

<sup>1</sup> A. A. Witusik: *Młodość Tomasza Zamoyskiego*. Wydawnictwo Lubelskie 1977, ss. 268, oraz: *O Zamoyskich, Zamościu i Akademii Zamojskiej*. Wydawnictwo Lubelskie 1978, ss. 274.

ADAM KNAP

## Krzysztof Kabziński: FUNKCJA SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZA I OŚWIATOWA TOWARZYSTWA CZYTELNI LUDOWYCH (1880—1939)

Jest to obszerna monografia dotycząca Towarzystwa Czytelni Ludowych i bibliotek ludowych oraz ich walki o polską oświatę, polską kulturę, a przede wszystkim o język narodowy w zaborze pruskim — walki przeciw germanizacyjnym przedsięwzięciom Niemców. Jest to także zapis kontynuowanej przez TCL działalności kulturalnej i edukacyjnej w okresie międzywojennym.

Autor skoncentrował uwagę na czterech — ściśle ze sobą związanych — grupach problemów i starał się je poddać szczegółowej analizie. Pierwsza to społeczno-polityczne i oświatowe przesłanki powstania i funkcjonowania towarzystwa, druga — organizacyjne i materialne podstawy jego działania, trzecia — jego program oświatowy widziany zarówno w aspekcie rozwoju działalności biblioteczno-oświatowej, jak też ewolucji głównych form upowszechnienia wiedzy i kultury, i wreszcie czwarta — uwarunkowania pełnionej przez Towarzystwo roli w kształtowa-

niu świadomości narodowej i w emancypacji społeczno-oświatowej społeczeństwa polskiego.

Wprawdzie mamy parę solidnych opracowań poświęconych bibliotekom TCL i samemu towarzystwu — pisali o nich W. Jakóbczyk, J. Kisielewski, A. Ludwiczak i J. Wróblewski, to jednak ciągle mamy lukę w naszej wiedzy o tych problemach. Oparta na bogatej bazie źródłowej praca Kabzińskiego lukę tę jednak tylko częściowo wypełnia. Jeśli chodzi o szczegółową działalność bibliotek ludowych w zaborze pruskim (bibliotek TCL), nadal czeka ten temat na swych historyków. Dla przykładu warto wymienić Bibliotekę Ludową TCL, założoną przed I wojną światową we Wrocławiu, o której głucho w opracowaniu. Kabzińskiego (pamięta on o Górnym Śląsku, a zapomina o Dolnym Śląsku). W okresie I wojny światowej była ona zamknięta, lecz zaraz po wojnie wznowiła działalność. Liczyła wówczas 1465 tomów. W okresie plebiscytu i powstań śląskich aktywnie działała jako placówka oświatowa, czym wzbudziła do siebie nienawiść Niemców. W dniu 26 sierpnia 1920 r. została zdemolowana, a książki wyrzucono na ulicę. Polacy z trudem je zebrali w nocy i na powrót utworzyli bibliotekę.

W książki można odnaleźć co najmniej trzy mniej lub bardziej wyraźnie formułowane przesłanki powstania i funkcjonowania TCL. Na plan pierwszy wysuwa się konieczność przeciwstawienia się Polaków germanizacyjnym przedsięwzięciom Niemców, prowadzącym do rugowania języka polskiego ze szkół i urzędów. Tak więc w latach 1884—1887 szkolnictwo ludowe uległo całkowitej germanizacji, średnie zaś (gimnazja) już w latach 1872—1875 pozbawione zostało prawa używania języka polskiego; od 1876 r. Polacy nie mieli prawa wnoszenia spraw w swym języku do urzędów, w tym też do sądów. Niewątpliwie słusznie Kabziński akcentuje dążenia Polaków do szerzenia oświaty i kultury narodowej wśród dorosłych, aby polskim słowem drukowanym, książką, czasopismem, odczytem publicznym kompensować brak języka polskiego w szkołach i urzędach. W tym celu powstały liczne towarzystwa: rolnicze, oświatowe, nawet religijne, które zakładały biblioteki z polską książką i czasopismem.

Organizowanie bibliotek ludowych zapoczątkowało w 1843 r. Kasyno Gostyńskie. W 1848 r. powstała Liga Polska, która traktowała szerzenie oświaty narodowej poprzez książkę jako swoje podstawowe zadania. I choć działała tylko do 1850 roku, to jednak zdołała podjąć próbę scentralizowania procesu kierowania życiem kulturalnym i społeczno-politycznym Polaków w Poznańskim i przyczyniła się do dalszego rozwoju bibliotekarstwa i czytelnictwa. Warto tu jeszcze wymienić powstałe w 1848 r. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Towarzystwo Czytelni i Dobrej Rady, a także Towarzystwo św. Wincentego a Paulo. Szczególnie Towarzystwo Oświaty Ludowej, powstałe 4 stycznia 1872 r., miało ogromny wpływ na rozwój bibliotek. Zostało jednak rozwiązane 23 grudnia 1878 r. wyrokiem sądu pruskiego. W dwa lata później powstało Towarzystwo Czytelni Ludowych, które widziało sens swego istnienia w szerzeniu „pożytecznych, religijne uczucia ludzi podnoszących i pouczających książek polskich” oraz w zakładaniu bezpłatnych bibliotek ludowych. Jakkolwiek powstało ono w Wielkopolsce, objęło swoją działalnością także Śląsk, Pomorze Zachodnie (Prusy Królewskie), Pomorze Wschodnie (Prusy Książęce — Warmia i Mazury) i tzw. wychództwo (głównie obwody nadreńsko-westfalskie). W latach 1880 do 1906 założyło na tych terenach 1913 bibliotek, z czego 543 uległy likwidacji.

Następną przesłanką powstania i funkcjonowania Towarzystwa Czytelni Ludowych, jak w ogóle towarzystw polskich w zaborze pruskim, była konieczność upowszechnienia wśród ludu kultury rodzinnej.

„Každy naród, każde społeczeństwo — pisał wymownie działacz TCL, ks. A. Lisiecki — ma przecież oprócz tych ogólnoludzkich postulatów, swoją osobną cechę, swoje osobne znamię, jakies odrębne a piękne piętno kulturalne, wyciśnięte wielo-



wiekowym rozwojem i tradycją całego szeregu pokoleń, kulturę swojską, rodzimą, która je właśnie różni od innych, która stanowi o jego istnieniu, a tym samym tworzy klejnot i skarb najcenniejszy, którego mu pod żadnym warunkiem utracić nie wolno”<sup>2</sup>.

Jako ostatnia przesłanka pojawia się idea, iż Towarzystwo ma przeciwdziałać poglądom ateistycznym i socjalistycznym, które spotykały się z żywym oddźwiękiem u mas ludowych, zwłaszcza w okresie Wiosny Ludów. Gdy wspomniane wyżej Towarzystwo Oświaty Ludowej, powołane do życia przez poznańskich „demokratów narodowych” i liberałów, zaczęło oddziaływać wychowawczo i oświatowo na masy ludowe w duchu narodowym a nie religijnym, było bojkotowane przez kler wielkopolski. Towarzystwo Czytelni Ludowych miało charakter katolicki, gruntowało wpływ kościoła w życiu społecznym, jednocześnie upowszechniało historię Polski.

Warto tu przytoczyć charakterystyczny w tym względzie list z 19 stycznia 1910 r. do Zarządu Głównego TCL w Poznaniu, wysłany przez delegata powiatowego, Alojzego Żwiniarskiego, z Tczewa. Pisze on w tym liście:

„Jeżeli chciałem na zebranie towarzystwa ludowego przybyć, to nie tylko w sprawie informacji, ale aby na zebraniu ludowym zaagitować pomiędzy rzemieślnikami i robotnikami, aby zamiast jak z nich dotąd większa część należy do socjalistów, stamtąd występowali i wstąpili do zjednoczenia narodowego polskiego. Jest to coś dziwnego, że w naszych miastach polskich w Prusach lud roboczy, a przeważnie cieśle i murarze, lgną do socjalizmu jak muchy do miodu, a swoją organizację, która to same wsparcie daje co i obce, wbrew potępiają. Prosiłbym Księdza Dobrodzieja (ks. A. Ludwiczaka), aby nam raczył pomóc w rugowaniu socjalizmu”.

Taka postawa Towarzystwa odstręczała od niego osoby myślące postępowo i osłabiała je. Niewątpliwie słusznie Kabziński dopatruje się przyczyn nieomogów jego pracy także w jego centralistycznej organizacji. W zakresie spraw organizacyjnych Towarzystwa funkcjonowała stale zasada centralnego zarządzania i organizowania pracy bibliotecznej. Każdą bibliotekę w okręgach, powiatach i kołach (taka była terenowa struktura TCL) urządzał Poznań. Powołanie delegatów powiatowych było zaledwie namiastką decentralizacji, w późniejszym okresie zaczęły powstawać komitety powiatowe, w których bibliotekarz powiatowy zarządzał składnicą powiatową, zamawiał książki, prowadził katalogi i dokonywał w porze letniej zmian w księgozbiorach poszczególnych bibliotek (miał on wsparcie w bibliotekarzu głównym usytuowanym w Zarządzie Głównym TCL). Niedomogi pracy Towarzystwa pogłębiały jeszcze jego nikle fundusze, które były tworzone ze stałych i rocznych składek oraz dobrowolnych darów, czasem kwest. Właśnie względy finansowe powodowały, że do bibliotek zakupywano publikacje gorsze pod względem technicznym — głównie cienkie i tańsze. Nie poprawiła tego stanu rzeczy własna działalność wydawnicza, gdyż była niewielka.

Wyposażenie bibliotek ludowych w księgozbiory było głównym problemem dla działaczy polskich w Niemczech. Zwracano uwagę, by księgozbiory kompletowano pod kątem upowszechniania oświaty, umiłowania tradycji i języka ojczystego oraz obrony narodowości polskiej przed wynarodowieniem się. Realizacja tych założeń zależała od wielu czynników, przede wszystkim od możliwości finansowych Towarzystwa, a te były stale nikłe.

Mimo tych trudności Towarzystwo może poszczycić się sporymi osiągnięciami w zakresie rozwoju czytelnictwa książki polskiej. Powołana przez nie Komisja Krytyczna dla doboru odpowiedniej literatury do bibliotek wydawała katalogi zaleconych książek. W okresie od 1880 do 1906 r. powstało dzięki niemu w dzielnicach etnicznie polskich i na terenach wychodźczych łącznie 1913 placówek i zgromadzono w nich blisko pół miliona tomów. W 1909 r. notowały one 107 tys. czy-

telników, którzy dokonali 800 tys. wypożyczeń. Porównanie tych danych z liczbą ludności polskiej zamieszkałej w Wielkopolsce, na Śląsku, Pomorzu (ok. 3 mln osób) tylko pozornie nie daje podstawy do optymistycznej oceny działalności bibliotecznej Towarzystwa. Ale gdy się weźmie pod uwagę, że władze pruskie od początku prowadziły systematyczną i brutalną walkę z polską książką, szykanowały bibliotekarzy, konfiskowały książki i całe biblioteki, a dodatkowo w sukurs tym poczynaniom przychodziły jeszcze niemieckie biblioteki ludowe, działające w ramach różnych niemieckich towarzystw, i gdy przypomnimy, że polskie biblioteki ludowe organizowały też dość systematycznie wykłady i odczyty, wieczornice, przedstawienia amatorskie, publiczne czytanie literatury, stałe placówki oświatowe (uniwersytety ludowe), wystawy, a nawet rodzime muzealnictwo, dopiero wtedy nabierają te osiągnięcia właściwego wymiaru.

Wybory czytelnice, jakie notowały biblioteki ludowe w okresie zaboru, a o jakich pisze Kabziński, nie przylegają do naszych wyobrażeń o ich patriotycznym charakterze. Okazuje się, że dominuje w nich literatura ludyczna. Wprawdzie występuje w nich także literatura historyczna, gospodarcza itp., lecz na dalszych miejscach. Warto tu przytoczyć charakterystyczną w tym względzie wypowiedź dobrze znającego ten temat J. Kisielewskiego:

„Z kilku luźnych uwag rzuconych w materiałach archiwalnych, można wywnioskować jakie książki miały największe powodzenie. I tak przy końcu ubiegłego stulecia we wsi Biechowo pow. świecki podobały się najwięcej powieści: Sieroty, Mazepa, Kasper Pokraka, Tajemnica Królowej, Walka o koronę oraz żywoty świętych. Wielkie powodzenie miały utwory Tworzymira i ks. Fr. Bażyńskiego (...). W roku 1904 ks. Jan Czaplewski, energiczny delegat powiatu kwidzyńskiego, przesyła do Zarządu katalog z podkreślonymi tytułami tych książek, które najbardziej się podobały. I tak z działu religijnego i pedagogicznego Ave Maria ks. Stępczyńskiego, Namowa do wstrzemięźliwości ks. Jackowskiego, Przewodnik dla matki chrześcijańskiej we wychowaniu dzieci ks. Czamera, żywoty świętych itd. Z działu historii i geografii Podróż po szerokim świecie W. Wielogłowskiego, W sybirskich tajgach W. Czaplickiego, Żywot Tadeusza Kościuszki T. Zychlińskiego, Pamiętniki Paska, O Wiśle K. Krynickiego, Jak to było pod Wiedniem J. Grajnera, Słowianie Południowi Antoczki itd. Z działu przemysłowego, przyrodniczego i rolniczego: Chów drobiu Wł. Jagielskiego, Gospodarz I. Łyskowskiego, Jakim sposobem może być lepiej rzemieślnikiem A. Makowieckiego, O rolnictwie D. Chłapowskiego. Z działu powieści, czasopism i poezji: Anioł Pański Bakalarza z Lwigródu, Baję polskie Bodzantowicza, Dwie Marie (powieść z czasów Polski) Tuczyńskiego, Dwa procesy L. Leśniowskiej, Słowa św. Barbary ks. Kujota, Janko cmentarnik W. Syrokomli, Pan Tadeusz A. Mickiewicza, powieść ks. Schmidta, Trylogia H. Sienkiewicza itd”<sup>3</sup>.

W pierwszym okresie wojny światowej zamaria prawie całkowicie działalność Towarzystwa Czytelni Ludowych. Ożywiła się dopiero w późniejszych latach. TCK, oprócz opieki nad siecią swych bibliotek, dostarczało książki rannym żołnierzom w lazaretach i obozach internowanych.

Po I wojnie światowej zaszły w Europie Środkowej istotne zmiany polityczne i terytorialne. Powstała Polska niepodległa, do której powróciła część zagrabionych przez Prusy ziem: Górny Śląsk, Pomorze Gdańskie i Wielkopolska. W ramach państwa niemieckiego pozostały nadal wielkie skupiska ludności polskiej. Zamieszkiwały one zwarte tereny na Śląsku Opolskim, Warmii i Mazurach, Powiślu, Kaszubach, Ziemi Złotowskiej i Babimojszczyźnie. Grupy ludności polskiej znajdowały się na Dolnym Śląsku i Pomorzu Zachodnim, a liczne skupiska polskiej emigracji zarobkowej zamieszkiwały Westfalię, Nadrenię i Berlin. Towarzystwo Czytelni Ludowych pozostało w obrębie Polski niepodległej, zajmując się biblio-

tekami ludowymi na tych ziemiach, które powróciły do Macierzy. Głównym zadaniem stało się prowadzenie działalności edukacyjnej i kulturalnej.

Jakie zatem znaczenie miała działalność TCK dla Polaków zamieszkałych w zaborze pruskim? Kabziński wyszczególnia głównie funkcję narodowotwórczą Towarzystwa, polegającą na kształtowaniu polską książką i polskim słowem świadomości narodowej, a w szczególności na uświadomieniu sobie poczucia związku z ojczystym językiem, zwyczajami i obyczajami, z polską kulturą i narodem, na uświadomianiu sobie potrzeby istnienia czy odzyskania własnego państwa. W okresie międzywojennym szczególnie ważne były kulturowe i edukacyjne funkcje TCL.

Na zakończenie swej pracy Autor dokonał rekapitulacji głównych elementów ideologii oraz funkcji Towarzystwa z punktu widzenia jego trwałego dorobku na przestrzeni 59 lat działalności.

Staralem się tu wiernie oddać bogactwo analiz zaprezentowanych w recenzowanej książce i wyrazić swój sąd na ich temat. Wydaje się jednak, że jej wartość obniża fragmentaryczność danych o bibliotekach TCL, książkach, czytelnikach i wy-pozyczeniach oraz o formach pracy kulturalno-oświatowej. Przydałyby się zbiorcze tabele. Nie przypuszczam, aby dotychczasowe opracowania tematu były tak ubogie w tego rodzaju liczby. Np. praca J. Wróblewskiego pt. „Polskie biblioteki ludowe w zaborze pruskim i na terenie Rzeszy Niemieckiej w latach 1843—1939”<sup>1</sup> zawiera dość obszerne tabele. Stanowczo za mało jest w książce Kabzińskiego analiz dotyczących zbiorowości czytelniczej bibliotek TCL. Pozwoliłyby one zrozumieć faktyczną rolę polskich bibliotek ludowych w Niemczech. Autor stanowczo za mało poświęca uwagi samym bibliotekarzom. Przecież od nich zależały osiągnięcia bibliotek. Ich pasja i ofiarność były tu decydujące. Te uwagi krytyczne nie powinny jednak nikogo zniechęcać do zapoznania się z tą ciekawą i ważną publikacją.

## Przypisy

<sup>1</sup> W. Jakubczyk: Studia nad dziejami Wielkopolski w XIX w. Poznań 1959, 1967; J. Kisielewski: Światło w mroku. Pięćdziesiąt lat pracy Towarzystwa Czytelnia Ludowych, 1880—1930. Poznań 1930; A. Ludwiczak: Biblioteki oświatowe w Wielkopolsce i na Pomorzu. W: Biblioteki wielkopolskie i pomorskie. Poznań 1929; J. Wróblewski: Polskie biblioteki ludowe w zaborze pruskim i na terenie Rzeszy Niemieckiej w latach 1843—1939. Olsztyn 1975.

<sup>2</sup> A. Lisiecki: Zakres i warunki pracy oświatowej TCL w Poznaniu. „Czytelnia Ludowa” 1909, s. 202.

<sup>3</sup> J. Kisielewski: op. cit., ss. 72—73.

JÓZEF SZOCKI

## NAUKI PEDAGOGICZNE A PRAKTYKA EDUKACYJNA

W dniach 26 i 27 maja 1988 roku w Krakowie odbyło się polsko-niemieckie sympozjum naukowe na temat: „Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna” zorganizowane w ramach współpracy naukowej między Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, głównie zaś kierowanego przez prof. dr. hab. S. Palkę Zakładu Metodologicznych Podstaw Pedagogiki i Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Ruhry w Bochum (RFN) oraz w związku z koordynowanymi przez Instytut Pedagogiki (koordynacja II stopnia) badaniami realizowanymi w ramach grupy tematycznej „Działalność szkół — innowacje i eksperymenty”, wchodzącej w skład Centralnego Programu Badań Podstawowych nr 08.17.

W sympozjum oprócz Gości z Uniwersytetu Ruhry uczestniczyli przedstawiciele: Uniwersytetu Wrocławskiego, Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie, Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Bielsku Białej, Nowym Sączu, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, „Klubu Szkół Poszukujących” z terenu miasta Krakowa oraz pracownicy naukowcy i studenci Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Głównym celem sympozjum było określenie aktualnie użytecznych i efektywnych sposobów wiązania teoretycznej wiedzy pedagogicznej z praktyką edukacyjną.

Cele realizowane były przez prezentacje poglądów w referatach i dyskusji. Plebarny charakter obu dni sympozjum — trzech sesji, pozwolił na orientację wszystkich uczestników w jej przebiegu.

Zagadnienia podjęte zarówno w 12 referatach jak i licznych głosach w dyskusji koncentrowały się na ogólnych rozważaniach dotyczących wiązania teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną w aspekcie historycznym i współczesnym oraz szczegółowych analizach dotyczących możliwości wykorzystania dorobku nauk pedagogicznych w praktyce szkolnej i w praktyce kształcenia nauczycieli.

Podjęte zagadnienia dotyczyły przede wszystkim przemian zachodzących w teorii nauk pedagogicznych i praktyce edukacyjnej. Wiele uwagi poświęcono także uwarunkowaniom tego procesu, wielokrotnie podejmowano próbę wskazania możliwości twórczego wykorzystywania teoretycznej wiedzy w praktyce pedagogicznej.

Z tego obszaru problemów, na zasadnicze pytania, w jaki sposób nauczyciele i wychowawcy mogą wykorzystywać teorię pedagogiczną, jak mogą być wykorzystywane w praktyce teoretyczne osiągnięcia pedagogiki, próbę odpowiedzi podjął prof. dr Jakob Muth z Uniwersytetu Ruhry w Bochum w referacie pt. „Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik” (Rozważania o stosunku teorii i praktyki w pedagogice). W tym celu Autor przeanalizował stanowisko i wskazał na aktualność poglądów — co do rozstępu między teorią i praktyką pedagogiczną — Johanna Friedricha Herbarta. Silniejszy związek teorii z praktyką może zapewnić takt pedagogiczny, rozumiany — zgodnie z intencją J. F. Herbarta — jako umiejętność rozwiązywania problemów praktycznych, przez nauczyciela z wykorzystywaniem wiedzy teoretycznej.

Problemy stosunku do praktyki nauk współpracujących z pedagogiką: filozofii, historii, socjologii, psychologii oraz relacji teorii i praktyki w pedagogice przed-

stawiła w referacie pt. „Nauki humanistyczne a praktyka społeczna” dr Ewa Zaręba z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Prof. dr hab. Stanisław Pałka z Uniwersytetu Jagiellońskiego w wystąpieniu nt. „Poziomy teoretycznej wiedzy pedagogicznej a praktyka edukacyjna” podjął rozważania nad zagadnieniem relacji między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, przyjmując założenie, że „współcześnie różnie kreowana jest pedagogika i różnicowane są ujęcia teorii pedagogicznej oraz teoretycznych i praktycznych badań pedagogicznych. Powoduje to, że różnicowane są (mogą być) zakresy i poziomy teoretycznej wiedzy pedagogicznej, co ma wyraźnie określone konsekwencje dla praktyki edukacyjnej”. Autor konsekwencje te m. in. ujął w następujących zagadnieniach:

— relacji między pedagogiką praktycznie i teoretycznie zorientowaną a działalnością dydaktyczno-wychowawczą; akcentując potrzebę budowy pedagogiki teoretycznej i wskazując na możliwości jej zastosowania w praktyce;

— relacji między poziomami problemów pedagogicznych (metateoretycznych, teoretycznych, teoretyczno-praktycznych, praktycznych) i odpowiadających im rodzajom badań a praktyką edukacyjną;

— wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce szkolnej. Problem ten omówiono na podstawie analizy badań sondażowych, którymi objęto 1100 nauczycieli;

— możliwości większego wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce nauczycieli i wychowawców, z uwzględnieniem m. in. prowadzenia wspólnych badań przez pedagogów — badaczy i nauczycieli oraz zmian w kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych.

Stan i tendencje rozwojowe nauk pedagogicznych w relacji do praktyki szkolnej w Polsce od przełomu XIX i XX wieku do czasów współczesnych były przedmiotem analizy w referacie nt. „Pedagogika a praktyka szkolna — doświadczenia przeszłości”, wygłoszonym przez dr Barbarę Kozłowską — Reczyńską z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Doc. dr hab. Bernard Gawlina (z Uniwersytetu Jagiellońskiego) wygłosił referat pt. „O nową jakość funkcji praktycznej pedagogiki”. Autor przyjął założenie, że pedagogika stoi przed szansą i powinnością aktywnego udziału w przebudowie masywej praktyki oświatowo-wychowawczej, sformułował pytanie — czy pedagogika ma wystarczająco wykształconą funkcję praktyczną? W odpowiedzi na nie, Autor zwrócił uwagę na dotychczasowe znaczenie praktycznej funkcji pedagogiki oraz na tym tle wskazał, że nowoczesnie pojmowana praktyczna funkcja pedagogiki musi obejmować tworzenie nowatorskich projektów zmian w działaniu pedagogicznym. Możliwość tworzenia takich projektów Autor upatruje m. in. w problematyce celów wychowania.

Pedagogiczna wiedza teoretyczna i praktyka edukacyjna są szczególnie ważnymi elementami w systemie (procesie) kształcenia kandydatów na nauczycieli nie tylko w naszym kraju.

Tym problemem skutecznie od wielu lat zajmuje się dr Dieter Schulz z uniwersytetu Ruhry w Bochum, który w referacie pt. „Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland-Entwicklung und Perspektiven” (Rozwój i perspektywy kształcenia nauczycieli w RFN), szczególną uwagę zwrócił na następujące problemy:

— w jakim stopniu naukowa wiedza pedagogiczna staje się elementem kształcenia nauczycieli w RFN,

— w jaki sposób dochodzi do integracji teoretycznych kompetencji przyszłych nauczycieli z ich praktycznymi umiędzynościami (głównie przez realizację formy „Schulpraktische Studien”),

— jaki jest udział technicznych środków (Medien) w kształceniu nauczycieli,  
— jakie znaczenie ma kształtowanie osobowości nauczycieli.

Ponadto Autor zwrócił uwagę na kwestię doskonalenia zawodowego nauczycieli po ukończeniu szkoły wyższej oraz na znaczenie współpracy między szkołami eksperymentalnymi i szkołami wyższymi kształtującymi nauczycieli.

Nauczyciel — człowiekiem myślącym kategoriami pedagogicznymi i racjonalnie działającym — to przewodzi myśl wystąpienia dra Stanisława Rzęsińskiego z Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, zawartą w referacie pt. „O drogach przenikania teorii pedagogicznej do warsztatu nauczycielskiego”. Autor — w sposób krytyczny — ustosunkował się do mocnych i słabych stron tego zjawiska, poddając analizie aktualnie obowiązujące formy jego realizacji, m. in.: kształcenie w szkołach wyższych, studia podyplomowe, kursy, doradztwo pedagogiczne, samokształcenie w radach pedagogicznych, zdobywanie stopni specjalizacji zawodowej, konferencje przedmiotowe, działalność Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo — Telewizyjnego, działalność innowacyjną i samokształcenie indywidualne.

Możliwości istnienia silnych więzi między nauką i praktyką dr Roman Schulz z Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie upatruje w nowatorstwie pedagogicznym. Autor przyjmując w referacie pt. „Nowatorstwo pedagogiczne jako forma więzi nauki z praktyką”, założenie, że nowatorstwo pedagogiczne jako rodzaj działalności badawczo — rozwojowej polega na prowadzeniu badań naukowych oraz na praktycznym wykorzystaniu ich wyników, uważa, iż nauczyciel innowator to przede wszystkim nauczyciel — badacz, to twórca i użytkownik nowej wiedzy.

Zagadnienie uzdolnień i ich wspieranie jako ważne zadanie polityki oświatowej — na tle porównawczym — omówiła w referacie pt. „Begabtenförderung — ein bildungspolitischer Auftrag in der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen” (Wspieranie uzdolnień jako zadanie polityki oświatowej w RFN i w Polsce) dr Ilse Renate Wompeł z Uniwersytetu Ruhry w Bochum. Podjęty problem należy do bardzo ważnych ze względu na konieczność zapewnienia równych szans rozwoju wszystkim uczniom. Dotychczasowe analizy teoretyczne i rozwiązania praktyczne — zarówno w RFN jak i w Polsce — zdaniem Autorki — wskazują obok zbieżnych poglądów i podobnych tendencji w rozwoju tego zjawiska, na kontrowersje i wątpliwości występujące w tym obszarze problemów w obu krajach. Wciąż pozostaje wiele pytań otwartych, na które należy intensywnie poszukiwać odpowiedzi.

Podstawy teoretyczne, założenia i uzasadnienie modelowych rozwiązań praktycznych w szkole i przedszkolu były przedmiotem rozważań dr Jadwigi Kruszelnickiej z Uniwersytetu we Wrocławiu, w referacie nt. „Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna — z doświadczeń Wrocławskiej Szkoły Przyszłości”. Egzemplifikację stanowił opis założeń i sposobów realizacji programu „Jak bajkami mosty budować”.

Samokształtowanie — jako bardzo ważny składnik nowocześnie nakreślonej dziedziny teorii i praktyki pedagogicznej przedstawiła w swoim wystąpieniu mgr Bogusława Matwijów z Uniwersytetu Jagiellońskiego (tytuł referatu: „Naukowy i praktyczny wymiar samokształtowania”). Autorka w wypowiedzi podkreśliła, że instrumentalne cele wychowania i kształcenia instytucjonalnego nie posiadają pożądanej przeciwwagi w postaci samorealizacyjnych celów samokształtowania. Temu zjawisku nadała rangę procesu równie ważnego jak kształtowanie kierowane. Ponadto uzasadniła przyjęte stanowisko, określiła aspekty, warunki i sposoby uczynienia z samokształtowania ważnego składnika teorii i praktyki pedagogicznej.

Rozważania dotyczące pedagogiki wczesnoszkolnej jako wyłaniającej się, nowej, samodzielnej, szczegółowej dyscypliny pedagogicznej podjęła w referacie pt. „Teoretyczne i praktyczne problemy pedagogiki wczesnoszkolnej” dr Kazimiera Paćławska z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W pierwszej części wypowiedzi autorka skoncentrowała się na aktualnym stanie rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej, w drugiej zaś nakreśliła możliwości rozwoju tej subdyscypliny pedagogicznej.

W końcowej części sympozjum, podsumowania jego dorobku dokonał prof. dr hab. S. Pałka stwierdzając, że nauki pedagogiczne mogą w silniejszym stopniu oddziaływać na praktykę edukacyjną z korzyścią i dla praktyki i teorii pedagogicznej.

Ponadto więz teoretycznej wiedzy pedagogicznej z praktyką edukacyjną winna być współcześnie interpretowana w sposób odpowiednio zróżnicowany i pogłębiony, proporcjonalnie do poziomu rozwoju osiągniętego przez naukę — z jednej strony i praktykę — z drugiej strony.

Dorobek konferencji będzie upowszechniony dzięki podjętej przez organizatorów decyzji opublikowania materiałów w 10 zeszycie Prac Pedagogicznych Zeszytów Naukowych UJ.

KAZIMIERA PAĆŁAWSKA

## PROCES DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY W UCZELNIACH PEDAGOGICZNYCH — W TEORII I PRAKTYCE

W dniach 11—13 kwietnia 1988 roku odbyła się w Krakowie międzynarodowa konferencja na temat: „Proces dydaktyczno-wychowawczy w uczelniach pedagogicznych — w teorii i praktyce”. Konferencja została zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele pracowników naukowo-pedagogicznych Wyższych Szkół Pedagogicznych, Uniwersytetów z zagranicy i kraju, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej i władz wojewódzkich.

Goście zagraniczni reprezentowali następujące ośrodki naukowe:

- ZSRR — Instytut Pedagogiczny w Kijowie i Leningradzie, Państwowy Uniwersytet w Kijowie;
- NRD — Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Lipsku i Dreźnie;
- Czechosłowację — Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Nitrze;
- Węgry — Instytut Pedagogiczny w Szegedzie;
- Bułgarię — Instytut Pedagogiczny w Szumenie.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał J. M. Rektor WSP prof. dr hab. M. Rozmus, po czym prof. dr hab. J. Kuźma przedstawił w ogólnych zarysach tematykę konferencji. Obrady w pierwszym dniu konferencji odbywały się pod przewodnictwem prof. dr hab. J. Kuźmy, prof. dr hab. J. Niemca, doc. dr Burlaki i prof. dr Z. I. Wasilewy.

Tematyka referatów przedstawiała się następująco:

Problemy rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce — prof. dr hab. J. Niemiec (Filia UW w Białymstoku),

Formy i metody pracy ideowo-wychowawczej studentów Instytutu Pedagogicznego im. A. M. Gorkiego w Kijowie w warunkach „pierestrojki” — doc. dr Burlaka (Kijów),

Nowe wartości teoretyczno-praktycznego kształcenia studentów w pięcioletnim toku studiów — doc. dr E. Kostler (Lipsk),

Niektóre/problemy przygotowania nauczycieli przedmiotów — doc. dr E. Petlak (Nitra),

O nowej koncepcji przygotowania nauczycieli z wykształceniem uniwersyteckim — prof. dr A. N. Aleksziuk (Kijów),

Plany i programy pedagogicznego kształcenia nauczycieli w wybranych krajach socjalistycznych — dr. E. Szewczyk (Kraków),

Trześciowa i metodyczna modernizacja procesu kształcenia w nauczaniu pedagogiki — dr S. Warga (Szeged),

Kompleksowe ujęcie teoretycznego i praktycznego przygotowania studentów kierunku „Nauczanie początkowe” — doc. dr P. Kolew (Szumen),

Dialektyczne uwarunkowania procesu kształcenia nauczycieli — prof. dr hab. J. Kuźma (Kraków),

Zasada wielostronności w systemie kształcenia nauczycieli — prof. dr W. Okoń (ref. odczytany, Warszawa).

Wprowadzający referat wygłosił prof. dr hab. J. Niemiec. Poruszył w nim istotne problemy zawodu nauczyciela podejmowane w debacie edukacyjnej USA. Ekspozuje się tam trzy sprawy:

— jak pozyskać do zawodu nauczyciela najlepszych kandydatów?

— jaki model kształcenia wprowadzić, by zmienić istniejący model kształcenia?

— jak utrzymać nauczyciela w zawodzie?

Uwzględniając je, wyszedł z założenia, że różnice i podobieństwa rozważanych tam problemów mogą mieć pewne znaczenie dla rozważań edukacyjnych w naszym kraju, dla kształtowania pozycji i prestiżu nauczyciela, dla bardziej właściwego kształtowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelniach pedagogicznych. W referacie podjął także te problemy zawodu nauczyciela, które najczęściej ostatnio przewijają się w dyskusjach i pracach badawczych naszych środowisk naukowych, polityków oświatowych oraz praktyków. Wśród nich wyeksponował m.in.:

— małą i nadal zmniejszającą się atrakcyjność zawodu nauczycielskiego, co w rezultacie prowadzi do pogłębiania się negatywnej selekcji do zawodu pedagoga,

— coraz powszechniejsze braki kadrowe,

— opuszczanie przez nauczycieli szkoły i zawodu nauczyciela oraz podejmowanie pracy w innych dziedzinach życia,

— trudne warunki pracy nauczycieli w szkole, które nie sprzyjają stabilizacji w zawodzie,

— niekorzystne warunki płacowe sytuują nauczycieli najniżej wśród odpowiednich grup pracowniczych, powoduje to podejmowanie pracy dodatkowej przez nauczycieli i ujemnie wpływa na rezultaty ich pracy,

— perspektywiczne zmiany dotyczą zwiększenia liczby dni pracy w roku szkolnym, liczby godzin codziennej pracy w szkole, zmniejszenia liczby uczniów przypadającej na jednego nauczyciela, modernizacji szkolnictwa w związku z rozwojem nowych technologii, zmian programowych, koncepcji kształcenia, doskonalenia, dokształcania nauczycieli a także usytuowania (wysokiego) nauczycieli w XXI wieku w społeczeństwie.

Doc. dr J. I. Burlaka położył akcent na ideowo-moralne wychowanie studentów w warunkach „pierestrojki”. Pierestrojka w uczelni wyższej wiąże się z rozwojem demokratyzacji. Formy demokratyzacji są różne, np.: kształtowanie kolektywu grupy studenckiej, rozwiązywanie różnych spraw studenckich przez kolektyw studencki, przedstawicielstwo grup studenckich w zebraniach i spotkaniach naukowych. Stwierdził, iż pomimo wprowadzonych zmian do życia studenckiego i większych wydatków na oświatę istnieją duże trudności w procesie wychowania młodzieży. Podczas przeprowadzonych badań w konkretnych szkołach i regionach zostały ujawnione różnorodne przyczyny niezadowolającej efektywności wychowania moralnego, trudności i sprzeczności tego procesu, co pozwoliło na określenie podstawowych sposobów wzmocnienia aspektu ideowo-moralnego w kształtowaniu osobowości ucznia i studenta w warunkach przebudowy szkoły średniej i wyższej.



W innych referatach poświęcono wiele uwagi przygotowaniu studentów do pracy pedagogicznej przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety. Doc. dr E. Kostler zwrócił uwagę na wysokie wymagania w zakresie kształcenia współczesnych nauczycieli. W NRD przejście z cztero do pięcioletniego kształcenia studentów jest wynikiem konieczności bardziej wszechstronnego przygotowania nauczycieli w stosunku do rosnących zadań szkół. Intensyfikacja i poszerzenie związku teorii z praktyką w toku nauczania stanowi ważny aspekt podwyższania poziomu kształcenia nauczycieli. Praktyczne kształcenie nauczycieli rozpoczyna się od I-ego roku studiów i trwa do V-ego roku, obejmując różne rodzaje form: praktykę na obozie pionierskim po I roku, pracę w szkole na roku II, III i IV oraz czynną praktykę pedagogiczną w szkołach w ciągu całego roku V. Połączenie praktyk pedagogicznych z wiedzą teoretyczną w kształceniu studentów stanowi większą szansę odkrycia i rozwijania nowych talentów.

Doc. dr E. Petlak skoncentrował się na pedagogiczno-metodycznym przygotowaniu nauczycieli. Wyniki badań i doświadczenie praktyki pedagogicznej a także doświadczenie początkujących nauczycieli dowodzą, że przede wszystkim ich przygotowanie metodyczne nie odpowiada wszystkim typom szkół, w których pracują. Uwaga ta odnosi się w pewnej mierze również do przygotowania pedagogicznego i psychologicznego. Istniejąca różnica w pracy z uczniami w wieku 11 lat (kl. V) a uczniami 18-letnimi (kl. IV liceum) wiąże się z następującymi kwestiami: charakterem materiału nauczania, sposobami i organizacją pracy na zajęciach, z wykorzystaniem materiału nauczania w praktyce i szeregiem innych zagadnień. W latach 1981—1985 przeprowadzono badania nad pedagogiczno-metodycznymi umiejętnościami przyszłych nauczycieli przedmiotu. Wyniki ich ukazały, iż 15% studentów osiągnęło jednakowe wyniki w klasie V—VIII oraz IX—XII, 48% studentów osiągnęło lepsze wyniki w klasie V—VIII, a 37% studentów lepsze wyniki w klasie IX—XII. Przyczynę tych różnic upatrywano w tym, że uczelnie pedagogiczne nie zajmowały się kształceniem nauczycieli klas IX—XII. By sytuację zmienić wprowadzono nowe programy nauczania, które dają możliwości doskonalenia i kształcenia nauczycieli do pracy w liceach i szkołach zawodowo-technicznych.

Prof. dr A. N. Aleksyuk poinformował, iż uniwersytety w ZSRR nie zajmowały się kształceniem nauczycieli, lecz kształcono w nich specjalistów, np. fizyków, matematyków, chemików. Sytuacja ta związana jest, jak określili, ze „snobizmem” kadry akademickiej pracującej w uniwersytetach, która nie docenia przygotowania pedagogicznego. Ostatnio KC KPZR i rząd radziecki, by zmienić tę niekorzystną sytuację, przedsięwzięli istotne dla pedagogiki i praktyki wychowania postanowienia dotyczące utworzenia w strukturze uniwersytetów kierunków pedagogicznych. Zostały opracowane założenia nowej koncepcji przygotowania uniwersyteckiego nauczycieli.

Ujmują one następujące kwestie:

— zasadniczy komponent nowej koncepcji przygotowania nauczyciela z wykształceniem uniwersyteckim wiąże się z odmiennym podejściem do nauczania studentów pod względem ich przyszłej działalności pedagogicznej, badawczej i produkcyjnej;

— istnieje konieczność prowadzenia specjalnej orientacji i selekcji zawodowej wśród studentów kierunku pedagogicznego uniwersytetów. Nabór na kierunki pedagogiczne uniwersytetu winien być docelowy, a przygotowanie nauczyciela zamierzone w oparciu o długoterminowe, bezpośrednie „umowy” uniwersytetu z organami oświaty;

— kształcenie na uniwersytetach nauczyciela-specjalisty o szerokim profilu z gruntownym wykształceniem uniwersyteckim;

— możliwość wyboru optymalnej i jednolitej organizacji procesu nauczania, jego

technologii w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych, badawczych oraz produkcyjnych;

— na uniwersytetach najprawdopodobniej umocnią się i będą się rozwijać różne pedagogiki tak w aspekcie naukowo-badawczym, jak i dydaktycznym (pedagogika średniej szkoły ogólnokształcącej, zawodowej, szkoły wyższej, pedagogika grup produkcyjnych, pedagogika rodziny i inne).

Prof. dr A. N. Aleksyuk podkreślił, iż pedagogiczne i psychologiczne przygotowanie jest potrzebne wszystkim kształcącym się w uniwersytecie. Uniwersytet w Kijowie ma pozytywne doświadczenia (od 1985 r.) w zakresie kształcenia nauczycieli.

Problemem modernizacji treściowej, metodyczno-organizacyjnej procesu kształcenia nauczycieli poświęcili swe wystąpienia dr E. Szewczyk, dr S. Warga, doc. dr P. Kolew, prof. dr W. Okoń.

Dr E. Szewczyk przedstawił analizę porównawczą planów i programów pedagogicznego kształcenia nauczycieli w wybranych krajach socjalistycznych: NRD, ZSRR, Bułgarii i Czechosłowacji. Materiały źródłowe zostały zebrane w wymienionych krajach, poprzez zastosowanie sondażu diagnostycznego, w latach 1986—87. Plany i programy ukazując pełny cykl studiów, pedagogizację procesu kształcenia, treści nauczania, obciążenia dydaktyczne i wymagania stawiane studentom, pozwalają określić planowany stopień przygotowania studentów do zawodu czy też zakładane ich możliwości percepcyjne. Badania ukazują, iż przygotowanie nauczycieli w wybranych krajach na studiach stacjonarnych trwa 4—5 lat, zaocznych 5—6 lat. Dłuższy okres studiów występuje na tych kierunkach, które przygotowują studentów do nauczania dwóch przedmiotów. Analiza materiału wskazuje, że wszystkie uczelnie doceniają pedagogiczną praktykę studentów. Widzą jej znaczenie, chociaż występuje zróżnicowanie w jej wykonywaniu.

Doświadczenia w zakresie realizacji nowego przedmiotu „Teoria wychowania, dydaktyka i socjologia wychowania” (w miejsce teorii wychowania) w węgierskich wyższych szkołach pedagogicznych zostały przedstawione przez dr S. Wargę. Doc. dr P. B. Kolew w swoim wystąpieniu podkreślił, że wiodącym celem systemu kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki przedszkolnej i klas początkowych w Bułgarii jest przygotowanie wszechstronnie ukształtowanej osobowości, która w sposób pełnowartościowy powinna znaleźć swe urzeczywistnienie. Realizacja owego celu wymaga integracji wielu czynników, kompleksowego podejścia, które urzeczywistnia się na kilku poziomach — przedszkola, szkoły, organizacji społecznej, przedsiębiorstwa patronackiego oraz regionu.

Wielostronność w systemie kształcenia nauczycieli ujmował referat prof. dr W. Okonia. Wielostronność systemu kształcenia nauczycieli autor ujął w trzech znaczeniach, odnosząc do:

- globalnego ujęcia treści edukacji w zakładach kształcenia nauczycieli,
- paradygmatów kształcenia rzutuujących na treści, metody i środki edukacji nauczycielskiej,
- form organizacyjnych kształcenia nauczycieli.

W pierwszym znaczeniu wielostronność odnosi się do wychowania i wykształcenia nauczyciela jako człowieka, jako specjalisty i jako pedagoga. Drugie znaczenie wielostronności odnosi się do respektowania w programach, metodach i środkach edukacji nauczycielskiej czynników związanych z działalnością poznawczą, z życiem emocjonalnym i z działalnością praktyczną przyszłych nauczycieli. Wielostronność w trzecim znaczeniu polega na stosowaniu bogatych form organizacyjnych kształcenia i wychowania. Ukazał różnice między jednostronnością kształcenia nauczycieli a wielostronnością oraz podkreślił walory kształcenia wielostronnego.

Dialektyczne uwarunkowania procesu kształcenia nauczycieli ujął w swym wystąpieniu prof. dr hab. J. Kuźma. Dialektyka pozwala zrozumieć proces kształcenia

nauczycieli na tle ustawicznych przeobrażeń dokonujących się w społeczeństwie i przyrodzie. Zaakcentował wpływ postępu naukowo-technicznego na potrzeby zmian w systemie oświaty i wychowania. Bez śmiałej przebudowy organizacji wewnętrznej szkoły, a zwłaszcza przestarzałego systemu klasowego i przedmiotowego, stałego przewyższania rutyny nie da się zrealizować takich złożonych zadań jak: zapewnienie prawidłowego (zdrowego) rozwoju dzieci, jedności między wychowaniem i nauczaniem, przygotowaniem zarówno do życia jak i zawodu.

Obrazy w drugim dniu odbywały się w trzech sekcjach problemowych. Problematyka sekcji I koncentrowała się na teoretycznych podstawach kształcenia nauczycieli. Sekcja II podjęła zagadnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego, zaś sekcja III problematykę praktycznego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego.

Uczestniczyłem w pracy sekcji II, toteż ukąże podejmowane tam problemy.

Doc. dr S. W. Starszyna naświetliła zagadnienie ukierunkowania uczniów klas starszych średniej szkoły ogólnokształcącej w wyborze zawodu nauczycielskiego. Uwarunkowane jest ono rosnącymi potrzebami kraju w zakresie kadr pedagogicznych oraz koniecznością selekcji do szkół pedagogicznych młodzieży, która zainteresowana jest zawodem nauczycielskim. W Leningradzie prowadzono badania eksperymentalne w zakresie orientacji zawodowej uczniów klas pedagogicznych przy średnich szkołach ogólnokształcących.

Pracownicy nauki Instytutu Pedagogicznego opracowali program kształtowania orientacji zawodowej uczniów, obejmujący prowadzenie specjalnych zajęć umożliwiających poznanie specyfiki zawodu nauczycielskiego oraz organizację działalności społeczno-pedagogicznej. Wiadomości z zakresu zawodu nauczycielskiego uczący się zdobywali nie tylko podczas zajęć teoretycznych, lecz i w toku działalności praktycznej z uczniami klas młodszych, obejmującej poznanie uczniów, prowadzenie z nimi pracy wychowawczej, zabaw, rozmów, konkursów, poranków, zbiorów pionierów. Badania eksperymentalne dowiodły, iż po ukończeniu klasy pedagogicznej uczniowie bardziej świadomie wybierają zawód nauczycielski, znając istotę i specyfikę pracy w tym zawodzie.

Doświadczeniami węgierskimi dotyczącymi fakultatywnego nauczania przedmiotu „Zasady pedagogiki” w liceach ogólnokształcących podzielił się dr J. Olaha. Eksperymentalne wykładanie tego przedmiotu rozpoczęto w roku szkolnym 1977/78. Obecnie fakultatywne nauczanie „Zasad pedagogiki” prowadzi się w liceach ogólnokształcących począwszy od III klasy w wymiarze tygodniowym 3+3 godz. i 3+6 godz. w klasach IV. Celem nauczania przedmiotu jest przygotowanie uczniów do świadomego podjęcia studiów pedagogicznych.

Mgr R. B. Miłkova przedstawiła zagadnienie gotowości psychicznej do pracy pedagogicznej. Podkreśliła, iż gotowość psychiczna do pracy jest odzwierciedleniem złożonych, wzajemnych związków zachodzących między osobowością a działalnością, jak również odzwierciedleniem selektywnego stosunku do zawodu nauczyciela w określonej sytuacji życiowej. Decydujące znaczenie ma w niej ukierunkowanie osobowości.

Zagadnienie pedagogicznego kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Jagiellońskim po II wojnie światowej przedstawiła doc. dr hab. A. Łukawska. Uwzględniła następujące kwestie: praktyczną działalność nastawioną na kształcenie nauczycieli, w tym w szczególności takie zagadnienia jak: zasady rekrutacji kandydatów na kierunki nauczycielskie, założenia organizacyjne i programowe pedagogicznego kształcenia studentów, warunki tego kształcenia — prace badawcze podejmowane w tym zakresie.

Prof. dr hab. T. Wiloch skoncentrował się na zagadnieniu seminariów i prac magisterskich w systemie kształcenia nauczycieli. Zaakcentował ważne funkcje seminariów w kształtowaniu i sprawdzaniu zainteresowań naukowych, w wiąza-

niu studiów z zawodem nauczycielskim, w wytwarzaniu wzorców postępowania pedagogicznego, w sprawdzeniu poziomu dojrzałości studenta do podejmowania i poprawnego opracowania tematu badawczego. Funkcje seminariów upoważniają do ich prowadzenia najwyższej kwalifikowanych nauczycieli akademickich. Dalsze rozważania dotyczyły organizacji seminariów magisterskich oraz jakości prac magisterskich.

Wśród wielu innych doniesień na uwagę zasługuje zagadnienie: nauczania i uczenia się wiedzy generatywnej, kierunków działania w pracy dydaktyczno-wychowawczej ze studentami wybitnie zdolnymi, informacje z badań nad doskonaleniem procesu dydaktycznego w zakresie ćwiczeń z pedagogiki.

W trzecim dniu odbyło się podsumowanie konferencji. W dyskusji wiele osób podnosiło zagadnienie rosnących wymagań, stawianych przed nauczycielem i szkołą, które stwarzają konieczność lepszego, solidniejszego przygotowania nauczyciela do zawodu nauczycielskiego przez Wyższe Szkoły Pedagogiczne i Uniwersytety. Zmuszają do modernizacji treściowej, metodyczno-organizacyjnej procesu kształcenia nauczycieli. Padają refleksje dotyczące osobowości nauczyciela, trudności w kształceniu nauczycieli, modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie, prestiżu zawodu nauczycielskiego. Trzeba podkreślić, iż problematyka podjęta w czasie obrad należy do bardzo ważnych, lecz ze względu na swą żywotność pozostaje nadal otwarta.

Uczestnicy konferencji wyrazili potrzebę organizowania częstszych spotkań na forum międzynarodowym. Umożliwiają one bowiem szerszą wymianę poglądów i doświadczeń w zakresie problemów kształcenia nauczycieli, a także stymulują starania w podnoszeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej wyższej uczelni.

KAZIMIERA DZYR-GIEREJ

ARTYKUŁY

	Nr
Kazimierz Denek: Cele kształcenia w przemianach edukacji narodowej	1—2
Józef Górniewicz: Znaczenie sztuki w rozwoju wyobraźni. Analiza wybranych koncepcji pedagogicznych	5—6
Aleksander Hulek: Stan i problemy przebudowy systemu kształcenia specjalnego w Polsce	3—4
Waldemar Kozłowski: Zaufanie w kontaktach ucznia z nauczycielem	5—6
Aleksandra Maciarz: Przemiany w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej	3—4
Jan Poplucz: Problem wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli	1—2
Irena Stawowy-Wojnarowska: Projekt organizacji kształcenia niepełnosprawnych	3—4

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII  
NAUK PEDAGOGICZNYCH

Elżbieta Czykwin: Koncepcja reprezentacji Moscovicio — perspektywą dla badań interakcji nauczyciela i ucznia	5—6
Maria Lewandowska: Logiczne podstawy formułowania problemów w teorii pedagogicznej	3—4
Mieczysław Łobocki: Z zagadnień metodologii badań pedagogicznych	5—6
Jerzy Stochmiałek: O konstruowaniu pedagogicznej teorii kierowania	1—2
Piotr Wiliński: O przydatności pojęcia „styl życia” w badaniach pedagogicznych	3—4
Mikołaj Winiarski: Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych	1—2
Barbara Zechowska: Funkcjonalne podejście w badaniu nauczyciela — metodologiczne kontrowersje	5—6

WIZJE PRZYSZLEJ OŚWIATY

Czesław Kupisiewicz: Treści kształcenia	1—2
Jerzy Niemiec: Edukacyjne aspiracje i szanse szkolnictwa	1—2

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ: INNOWACJE PEDAGOGICZNE

Mieczysław Gałuszka: Potoczne wizje nauczyciela akademickiego i absolwenta wyższej uczelni	5—6
Andrzej Giryński: Doświadczenia i aktywność jako wyznaczniki zachowań oczekiwanych społecznie osób niepełnosprawnych	3—4
Halina Górecka: Motywacyjne uwarunkowanie efektywności kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących	1—2
Halina i Józef Kilianek: Uczeń a tornister	1—2
Adam Mikrut: Charakterystyka uczniów upośledzonych umysłowo o różnym poziomie aktywności społecznej	5—6

Mieczysław Skowroński, Zbigniew Węgierski: Podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli (stopnie specjalizacji zawodowej)	1-2
Ryszard Skrzypczak: Środowisko rodzinne uczniów a ich osiągnięcia dydaktyczne i aspiracje edukacyjne	6-6
Władysław Socha: Dydaktyczno-wychowawcze konsekwencje zmiany szkoły	1-2
Łuba Słoma: Dotychczasowe doświadczenia nauczycieli w zakresie przestrzegania norm etycznych a ich moralność zawodowa	1-2
Józef Sowa: Motywy wyboru zawodu i szkoły przez niepełnosprawnych uczniów kl. VIII	2-4
Maryla Sowisło: Zainteresowanie rodziców wyborem szkoły ponadpodstawowej i zawodu przez dzieci — uczniów kl. VII i VIII szkoły podstawowej	3-4
Małgorzata Stańczuk-Kuras, Katarzyna Szymańska: Stopień znajomości nieformalnej struktury klasowej przez nauczycieli-wychowawców klas IV-V	1-2
Grażyna Tkaczyk: Właściwości uogólniania przez uczniów kl. I-III szkoły specjalnej	
Kazimierz Waligórski: Sytuacyjne uwarunkowania pracy nauczyciela	3-4
Adam Windakiewicz: Czynniki determinujące twórczość pedagogiczną nauczycieli	1-2

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGŁĄDY, OPINIE

Elżbieta Augustyniak-Braziel: Psychoterapia i jej metody jako alternatywa tradycyjnego ujęcia wychowania	3-4
Marian Bybluk: Kompleksowe i systemowe podejście do wychowania w pedagogice radzieckiej jako rozwinięcie niektórych idei A. Makarenki	3-4
Helena Chylińska: Autonomia nauczyciela i samodzielność ucznia	5-6
Franciszka Dyka: Użyteczność teorii dydaktycznej w pracy nauczycieli	5-6
Witold Komar: Szkoła transgresyjna — szansa czy utopia?	3-4
Zbyszko Melosik: Między humanizmem a manipulacją — R. B. Fullera wizja edukacji przyszłości	5-6
Leon Niebrzydowski: Rozwój zdolności i kompetencji młodzieży w procesie nauczania i wychowania	3-4
Piotr Petrykowski: Koncepcja środowiska wychowawczego jako przyczynek do rozważań nad skutecznością oddziaływań wychowawczych	5-6
Ryszard Pęczkowski: Projektowanie materiałów wizualnych	5-6
Wojciech Siwak: Ekspresja twórców i odbiorców w muzyce rockowej	5-6
Wacław Śmid: Kryzys postaw dzieci i młodzieży. Próba diagnozy	1-2
Józef Szocki: Modelowanie biblioteki szkolnej jako systemu wychowania przez książkę i informację	3-4

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

Halina Gajdamowicz: Dorobek profesora doktora Karola Kotłowskiego w zakresie metodologii i aksjologii pedagogicznej	5-6
---	-----

### OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

Jan Skłodowski: Mikrokomputer w szwajcarskiej szkole	1-2
Bogusław Sliwerski: Kształcenie nauczycieli nauczania początkowego w Szwajcarii	1-2

## RECENZJE KSIĄŻEK. PRZEGLĄD CZASOPISM

Kazimierz Denek, Eugeniusz Piotrowski: W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej	1—2
Hanna Dobromilska: S. Guz: Rozwój i kształtowanie osobowości w okresie wczesnoszkolnym	3—4
Maria Dudzikowa: W. Komar: Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej	1—2
Mieczysław Gałaś: Maria Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo	3—4
Barbara Iskra-Kotowska: A. Peccei: Przyszłość jest w naszych rękach	5—6
Bogusława Jodłowska: S. G. Wierszłowski, L. N. Lesochina (red.) Profesjonalnaja diejatel'nost' młodego uczonego	1—2
Adam Knap: Bogdan Szyszka: Szkolnictwo Zamościa w dwudziestolecu międzywojennym	5—6
Witold Komar: Maria Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo	3—4
Witold Komar: J. Kozielski: Koncepcja transgresyjna człowieka	1—2
Jan A. Malinowski: K. Lubański: Turystyka młodzieży jako problem społeczno-wychowawczy	3—4
Jan Marciniak: K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży	1—2
Bożena Olszak-Krzyżanowska: H. Gasiul: Formalne cechy systemu wartości jako wskaźnik rozwoju osobowości	1—2
Wojciech Pasterniak: S. Frycie, J. Koblewska: Tendencje rozwojowe oświaty na świecie	3—4
Ewa Piotrowska: Jan Jakóbski: Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela	5—6
Eugeniusz Piotrowski: Z. Mróz: Graficzne ujęcie struktury treści w uczeniu się i nauczaniu dydaktyki ogólnej	1—2
Sylvia Seul-Michałowska: Ireneusz Ebil-Eibesfeldt: Miłość i nienawiść	5—6
Jerzy Stochmiłek: K. Waligórski: Organizacja zespołu nauczycielskiego a kierowanie szkołą	3—4
Sławomir Stoczyński: Praca zbiorowa: Bliskie i dalekie cele wychowania	3—4
Józef Szocki: Krzysztof Kabziński: Funkcja społeczno-wychowawcza i oświatowa Towarzystwa Czytelni Ludowych (1880—1939)	5—6
Józef Szocki: R. Saciuk: Amerykańska psychoanaliza kulturowa	3—4
Maria Szybisz: „Instructional Science” 1987, nr. 1	3—4
Bożena Wojtasik: Wanda Rachalska: Problemy orientacji zawodowej	5—6

### KRONIKA

Kazimiera Dzyr-Gierej: Proces dydaktyczno-wychowawczy w uczelniach pedagogicznych — w teorii i w praktyce	5—6
Erwin Gondzik: Seminarium doskonalenia kadry dla potrzeb szkolnictwa zawodowego	1—2
Alicja Kotusiewicz: Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej (konferencja naukowa w Jabłonie)	1—2
Kazimiera Paclawska: Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna	5—6

---

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1989 r.  
Nakład 2721 egzemplarzy. Ark. wyd. 15,8. Ark. druk. A1 — 17,29.  
Łódzka Drukarnia Dzielowa, Zakład nr 3 w Tomaszowie Maz. Zam. 43/1100/89 A-52