RUCH PEDAGOGICZNY

2-3

ROK XXXI (LXIII) MARZEC – CZERWIEC 1989

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Bogusz, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji)
Michał Langowski, Tadeusz Lewowicki (redaktor naczelny)

RADA REDAKCYJNA

Jadwiga Bińczycka, Kazimierz Denek, Maria Jakowicka, Bogumiła Fotowicz-Kata, Stanisław Kawula, Irena Kruk, Edmund Staszyński, Edmund Trempała

Redaktor techniczny: Adam Zambrzycki

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 4
tel. 26-10-11 wewn. 276

INFORMACJA DLA AUTORÓW

Redakcja przyjmuje do publikacji materiały autorskie w 2 egzemplarzach znormalizowanego maszynopisu (oryginał i 1 kopia) napisane czytelną czcionką, bez poprawek i skreśleń. Przypisy należy umieszczać na końcu maszynopisu.

Na tekście nadsyłanych artykułów, sprawozdań z badań oraz opisów innowacji pedagogicznych autorzy podają w lewym górnym rogu pierwszej strony tylko imię i nazwisko oraz nazwę miejsca pracy (uczelni, szkoły, instytucji) bez stopnia naukowego i adresu. Autorzy recenzji, przeglądu czasopism i materiałów do kroniki podają swoje imię i nazwisko pod tekstem nadsyłanego materiału.

Dokładny adres miejsca pracy, zamieszkania, numer telefonu oraz stopień naukowy prosimy podawać na osobnej karcie.

Każda recenzja powinna rozpoczynać się od podania następujących informacji: a) imię i nazwisko autora recenzowanej pracy, b) pełny tytuł książki, c) miejscowość, rok wydania i nazwa wydawnictwa oraz d) liczba stron recenzowanej książki.

Materiały graficzne (rysunki, wykresy) zamieszczane w tekście nadsyłanych opracowań winny być czyste i czytelne, wykonane tuszem na kalce w skali 1:1 i nie mogą przekraczać wymiarów 13 cm × 19 cm.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

PL ISSN 0483-4992
Nr indeksu 37492

RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwo Polskiego

2-3

ROK XXXI (LXIII) MARZEC – CZERWIEC 1989

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

CZESŁAW KUPISIEWICZ: Szkolnictwo podstawowe i średnie (koncepcje i instytucje kształcenia ogólnego i zawodowego) 3

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ DENEK: Obiektywne poznawanie i wyrażanie osiągnięć szkolnych 26
ROMAN SCHULZ: Twórczość pedagogiczna na tle innych rodzajów twórczości 41
RYSZARD URBAŃSKI: Wartości wychowawcze w perspektywie recentywistycznej 58

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

MARIA JAKÓWICKA: Ruch postępu pedagogicznego w Polsce — ze szczególnym uwzględnieniem województwa zielonogórskiego 66
HENRYK ZYGNER, KRYSTYNA FILIPOWICZ: Koszty materialne szkół ogólnokształcących (wielkość i struktura w roku 1987) 81
ELŻBIETA MISIORNA: Rola rodziny w rozwijaniu wrażliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym na potrzeby drugiego człowieka 106
JOANNA GŁODKOWSKA: Analiza porównawcza węgierskiego i polskiego programu nauczania matematyki w klasach I—IV szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim 122
CZESŁAW BERKA: Praca innowacyjna dyrektora szkoły 138

SYLWETKI WYBITNYCH PEDAGOGÓW

TADEUSZ LEWOWICKI: Profesor Wincenty Okoń 147

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

JAN SKŁODOWSKI: Mikroinformatyka w szwajcarskiej szkole — wybrane zagadnienia 153
LECH SAŁACIŃSKI: Zachodnioberlińska koncepcja miasta jako szkoły . 168

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

MARIA DUDZIKOWA: Szanse wychowania dla przyszłości w systemie scentralizowanym 172
WITOLD KOMAR: Działalność diagnostyczna w wychowaniu jako zadanie zawodowe nauczyciela oraz czynnik „edukacji badawczej" uczniów . . 190
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Komputeryzacja kształcenia w świetle teorii technicznego wspomagania nauczania 200
BOGDAN BILLIK: Studenckie praktyki robotnicze — za i przeciw . . . 210

RECENZJE KSIĄŻEK

WITOLD KOMAR: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch: Psychologia i życie . . . 218
KRYSTYNA BARANOWICZ: K. Kruszewski: Zrozumieć szkołę 227
MARIA SZYBISZ: N. F. Tałyzina: Formirowanije poznawatielnoj diejatielnosti młodszich szkolnikow 230
EUGENIUSZ PIOTROWSKI: W. Kojs: Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym 233
JÓZEF GÓRNIEWICZ: M. Szymański: Twórczość i style poznawcze uczniów 235

CZESŁAW KUPISIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

SZKOLNICTWO PODSTAWOWE I ŚREDNIE
(Koncepcje i Instytucje Kształcenia Ogólnego i Zawodowego)*

1. Szkolnictwo podstawowe i średnie — jak dotychczas — w niewielkim tylko stopniu pracuje zgodnie z założeniami przyszłego modelu edukacji, o którym to modelu traktują wcześniej opublikowane prace Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Główną wadę obecnego modelu stanowi dominacja tradycyjnie ujmowanej funkcji kształcącej (transmisja i reprodukcja wiedzy przede wszystkim typu „wiedzieć, że") nad funkcjami pozostałymi, a mianowicie wychowawczą, opiekuńczą i orientującą.

Ten stan wymaga zmiany. Na jej rzecz przemawiają również inne powody. Spośród nich na czoło wysuwają się:

1) niezwykle trudna sytuacja kadrowa, zwłaszcza w placówkach wychowania przedszkolnego oraz w szkolnictwie podstawowym;

2) zły stan zasobów materialnych oświaty i szkolnictwa wyższego;

3) niskie świadczenia budżetowe i pozabudżetowe na edukację, które stanowią podstawową przyczynę zarówno obecnych trudności kadrowych, jak i niedostatków materialnych szkoły podstawowej i średniej.

Zamrożenie tych świadczeń na obecnym poziomie (około 4,7% dochodu narodowego) doprowadziłoby nie tylko do dalszego pogorszenia sytuacji kadrowej oraz wzrostu skali niezaspokojenia materialnych potrzeb szkoły podstawowej i średniej, lecz również zablokowałoby dotychczasowe wskaźniki skolaryzacji na poziomie nie odpowiadającym aspiracjom edukacyjnym naszego społeczeństwa oraz zapotrzebowaniu gospodarki i kultury narodowej na pracowników o średnim i wyższym wykształceniu. Obawy te są tym bardziej zasadne, że do szkół średnich zaczyna już napływać potężna fala demograficznego wyżu.

2. Reforma szkoły podstawowej i średniej jest zatem niezbędna, przy czym na jej rzecz przemawiają argumenty zarówno pedagogicznej, jak

---

* Przedstawiony tekst jest fragmentem roboczej wersji raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Jest to wersja ze stycznia 1989 roku. W tekście podejmowane są podstawowe zagadnienia szkolnictwa podstawowego i średniego, dlatego chętnie udostępniamy go naszym Czytelnikom (Red.)

i pozapedagogicznej natury. O charakterze, zakresie i tempie tej reformy rozstrzygać będzie równolegle z nią prowadzona przebudowa naszej gospodarki oraz życia społeczno-politycznego. Z drugiej jednak strony, ze względu na wzrostotwórcze właściwości edukacji, przebieg i wyniki owej przebudowy wyznaczone są przez ogólny poziom oświaty i wychowania. I ta właśnie dialektyczna zależność sprawia, że w najwyżej rozwiniętych krajach edukację zalicza się do priorytetowych sfer życia społecznego. W stosunku do lat sześćdziesiątych, kiedy to Polska chlubiła się mianem „kraju ludzi uczących się", nastąpił u nas pod tym względem wyraźny regres.

Stosownie do rozwoju sytuacji społeczno-ekonomicznej i związanych z nim możliwości finansowania edukacji, wyróżniamy trzy scenariusze reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, a mianowicie stagnacji z obszarami ożywienia, ożywienia z obszarami rozwoju oraz rozwoju.

3. Pierwszy z tych scenariuszy traktujemy jako ostrzegawczy, którego akceptacja może wchodzić w rachubę wyłącznie na zasadzie zła koniecznego, przy braku jakichkolwiek możliwości innych, korzystniejszych rozwiązań. Im krócej obowiązywałby przy tym ów scenariusz, tym lepsze perspektywy i większe możliwości rozwoju otwierałyby się przed oświatą. Jednak również w jego przypadku warunkiem koniecznym przystąpienia do reformy stanie się podniesienie obecnej wysokości świadczeń budżetowych na oświatę (4,7%). Bez tego nie będzie można rozbudować szkolnictwa na miarę potrzeb dyktowanych w latach dziewięćdziesiątych przez wyż demograficzny, a oprócz tego — co jest zadaniem równie istotnym — ulepszyć treści, metod, form organizacyjnych i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej. Bez tego nie uda się rozwiązać problemu powszechności wychowania przedszkolnego, czemu notabene w latach dziewięćdziesiątych sprzyjać będzie niż demograficzny w grupie dzieci od 3 do 6/7 roku życia. Bez tego niemożliwe stanie się także przystąpienie do zasadniczej reformy kształcenia i doskonalenia nauczycieli, łącznie z poprawą warunków ich pracy i płacy, a tym samym zbudowanie podstawy rozstrzygającej o skuteczności pozostałych poczynań naprawczych i modernizacyjnych w zakresie edukacji. Ta też reforma stanowiłaby w scenariuszu stagnacji główny obszar ożywienia.

4. Scenariusz ożywienia z obszarami rozwoju umożliwiałby z kolei zaspokojenie najpilniejszych potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa w takich zakresach jak powszechność wychowania przedszkolnego, dalsza rozbudowa szkolnictwa średniego i systemu kształcenia ustawicznego oraz przygotowanie warunków koniecznych dla realizacji scenariusza rozwoju, z czym wiązałyby się zakrojone na szeroką skalę badania empiryczne nad strukturą i treścią „szkoły przyszłości". Te też badania były istotnym dla omawianego scenariusza ob-

szarem rozwoju — obok pracowników nauki uczestniczyliby w nich nowocześnie wykształceni w wyniku postulowanej wyżej reformy nauczyciele. Wysokość świadczeń budżetowych na oświatę, niezbędna dla realizacji scenariusza ożywienia, musiałaby kształtować się na poziomie jeszcze wyższym niż w przypadku poprzedniego scenariusza (dokładne obliczenie odpowiednich wskaźników tych świadczeń winno stać się zadaniem ekonomistów oświatowych).

5. Celem głównym trzeciego wreszcie scenariusza, tzn. scenariusza rozwoju, byłoby całkowite zaspokojenie edukacyjnych aspiracji i potrzeb dzieci, młodzieży i dorosłych w zakresie wykształcenia podstawowego i średniego. Jeden z warunków nieodzownych dla realizacji tego celu polegałby na zbudowaniu polskiej „szkoły przyszłości". Byłaby to szkoła umożliwiająca skuteczną realizację takich zadań, jak:

1) wydatne podniesienie pod względem jakościowym (trwałość i operatywność wiedzy, jej zakres itp.) i ilościowym (wyższa niż obecnie sprawność kształcenia itd.) poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie różnych typów i szczebli, a zwłaszcza w szkolnictwie podstawowym na wsi i w małych miasteczkach, bez czego nie uda się zlikwidować rażących teraz niekiedy dysproporcji edukacyjnych i kulturowych między miastem a wsią;

2) objęcie kształceniem średnim około 65—70% młodzieży z każdego rocznika, przy równoczesnym zapewnieniu pozostałym 30—35% szerokoprofilowanego wykształcenia zawodowego na poziomie niematuralnej szkoły średniej, drożnej wobec szkolnictwa maturalnego;

3) dalszy rozwój kształcenia równoległego, w tym realizowanego za pomocą radia i telewizji, i ustawicznego, a także skorelowanie tego kształcenia z edukacją szkolną;

4) intensyfikacja procesu uspołeczniania szkoły, któremu powinna towarzyszyć daleko idąca reforma systemu zarządzania oświatą.

Świadczenia budżetowe na oświatę, konieczne dla podjęcia reformy szkolnictwa podstawowego i średniego w myśl scenariusza rozwoju, musiałyby, oczywiście, być wyższe od świadczeń warunkujących realizację scenariusza ożywienia.

1. SCENARIUSZ STAGNACJI Z OBSZARAMI OŻYWIENIA (OSTRZEGAWCZY)

6. Zakładając, że proces reformowania szkoły podstawowej i średniej będzie przebiegał zgodnie z zasadami: powszechności, drożności, ustawiczności i szerokiego profilu kształcenia, a także elastyczności programowej i organizacyjnej, wychowania przez pracę oraz uspołeczniania poczynań szkoły — zasady te są notabene nadrzędne wobec scenariuszy reformy — głównym zadaniem scenariusza stagnacji z obszarami ożywienia stanie się, powtórzmy, edukacyjne „zagospodaro-

wanie" demograficznego wyżu oraz przygotowanie warunków dla realizacji scenariusza ożywienia.

7. W związku z tym podjęta być musi — i to w trybie pilnym — całościowa i głęboka zarazem reforma systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także reforma dotychczasowej doktryny kształcenia w szkole podstawowej i średniej, związana głównie z przebudową treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponadto, tworząc warunki do przejścia na wyższy etap reformy (scenariusz ożywienia z obszarami rozwoju, należałoby wykorzystać — jak już pisaliśmy — dogodną pod względem demograficznym w latach dziewięćdziesiątych sytuację i upowszechnić wychowanie przedszkolne w możliwej do osiągnięcia skali. Proces ten powinien przy tym przebiegać w sposób scharakteryzowany w rozdziale II. 6. 2.

Rozbudowie musiałoby także ulec szkolnictwo dla pracujących, a główną wytyczną tego procesu trzeba by uczynić zasadę edukacji ustawicznej.

8. Zasadniczy ciężar reformy realizowanej zgodnie ze scenariuszem stagnacji spoczywałby zatem na przebudowie treści oraz doktryny kształcenia w szkole podstawowej i średniej, w mniejszym zaś stopniu odnosiłby się do struktury tej szkoły. W tym bowiem zakresie pole reformy obejmowałoby przedszkole oraz wstępne prace koncepcyjne i eksperymentalne nad nowymi rozwiązaniami strukturalnymi szkoły podstawowej i średniej, np. nad koncepcją powszechnej 9-klasowej szkoły ogólnokształcącej o zróżnicowanej budowie, np. „4 + 5" lub „3 + 3 + 3".

9. Zachowując istniejącą strukturę szkolnictwa podstawowego i średniego jako strukturę typową dla omawianego scenariusza reformy, należałoby dążyć do powiększenia liczby absolwentów szkoły podstawowej kierowanych na tor kształcenia ogólnego (odpowiedni wskaźnik wynosi obecnie 20% tych absolwentów), przy równoczesnym zmniejszeniu liczby uczniów podejmujących naukę w zasadniczych szkołach zawodowych (w nich uczy się ostatnio około 55% uczniów kończących szkołę podstawową).

1.1. Przedszkole i szkoła podstawowa

10. Naukę w szkole podstawowej będą podejmować nie, jak teraz, dzieci głównie 7-letnie, lecz o rok od nich młodsze (od 6 lat i 2 miesięcy do 6 lat i 8 miesięcy), które wykażą się odpowiednim poziomem dojrzałości szkolnej. Pozwoli to skrócić czas wychowania przedszkolnego z obecnych czterech do trzech lat — co oczywiście wiązać się będzie z reformą programowo-metodyczną tego wychowania — oraz spowoduje wydłużenie okresu nauki na szczeblu nauczania początkowego z trzech do czterech lat. Również w tym przypadku pociągnie to za sobą potrzebę przystosowania treści, metod i organizacji pracy dydak-

tyczno-wychowawczej do właściwości psychofizycznych dzieci o rok młodszych niż teraz.

11. Dlatego też 4-letni szczebel tego nauczania składać się będzie z dwóch cykli. P i e r w s z y obejmie klasy I—II, w których dominować będą zabawowe formy nauczania i wychowania, a dzienny wymiar zajęć nie będzie dzielony na 45-minutowe lekcje. Istotnym celem tego cyklu będzie obserwacja i diagnoza psychofizycznego rozwoju dzieci oraz opracowanie i realizacja na tej podstawie ewentualnego programu indywidualnej terapii pedagogicznej. W d r u g i m natomiast, złożonym z klas III—IV, pracować się będzie w systemie klasowo-lekcyjnym z tym, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej uwzględnione zostaną w możliwie szerokim zakresie założenia tzw. nauczania integrującego (ponadprzedmiotowego), wielopoziomowego i fakultatywnego.

12. Na szczeblu nauczania początkowego — niezmiernie ważnym pod względem pedagogicznym, gdyż właśnie w pierwszych latach nauki kształtuje się stosunek dziecka do szkoły, do siebie jako ucznia i do poszczególnych przedmiotów nauczania, co później nierzadko przesądza o jego dalszej drodze edukacyjnej — pracować będą nauczyciele dysponujący wyższym wykształceniem. Ich podstawowe zadanie polegać będzie na zapewnieniu dzieciom umiejętności instrumentalnych na wysokim poziomie (czytanie ze zrozumieniem, pisanie, poprawne wysławianie się, biegłość w zakresie wykonywania podstawowych operacji matematycznych, rysowanie, proste umiejętności praktyczne itp.) oraz rozwoju fizycznego, społeczno-moralnego i estetycznego. Celom tym, poza zajęciami lekcyjnymi, służyć również będą zajęcia pozalekcyjne, w tym pomoc udzielana indywidualnie uczniom borykającym się z trudnościami w nauce oraz pobudzająca rozwój zainteresowań i możliwości poznawczych dzieci ponadprzeciętnie uzdolnionych. Ze względu na to, że na szczeblu nauczania początkowego pozostawianie uczniów na drugi rok w tej samej klasie będzie zjawiskiem rzadkim, pomoc ta stanie się stałą formą oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szkoły na dzieci.

13. Cykl nauczania systematycznego w szkole podstawowej obejmuje klasy V—VIII, a jednym z jego zadań — obok zapewnienia uczniom podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze — będzie orientacja szkolna i zawodowa prowadząca do wyboru właściwego kierunku dalszej nauki lub — w nielicznych przypadkach — łączonej z nauką pracy.

14. Obowiązek szkolny trwać będzie do ukończenia przez młodzież 17 roku życia. Znaczy to, że objęty nim jedenastoletni cykl kształcenia nie będzie różnił się pod względem liczby lat nauki szkolnej od tego, zgodnie z którym już teraz uczy się u nas ponad 90% absolwentów szkoły podstawowej, spośród których 55% podejmuje — jak już pisaliśmy — naukę w zasadniczych szkołach zawodowych. W myśl pos-

tulatu sformułowanego w podrozdziale 6.3.1., wskaźnik ten ulegałby stopniowemu ograniczaniu na rzecz wzrostu liczby uczniów kierowanych po szkole podstawowej do liceum ogólnokształcącego, przy równoczesnej zmianie treści i doktryny kształcenia w tym liceum stosownie do zasady wychowania przez pracę.

15. Pełny cykl kształcenia średniego, zakończony egzaminem dojrzałości, będzie cyklem 12-letnim (liceum i niektóre technika, np. księgarskie, ekonomiczne itp.) i 13-letnim (technikum). W związku z tym jego absolwenci — poza repetentami — będą o rok młodsi od tych, którzy obecnie kończą naukę w liceum czy technikum. Wcześniej zatem niż oni będą mogli podejmować studia wyższe lub pracę zawodową, co jest korzystne zarówno ze względów społecznych, jak i jednostkowych.

16. Przedstawiony wariant zakłada, że kształcenie maturalne na szczeblu ponadpodstawowym będzie 4 lub 5-letnie, a niematuralne — realizowane w zasadniczych szkołach zawodowych — trzyletnie. Zaletą omawianego wariantu szkoły podstawowej jest jego zgodność z infrastrukturą szkolną istniejącą u nas obecnie na tym poziomie zinstytucjonalizowanej edukacji. Główne przy tym zmiany, jakie wprowadza, polegają na obniżeniu wieku dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej, a tym samym w średniej i wyższej; podziale nauczania początkowego na dwa cykle; ekspozycji zadań „orientujących" w działalności szkoły; a także na przebudowie doktryny kształcenia, między innymi — gdy o treść chodzi — w duchu przedmiotów integrujących treści przerabiane dotychczas na lekcjach odrębnych przedmiotów.

17. Wyższe klasy szkoły podstawowej będą miały w niektórych przypadkach zbiorczy charakter. Dojeżdżającym do nich uczniom powinno się wówczas zapewnić sprawną komunikację, posiłki oraz dobrze zorganizowane zajęcia pozalekcyjne.

Również w tych klasach uczyć powinni nauczyciele z wyższym wykształceniem. Byłoby pożądane, aby uprawniało ono do nauczania przedmiotów pokrewnych lub jednego przedmiotu i pracy wychowawczej w określonej dziedzinie, jak orientacja szkolna i zawodowa, opieka nad organizacjami uczniowskimi itp.

18. Tam, gdzie pozwolą na to warunki, należałoby rozbudować zajęcia pozalekcyjne, obejmując nimi zarówno uczniów ponadprzeciętnie zdolnych, jak i opóźnionych w nauce. Dominować podczas tych zajęć powinno wspierające rozwój uczniów nauczanie początkowe (także w zakresie wykraczającym poza program nauki szkolnej), badanie i rozwijanie zainteresowań itp.

19. Istotnym składnikiem reformy realizowanej w szkole podstawowej zgodnie ze scenariuszem stagnacji stanie się przebudowa programów nauczania. Jej wynikiem końcowym — harmonizującym z oczekiwaniami wielu nauczycieli, którzy wypowiadali się na ten te-

mat podczas konsultacji organizowanych przez KEEN — powinno być odciążenie programów z balastu nadmiernie rozbudowanej faktografii, usunięcie z nich przestarzałych treści, odejście od uniformizmu, zatomizowania i nieekonomiczności przejawiającej się w postaci niedostatecznej korelacji przedmiotów pokrewnych, a także rygoryzmu, który nie pozwala nauczycielowi „być w nauczaniu sobą" — jak to obrazowo określił jeden z nich.

Aby te niedostatki usunąć, należałoby zapewnić nauczycielowi dostatecznie szeroki „margines swobody" w zakresie doboru treści kształcenia, a ponadto nie narzucać mu gotowych recept, jak te treści mają być realizowane. Byłoby ponadto celowe, aby szkoła mogła tworzyć indywidualne programy nauczania dla uczniów utalentowanych, zapraszając do udziału w realizacji tych programów specjalistów spoza zatrudnionego w niej grona osób.

Oprócz tego trzeba by, czyniąc zadość wymaganiom naszych czasów, uwzględnić w zreformowanych planach i programach nauczania problemy rozstrzygające — że odwołamy się do znanego porównania Wellsa — o zwycięstwie edukacji w wyścigu z katastrofą. Należą do nich problemy ekologiczne, demograficzne, ekonomiczne, etyczne (w tym cele i strategia życia człowieka w dobie kryzysu tradycyjnych wartości), a także problemy związane z rozwojem nowoczesnej techniki i technologii. Sposób ekspozycji tych problemów powinien ponadto być zgodny z humanistycznymi zasadami prymatu moralności nad techniką oraz egzystencji nad posiadaniem.

1.2. Zasadnicza szkoła zawodowa

20. W roku 1987 do różnych typów tej szkoły, której zadaniem głównym jest kształcenie robotników wykwalifikowanych, uczęszczało około 760 tys. uczniów, a wskaźnik podejmujących w niej naukę absolwentów szkoły podstawowej wynosił około 55%. Jest to więc najbardziej u nas rozbudowany typ szkoły ponadpodstawowej.

21. Niezaprzeczalną jego zasługą jest zaspokojenie zapotrzebowania gospodarki narodowej na kwalifikowanych robotników, do podstawowych zaś wad zalicza się na ogół:

1) zbyt wąsko sprofilowane kształcenie, o czym świadczy fakt, że zasadnicza szkoła zawodowa przygotowuje młodzież do wykonywania ponad 240 zawodów robotniczych (liczba ta ma być zmniejszona w latach dziewięćdziesiątych do 150). Utrudnia to jej absolwentom zarówno uzyskanie zgodnej z wyuczonym zawodem pracy, jak i ewentualnie przekwalifikowanie się, którego znaczenie — w miarę postępującej restrukturyzacji gospodarki i techniki — będzie przecież wzrastać;

2) skromny program kształcenia ogólnego, obejmujący niecałe 30% pełnego wymiaru godzin nauki. Nie stwarza to uczniom — mimo doko-

nanej w ostatnich latach korekty — możliwości wszechstronnego rozwoju, a ponadto stanowi niełatwą do pokonania przeszkodę dla tych, którzy kontynuują naukę w drożnym wobec zasadniczej szkoły zawodowej szkolnictwie maturalnym. W rezultacie studia wyższe podejmuje niecałe 4% absolwentów tej szkoły;

3) niedostateczne powiązanie z zakładami pracy szkół posiadających własne warsztaty, a tym samym utrudniony w wielu wypadkach dostęp do najnowszej techniki i technologii;

4) nieproporcjonalnie wysokie w stosunku do potrzeb i innych możliwości — jak np. kształcenie ogólne połączone ze zdobywaniem zawodu w zakładach doskonalenia rzemiosła — koszty przygotowania do pracy w niektórych zawodach.

22. Zakładając, że w latach dziewięćdziesiątych kontynuowany będzie proces restrukturyzacji naszej gospodarki i techniki, w którego wyniku nastąpi między innymi rozbudowa przemysłów naukochłonnych i sektora usług, zmniejszać się będzie zapotrzebowanie na robotników kształconych w różnych typach obecnej zasadniczej szkoły zawodowej. Dlatego też wskazane byłoby ograniczenie w połowie lat dziewięćdziesiątych strumienia młodzieży kierowanego do tej właśnie szkoły. Ze względu na wyż demograficzny w grupie młodzieży 15—17-letniej, zmniejszenie wskaźnika skolaryzacji z 55 do około 32% nie spowodowałoby przy tym redukcji liczby uczniów uczęszczających teraz do zasadniczej szkoły zawodowej (około 760 tys.). Pożądane byłoby również, aby warsztaty zasadniczych szkół zawodowych powiązano z odpowiednimi zakładami pracy. Otworzyłoby to młodzieży dostęp do nowoczesnej techniki i technologii, pozwoliło optymalnie wykorzystać możliwości produkcyjne uczniów z korzyścią dla praktycznej nauki zawodu oraz zyskać dodatkowe środki na rozwój szkolnictwa zawodowego. W perspektywie coraz więcej zakładów pracy uczestniczyłoby w procesie kształcenia zawodowego, przejmując zarazem na siebie jego koszty, albo przynajmniej partycypując w nich w znaczący sposób. Przykład górnictwa zasługuje w tym kontekście na uwagę i uznanie.

1.3. Średnie szkoły zawodowe

23. Składają się na nie różne typy technikum oraz liceum zawodowego, w których w 1987 roku uczyło się łącznie ponad 500 tys. młodzieży. Zgodnie z założeniem, absolwenci tych szkół — oprócz kwalifikacji technika (w przypadku technikum) i robotnika kwalifikowanego (w przypadku liceum) — zyskują również przygotowanie do studiów wyższych. Korzyści z tego przygotowania odnosi jednak niezbyt wielu absolwentów średnich szkół zawodowych, gdyż spośród nich rekrutuje się niespełna 20% ogółu studentów uczęszczających na studia stacjonarne (znacznie wyższy jest analogiczny wskaźnik na studiach dla pracujących).

24. Wśród uczniów kończących szkołę podstawową technikum, zwłaszcza przemysłowe, cieszy się znacznie większą popularnością aniżeli liceum zawodowe. Jego też absolwenci są chętnie zatrudniani przez zakłady pracy, podobnie zresztą jak absolwenci 3-letniego technikum z podbudową zasadniczej szkoły zawodowej. Jest tak dlatego, że pierwsi dysponują solidnymi podstawami wiedzy ogólnej i zawodowej, drudzy natomiast szerokim wachlarzem umiejętności praktycznych.

Znacznie mniej popularne wśród absolwentów szkoły podstawowej jest 4-letnie liceum zawodowe o kierunkach technicznych. Dzieje się tak dlatego, że dość często nie radzi sobie ono z realizacją niezwykle trudnych zadań, jakie przed nim postawiono, a mianowicie zapewnienia młodzieży wykształcenia równoważnego z uzyskiwanym w zasadniczej szkole zawodowej oraz w liceum ogólnokształcącym. Na ogół dzieje się tak, że liceum zawodowe dość dobrze uczy zawodu, ale znacznie gorzej przygotowuje swoich absolwentów do studiów wyższych. Powoduje to między innymi, że uczęszcza doń zaledwie — według danych z 1987 roku — zaledwie 75 tys. młodzieży.

Zakładając, że opisany stan rzeczy nie rokuje poprawy, należałoby podjąć próbę likwidacji lub przynajmniej nowego usytuowania tej szkoły, np. włączenia jej do technikum o zróżnicowanych ciągach klas, z których jedne — o nachyleniu praktycznym — kształciłyby właśnie robotników kwalifikowanych, a inne — o nachyleniu teoretycznym — techników. Wymagałoby to jednak zapewnienia klasie I, wspólnej dla obu typów szkół, ujednoliconego planu nauczania oraz odpowiednio zmienionych planów dla pozostałych klas liceum zawodowego (II—IV), i technikum (II—V) respektujących między innymi zasadę zindywidualizowanego toku pracy dydaktycznej. Niewątpliwą zaletą tej propozycji jest przekształcenie klasy I w klasę selekcyjną. Selekcja ta miałaby przy tym charakter pozytywny, ponieważ jej podstawę stanowiłyby wyniki nauczania i predyspozycje uczniów oceniane w skali całego roku, a nie podczas krótkiego egzaminu wstępnego. Podobnym zabiegiem można by także objąć zasadniczą szkołę zawodową i liceum zawodowe. Pomyślne wyniki tych przedsięwzięć wzbogaciłyby z pewnością system kształcenia zawodowego, a do ich realizacji można by przystąpić niezależnie od preferowanego scenariusza reformy.

1.4. Liceum ogólnokształcące

25. W niespełna 900 szkołach tego typu uczyło się w roku 1987 około 400 tys. młodzieży, wśród której zdecydowanie dominowały dziewczęta (ponad 70%). Spośród absolwentów liceum rekrutuje się przy tym około 80% ogółu młodzieży studiującej na studiach stacjonarnych. Będąc głównym „dostawcą" studentów dla szkolnictwa wyższego liceum ogólnokształcące cieszy się największą popularnością wśród ucz-

niów pochodzenia inteligenckiego, którzy mają w nim wyraźną przewagę (55%) nad młodzieżą wywodzącą się z rodzin robotniczych (35%), a tym bardziej chłopskich (10%). Ta struktura społeczna uczniów jest o tyle istotna, że rzutuje następnie na analogiczną strukturę studentów przyjmowanych na I rok stacjonarnych studiów wyższych. Na taki, a nie inny jej kształt wpływa również fakt, że zdecydowaną większość liceów ogólnokształcących zlokalizowano w miastach. W związku z tym młodzież chłopskiego pochodzenia ma utrudniony do nich dostęp, czego nie równoważy niewielka liczba mieszczących się przy liceach internatów.

26. Szeroki zakres wiedzy ogólnej, eksponowany w liceum, zapewnia uczniom usystematyzowane podstawy wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, umożliwiając im ponadto — dzięki sprofilowanym kierunkom nauki — zindywidualizowany rozwój zainteresowań i potrzeb poznawczych. W znacznie mniejszym natomiast stopniu realizowany jest w tej szkole postulat wychowania przez pracę. W związku z tym krytykuje się liceum za jednostronny nacisk na wychowanie intelektualne, przeładowane nazbyt rozbudowanymi i zarazem szczegółowymi treściami programy nauczania oraz za hołdowanie transmisyjno-reproduktywnej doktrynie kształcenia. I jeśli nawet większość tych zarzutów odnosi się również do szkół pozostałych szczebli i typów, to jednak w przypadku liceum zasługują one na szczególną uwagę. Jest tak głównie z tego powodu, że w procesie upowszechniania średniego wykształcenia, postulowanego od wielu już lat zarówno przez władze, jak i środowisko oświatowe, właśnie liceum ogólnokształcące powinno odgrywać rolę najważniejszą. Spełni ją tym lepiej, im skuteczniej uda się mu powiązać kształcenie teoretyczne z praktycznym. Temu celowi może np. służyć realizowanie przez uczniów liceum ogólnokształcącego zajęć typu „praca — technika" w warsztatach szkół zawodowych, a także — po odpowiednim przygotowaniu — w zakładach pracy.

1.5. Policealne studium zawodowe

27. Jego zadaniem jest wyuczenie zawodu tych absolwentów liceum ogólnokształcącego, którzy nie zostali przyjęci na studia wyższe, albo też nie przystępowali do egzaminu wstępnego na te studia, zgłaszając bezpośrednio po ukończeniu średniej szkoły ogólnokształcącej akces do policealnego studium zawodowego. Studium to przygotowuje zarówno do wykonywania prostych zawodów, głównie w handlu, jak i do zawodu technika. Czas nauki w nim jest w związku z tym zróżnicowany i trwa od roku do dwóch i pół lat.

28. Kształcenie młodzieży w policealnym studium zawodowym jest w przypadku wielu specjalności uzasadnione. Równocześnie trzeba by jednak zmierzać do tego, aby wszędzie tam, gdzie okaże się to celowe

i możliwe, przekształcać je w krótkie cykle kształcenia związane z zawodowymi studiami wyższymi. Wymagać to będzie tak organizacyjnej, jak kadrowej i programowej integracji policealnego studium zawodowego w jego obecnej postaci z odpowiednimi szkołami wyższymi.

1.6. Wnioski

29. Realizacja reformy według scenariusza stagnacji, będąc — powtórzmy — złem koniecznym, tworzyłaby warunki niezbędne do przejścia (w korzystniejszych okolicznościach) na wyższy etap przebudowy szkolnictwa, jakim jest scenariusz ożywienia. Im szerszy byłby przy tym zakres objętych scenariuszem stagnacji o b s z a r ó w o ż y w i e n i a (upowszechnianie opieki przedszkolnej, reforma strukturalno-programowa i metodyczna nauczania początkowego, przekształcenie policealnego studium zawodowego w integralny składnik szkolnictwa wyższego, przedstawienie doktryny kształcenia z pozycji transmisyjno-reproduktywnych na pozycje generatywne, rozbudowa różnych form samorządu szkolnego, a przede wszystkim gruntowna zmiana obecnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli), tym szybciej i zarazem tym skuteczniej można by nadawać reformie kształt odpowiadający scenariuszowi ożywienia.

2. SCENARIUSZ OŻYWIENIA Z OBSZARAMI ROZWOJU

30. Ogólnym celem reformy realizowanej w myśl tego scenariusza byłoby przygotowanie warunków kadrowych i materialnych niezbędnych dla realizacji scenariusza rozwoju oraz definitywne określenie optymalnej koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej polskiej „szkoły jutra". Gdy zaś chodzi o cele szczegółowe, to przedstawiają się one następująco:

31. P r z e d s z k o l e. Proporcjonalnie do wzrostu skolaryzacji dzieci o rok młodszych niż teraz, ich liczba w przedszkolu wzrosłaby w połowie lat dziewięćdziesiątych do około 1.800 tys. dzieci, tzn. byłaby o prawie pół miliona większa aniżeli w roku 1987 (taka jest w przybliżeniu liczebność jednego rocznika). Ten niezbyt duży w stosunku do stanu z 1987 roku wzrost wiąże się ze wzmiankowaną już falą demograficznego niżu dzieci w wieku przedszkolnym, przypadającą na lata 1990—1995. Ów niż należy — jak już podkreśliliśmy — bezwzględnie wykorzystać w celu poprawy bazy materialnej przedszkoli, a także podniesienia kwalifikacji zatrudnionego w tych placówkach personelu. Szczególnie dużo jest do zrobienia zarówno pod jednym, jak i drugim względem na wsi.

Równolegle do tego należałoby podjąć badania, których celem byłoby,

po pierwsze, zweryfikowanie społeczno-pedagogicznej racji bytu przedszkola połączonego na wsi z niższymi klasami szkoły podstawowej oraz, po drugie, opracowanie koncepcji, wdrożenie do praktyki na skalę eksperymentalną i ocena tzw. przedszkola rodzinnego (miniprzedszkola). Celowość podjęcia tych badań wiąże się z planem reformy strukturalnej i programowo-metodycznej wychowania przed- i wczesnoszkolnego, wzmiankowanym w rozdziale 6.3.1.

32. Z powodów, o których była już mowa, czas trwania nauki w niższych klasach szkoły podstawowej zostałby wydłużony w scenariuszu ożywienia z trzech do czterech lat. Zasadniczy nacisk spoczywałby oprócz tego na podnoszeniu kwalifikacji zatrudnionej w tych klasach kadry oraz wyposażeniu ich w nowoczesne pomoce do nauki szkolnej, których brak uważany jest ostatnio za jedną z przyczyn niezadowalających wyników nauczania na tym szczeblu pracy dydaktycznej. Wzrost liczby placówek edukacyjnych złożonych z przedszkoli i niższych klas szkoły podstawowej (I—II lub I—IV, zależnie od warunków lokalnych) pozwoliłby ograniczyć do niezbędnego minimum dowożenie dzieci do szkół zbiorczych. Ten proces musiałby jednak iść w parze z zapewnieniem omawianym placówkom wychowawczyń i nauczycieli o wysokich kwalifikacjach.

33. Nauka w wyższych klasach szkoły podstawowej trwałaby, według scenariusza ożywienia, cztery lata, w związku z czym 8-latka funkcjonowałaby nadal. Równocześnie prowadzono by badania nad strukturalnym i programowo-organizacyjnym modelem nowej szkoły podstawowej. Gdyby za podstawę tych badań przyjąć wyraźnie zarysowane już tendencje światowe, do wydłużania okresu kształcenia ogólnego, wówczas uzasadnione byłoby utworzenie (podobnie jak w Szwecji i Japonii) 9-klasowej powszechnej szkoły ogólnokształcącej o strukturze „4 + 5" (nauczanie początkowe — 4 lata, kształcenie średnie I stopnia, odpowiadające kształceniu nazywanemu u nas w latach międzywojennych kształceniem gimnazjalnym — 5 lat) lub „3 + 3 + 3" (w tym wypadku 3-letnie kształcenie gimnazjalne opierałoby się na 6-letnim cyklu nauczania podstawowego).

W zależności od wyników postulowanych badań, których zakończenie powinno przypaść na koniec lat dziewięćdziesiątych, rozszerzono by stopniowo wariant optymalny, popularyzując wśród nauczycieli jego założenia, program i organizację. Ze względu na rozbudowę opiekuńczej funkcji szkoły, zajęcia pozalekcyjne odgrywałyby w tym wariancie znaczną rolę.

Niezależnie jednak od takiego czy innego wariantu, zarówno w 8-klasowej szkole podstawowej, jak i w miarę ewentualnego upowszechniania — w najwyższych klasach (lub klasie) powszechnej 9-klasowej szkoły ogólnokształcącej, prowadzono by zajęcia składające się na pełny cykl orientacji szkolnej i zawodowej, połączony z dwu- trzymiesięcz-

nym stażem pracy. Bez względu na wariant, realizowany byłby także program nauczania złożony z przedmiotów „integrujących" (historia np. byłaby nie tylko historią polityczną, lecz również historią doniosłych wynalazków, odkryć geograficznych, osiągnięć kulturalnych itp.), a także z szerokiego wachlarza przedmiotów fakultatywnych, w tym również interdyscyplinarnych, jak np. nauka o cywilizacji współczesnej. W zreformowanych planach i programach nauczania należne im miejsce znalazłoby ponadto wychowanie do pracy, nauczanie języków obcych, wychowanie fizyczne, muzyczne i plastyczne, czego od dawna domagają się rzecznicy edukacji wielostronnej.

Równocześnie metody pracy dydaktyczno-wychowawczej podporządkowane byłyby wdrażaniu uczniów do samodzielnego zdobywania i umiejętnego posługiwania się zdobywaną wiedzą w praktyce.

34. W myśl scenariusza ożywienia szkolnictwo średnie składałoby się, jak teraz, z liceum ogólnokształcącego i technikum (połączonego ewentualnie z obecnych liceum zawodowym), a także z różnego typu niematuralnych szkół zawodowych. Te ostatnie byłyby w znacznie większym niż dotychczas stopniu szkołami przyzakładowymi, przy czym liczba uczęszczającej do nich młodzieży nie musiałaby być mniejsza niż teraz (około 760 tys.), co jednak odpowiadałoby wskaźnikowi około 32% absolwentów szkoły podstawowej, a nie — jak obecnie — 55%. Nie zmieniałaby się także liczba uczniów podejmujących naukę w maturalnej szkole zawodowej, jaką stanowiłoby zmodyfikowane technikum i liceum zawodowe (około 500 tys.). Byłoby to jednak równoznaczne z obniżeniem aktualnego odsetka tych uczniów z 25% w 1987 roku (technikum i liceum zawodowe łącznie) do około 20% w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych. Łącznie zatem w technikum i zasadniczej szkole zawodowej uczyłoby się w tych latach około 50 do 55% absolwentów szkoły podstawowej. W tej sytuacji nastąpiłby ponad dwukrotny wzrost liczby uczniów kierowanych do liceum ogólnokształcącego — do około 1050 tys., co stanowiłoby od 45 do 50% ogółu młodzieży kontynuującej naukę po szkole podstawowej. Uzasadnieniem tych zmian jest przewidywany wzrost zatrudnienia w sektorze III (usługi) oraz związanej z nim mobilności zawodowej, a także — jak to wykazała rekrutacja uczniów do szkół ponadpodstawowych w 1988 roku — wzrastające wśród młodzieży zapotrzebowanie na ten typ kształcenia. Warto przy tym podkreślić, że na podobnym poziomie, tzn. powyżej około 50% kształtuje się liczba uczniów liceum ogólnokształcącego w wielu porównywalnych z Polską krajach uprzemysłowionych.*

35. Wzmiankowana rozbudowa liceum ogólnokształcącego przyczyni się do wzrostu zapotrzebowania na policealne studium zawodowe. Zgodnie z opisanym już wyżej postulatem, część tych szkół przekształcona zostanie w filie szkół wyższych. Dzięki temu studium przestanie być ślepą uliczką, a przez to otworzy najzdolniejszym absolwen-

tom drogę prowadzącą bezpośrednio lub pośrednio, np. po zaliczeniu określonego stażu pracy, do studiów zawodowych magisterskich i doktoranckich.

36. Scenariusz ożywienia z obszarami rozwoju nie narusza — pomijając ewentualne przekształcenie czteroletniego obecnie przedszkola w placówkę trzyletnią oraz trzyletniego szczebla nauczania podstawowego w szczebel czteroletni, a także włączenie niektórych typów policealnego studium zawodowego do odpowiednich szkół wyższych — struktury istniejącego szkolnictwa podstawowego i średniego, a zarazem otwiera (dzięki eksperymentom pedagogicznym) drogę wiodącą do zmiany tej struktury w przyszłości; zwiększa stopień upowszechnienia opieki przedszkolnej; znacznie rozbudowuje maturalne kształcenie ogólne; eksponuje potrzebę reformy treści kształcenia w kierunku przedmiotów „integrujących"; akcentuje nieodzowność porzucenia transmisyjno-reproduktywnej doktryny kształcenia na rzecz doktryny generatywnej; przywiązuje dużą wagę do likwidowania barier oddzielających od siebie w istniejącym systemie szkolnym składające się nań segmenty; wreszcie podkreśla decydującą rolę nauczyciela nie tylko w procesie nauczania i wychowania, lecz również przy przebudowie systemu edukacji.

Głównymi dla tego scenariusza „obszarami rozwoju" są: możliwy do osiągnięcia wzrost powszechności wychowania przedszkolnego, badania nad kształtem strukturalnym i programowo-organizacyjnym polskiej „szkoły przyszłości" oraz rozbudowa średniego szkolnictwa ogólnego.

3. SCENARIUSZ ROZWOJU

37. Scenariusz ożywienia zaspokajałby najpilniejsze i równocześnie najważniejsze potrzeby i aspiracje edukacyjne naszego społeczeństwa, w tym głównie potrzeby ilościowe (wzrost skolaryzacji i rozbudowa placówek wychowania przedszkolnego oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą). Całkowite natomiast zaspokojenie tych potrzeb i aspiracji miałoby dopiero miejsce w przypadku s c e n a r i u s z a r o z w o j u.

3.1. Przedszkole

38. Zgodnie z tym scenariuszem, wszystkie dzieci, których rodzice życzyliby sobie tego, będą mogły korzystać z o p i e k i p r z e d s z k o l n e j na wysokim poziomie, łącznie z opieką higieniczną i lekarską. Wychowawczyniom (nauczycielkom) bowiem przedszkola zapewni się

* Na przykład już obecnie w innych krajach na tysiąc mieszkańców w średnich szkołach ogólnokształcących uczy się: ZSRR — 62,0; Szwecja — 40,7; Francja — 77,7; Wielka Brytania — 88,3; Japonia — 76,9; w Polsce wskaźnik ten wynosi 10,1 uczniów.

wyższe wykształcenie i dobre przygotowanie do wykonywania czynności diagnostycznych i terapeutycznych, między innymi w zakresie logopedii. Pozwoli to wcześnie wykrywać i skutecznie usuwać ewentualne deficyty w psychofizycznym rozwoju dzieci. Sprzyjać temu ponadto będzie wyposażenie przedszkoli w nowoczesny sprzęt i urządzenia do zabawy oraz łączonej z zabawą nauki, a także w narzędzia niezbędne do diagnozy psychofizycznego rozwoju dziecka. Grupy przedszkolne będą mniej liczne niż teraz, a podstawy nauki szkolnej, dość rozbudowane w obowiązujących obecnie programach wychowania przedszkolnego, zostaną przesunięte do szkoły podstawowej, gdzie jest ich właściwe miejsce.

Do przedszkola będą uczęszczały dzieci od 3 do 6 roku życia. W tym czasie każde z nich otrzyma wielostronne wychowanie, między innymi dzięki silniejszemu niż teraz zindywidualizowaniu tego procesu. Wskutek tych poczynań wyrównaniu powinny ulec przede wszystkim warunki startu szkolnego dzieci, a w dalszej perspektywie również ich szanse edukacyjne.

Na wsi, zwłaszcza peryferyjnej, przedszkole i najniższe klasy szkoły podstawowej będą w miarę możliwości tworzyć jedną placówkę edukacyjną, dobrze wyposażoną pod względem kadrowym i materialnym, usytuowaną przy tym w zasięgu pieszego do niej dostępu dzieci. Dzięki temu znaczna liczba dzieci uwolniona zostanie od uciążliwego dojazdu do szkoły i związanych z tym takich niekorzystnych pod względem wychowawczym zjawisk, jak np. bezczynne oczekiwanie na środek transportu czy nie zawsze korzystny wpływ pozaszkolnego otoczenia.

3.2. Szkoła podstawowa

39. Będzie to szkoła — w zależności od wyników omówionego w rozdziale 6.3.2. eksperymentu — bądź 9-klasowa o strukturze „4 + 5" lub „3 + 3 + 3", bądź 8-klasowa, gdyby na rzecz jej utrzymania przemawiały rezultaty badań. Niezależnie jednak od wybranego wariantu, dzielić się ona będzie na szczebel nauczania początkowego (4 lub 3-letni) i średniego I stopnia (gimnazjalnego — 3, 4 lub 5-letni).

40. Na szczeblu nauczania początkowego — niezmiernie ważnym pod względem pedagogicznym, jak już podkreślaliśmy, dla dalszego rozwoju ucznia — pracować będą zasadniczo nauczyciele z wyższym wykształceniem. Ich podstawowe zadanie sprowadzać się będzie do zapewnienia dzieciom umiejętności instrumentalnych, w tym umiejętności szybkiego czytania ze zrozumieniem, oraz optymalnego ukształtowania każdego wychowanka pod względem społeczno-moralnym, umysłowym, fizycznym i estetycznym.

Poza zajęciami lekcyjnymi, realizacji tych zadań podporządkowane

również będą zindywidualizowane zajęcia pozalekcyjne, podczas których właściwą opieką otoczeni zostaną uczniowie zarówno bardzo zdolni, jak i borykający się z trudnościami w nauce. Ta też opieka sprawi, że na szczeblu nauczania początkowego pozostawienie uczniów na drugi rok w tej samej klasie stanie się zjawiskiem znacznie rzadszym niż teraz.

Nadbudowę cztero- lub trzyletniego okresu nauczania początkowego tworzyć będą klasy szczebla gimnazjalnego (IV—IX, V—VIII lub V—IX). W wyniku zasadniczej reformy planów i programów nauczania, której to reformie towarzyszyć powinno podniesienie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej, absolwenci tych klas dysponować będą szerokim zasobem podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny przyrody, techniki, kultury i życia społecznego. Równocześnie, dzięki cyklowi orientacji szkolnej i zawodowej, realizowanemu w najwyższych klasach (lub klasie) tego szczebla i zarazem udoskonalonemu w toku praktyki poprzedzającej wprowadzenie scenariusza rozwoju, zostaną lepiej niż to się dzieje teraz przygotowani do wyboru odpowiadającego ich uzdolnieniom, zainteresowaniom i możliwościom kierunku dalszej nauki w szkolnictwie ponadpodstawowym lub łączonej z nauką pracy.

Uczniom dojeżdżającym do szkoły, których zdecydowaną większość stanowić będą wychowankowie klas wyższych, zapewni się nie tylko sprawną komunikację, lecz również zorganizowane na wysokim poziomie i bogate pod względem tematycznym zajęcia pozalekcyjne. Ponadto wszyscy uczniowie będą mogli korzystać w szkole z posiłków i opieki lekarskiej.

42. Zrozumiałe, że i na tym szczeblu zinstytucjonalizowanej edukacji uczyć będą nauczyciele z wyższym wykształceniem, a zajęcia odbywać się będą w godzinach przed- i popołudniowych. Pierwsze będą jednolite pod względem programowym i zarazem zbiorowe, a ich wykładnię organizacyjną stanowić będzie system klasowo-lekcyjny i pracowniano-lekcyjny. Drugie natomiast będą zróżnicowane z programowego punktu widzenia i zindywidualizowane. Dzięki tej dwutorowości programowej i organizacyjnej uczniowe przyswajać sobie będą zarówno wspólne dla wszystkich podstawy wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, jak i te wiadomości i umiejętności, które zaspokają ich indywidualne potrzeby i zainteresowania.

43. Jak już wspomniano, najwyższe klasy (lub klasa) gimnazjalnego szczebla nauczania będą miały charakter „orientujący", tzn. będą służyć zaznajomieniu młodzieży z głównymi rodzajami ludzkiej pracy, między innymi w drodze krótkich praktyk zawodowych w różnych zakładach produkcyjnych i usługowych, badaniu wykazywanych przez poszczególnych uczniów uzdolnień i zainteresowań, a także stosownym do wyników tych poczynań sterowaniu ich dalszymi drogami szkolnymi. Te poczynania są zgodne z zasadniczą funkcją 8-latki jako powszechnej szkoły ogólnokształcącej, która — pomijając kwestię wielostronnego

rozwoju — polega na przygotowaniu młodzieży do racjonalnego wyboru kierunku nauki w szkolnictwie ponadpodstawowym lub, w stosunkowo nielicznych przypadkach, do wyboru zawodu.

44. Rozwiązanie alternatywne polegałoby na przekształceniu 8-klasowej szkoły podstawowej w szkołę 9-letnią. Na jego rzecz przemawiają dwa argumenty. Pierwszy wiąże się z faktycznie już skróconym do pięciu dni tygodniem nauki, co sprawia, że opanowanie materiału objętego programem szkoły ogólnokształcącej jest dla wielu uczniów trudne, a dla niektórych wręcz niemożliwe. Drugi natomiast argument odnosi się do wieku, w którym dokonywany jest wybór kierunku dalszej nauki lub — w pewnej liczbie przypadków — nauki łączonej z pracą. Nie ulega wątpliwości, że uczniowie 15-letni, a w tym właśnie wieku kończyliby oni 9-klasową szkołę, byliby lepiej przygotowani do podejmowania tego rodzaju decyzji aniżeli o rok od nich młodsi absolwenci 8-latki. Słabą z kolei stroną omawianego rozwiązania jest, iż wymagałoby ono skrócenia okresu nauki w szkole średniej z czterech do trzech lat (gdyby egzamin maturalny miała zdawać młodzież w 18 roku życia). W przypadku zaś wprowadzenia powszechnej 9-klasowej szkoły ogólnokształcącej i zarazem utrzymania czteroletniego cyklu kształcenia w szkole średniej, do matury przystępowaliby (jak teraz) uczniowie 19-letni. Pomijając fakt, że w znacznej większości krajów szkołę średnią opuszcza młodzież 18-letnia, a więc o rok młodsza niż u nas, utrzymywanie status quo w tym zakresie jest dyskusyjne ze względów zarówno psychopedagogicznych, jak i społeczno-ekonomicznych.

3.3. Szkoła średnia

45. O wyborze jednego z opisanych wyżej wariantów zadecydują — odwołując się zapewne do wyników postulowanego eksperymentu — powołane do tego władze. One też przesądzą o przyszłym kształcie szkolnictwa średniego, które również wymaga przebudowy. Byłoby przy tym pożądane, aby ów kształt nie odbiegał zbytnio od następujących prognoz i postulatów.

Zgodnie z uchwałą X Zjazdu PZPR, a także stosownie do tendencji występujących w skali międzynarodowej na tym poziomie kształcenia, średnie szkolnictwo maturalne w coraz większym stopniu stawać się powinno w Polsce szkolnictwem masowym, dostępnym dla zdecydowanej większości uczniów kończących szkołę podstawową. Oprócz tego musiałoby ono przygotowywać młodzież do studiów oraz przysposabiać ją do podejmowania pracy zawodowej o niskim stopniu złożoności. W związku z tym niezbędne stanie się jego zróżnicowanie na ciągi czy profile, których rodzaje i liczba odpowiadałaby nie tylko głównym rodzajom ludzkiej pracy, lecz również podstawowym dziedzinom nauki, techniki, kultury i życia społecznego.

46. Nauka w liceum — tę bowiem nazwę proponujemy zachować dla zreformowanej szkoły maturalnej — trwałaby 4 lub 3 lata, w zależności od tego, czy jej podstawą będzie 8- czy 9-klasowa szkoła ogólnokształcąca. W czasie zajęć przedpołudniowych nauczanie koncentrowałoby się na przedmiotach ogólnokształcących i szeroko sprofilowanych przedmiotach zawodowych. Natomiast godziny popołudniowe przeznaczone by były na zajęcia fakultatywne o zróżnicowanej problematyce (filozofia, kultura, sport, praca i technika, teatr szkolny, języki obce, muzyka, plastyka itd.), prowadzone zarazem w niewielkich grupach i indywidualnie. Wymagać to będzie, oczywiście, wyposażenia szkół w odpowiednie zaplecze (stołówki, urządzenia rekreacyjne itp.).

Być może, że podział zajęć szkolnych na przed- i popołudniowe przyczyni się do zmiany dotychczasowego modelu jednolitego, ośmiogodzinnego dnia pracy w Polsce, który w wielu zawodach jest mniej wydajny od modelu dwuczłonowego, funkcjonującego w innych krajach uprzemysłowionych.

47. Zmienić trzeba by także t r e ś ć i s t r u k t u r ę przedmiotów nauki szkolnej. I tak, na miejsce przedmiotów eksponujących wiedzę typu „wiedzieć, że" należałoby wprowadzić przedmioty „integrujące", w których nauczaniu dominowałyby idee dla danego przedmiotu naczelne, jego merytoryczne punkty ciężkości, a nie drugorzędne szczegóły. W tych okolicznościach większą niż dotychczas wagę przywiązywanoby do ekspozycji wiedzy typu „wiedzieć, jak" oraz „wiedzieć, dlaczego", co sprzyjałoby wdrażaniu uczniów do samodzielnego myślenia i działania.

Zmianie powinny również ulec m e t o d y i o r g a n i z a c j a n a u c z a n i a. W szczególności przekazywanie i reprodukcja wiedzy, dominujące dotychczas w naszym szkolnictwie, musiałyby ustąpić pola metodom aktywnym oraz nauczaniu organizowanemu poza szkołą, np. w muzeach, zakładach pracy, instytucjach naukowych, ogrodach botanicznych i zoologicznych, instytucjach użyteczności publicznej itd. Ponadto kształcenie jednostronne, nastawione głównie na rozwój umysłowy uczniów, zastąpiono by kształceniem wielostronnym, w którym — obok intelektualnej — kładzie się również nacisk na rozwój pozostałych stron osobowości, a więc emocjonalnej i wolicjonalnej.

W liceum uczyliby wyłącznie nauczyciele z wyższym wykształceniem, a także — okazjonalnie — specjaliści spoza ich grona. Tam, gdzie okaże się to celowe i możliwe, pracować w nim będą nauczyciele akademiccy, co ponownie przywróci do życia chlubną niegdyś właśnie u nas tradycję na tym polu.

48. Niektóre typy t e c h n i k u m zawodowego staną się (z pewnymi wyjątkami) po przebudowie systemu edukacji szkołami pomaturalnymi, zyskując dzięki temu — podobnie jak policealne studium nauczycielskie — status wstępnego ogniwa czy szczebla szkoły wyższej.

Stosunkowo niewielu absolwentów szkoły podstawowej będzie się uczyć w zasadniczych szkołach zawodowych, których liczba (wynosi ona obecnie ponad 2700 dla młodzieży niepracującej) ulegnie zmniejszeniu. Obok nich pracować będą szkoły przyzakładowe oraz różnorakie kursy szkolenia zawodowego dla młodzieży i dorosłych, prowadzone przez handel, rzemiosło i inne instytucje powołane do profesjonalnego kształcenia i doskonalenia.

Oprócz wykonywania zawodu, absolwenci tych szkół będą mogli kontynuować naukę w maturalnych szkołach dla pracujących, a także korzystać z przemiennej formy nauki i studiów.

49. Z tego, co wyżej powiedziano, wynika, iż liceum, którego nie będzie się już dzielić na zawodowe i ogólnokształcące, stanie się szkołą sprofilowaną pod względem zawodowym, przy czym każdy proofil zapewniać będzie uczniom wykształcenie zgodne z potrzebami współczesnego człowieka, obywatela i pracownika.

Temu celowi służyć będą w szczególności odpowiednio dobrane treści kształcenia: obowiązkowy dla wszystkich uczniów liceum kanon wykształcenia ogólnego oraz zróżnicowana — stosownie do danego profilu — treść kształcenia specjalistycznego.

50. Przyszłe liceum będzie szkołą drożną nie tylko w układzie pionowym, otwierającym jego absolwentom drogę do studiów wyższych, lecz również poziomym. W związku z tym uczeń, który dokonał wyboru niewłaściwego profilu kształcenia, będzie mógł po ukończeniu I klasy zmienić go, nie tracąc przy tym zaliczonego już roku nauki, a ewentualne wyrównanie różnic programowych stanie się możliwe podczas zajęć pozalekcyjnych w nowej szkole. Sprzyjać temu będzie wspólny we wszystkich typach szkoły średniej program nauczania dla klasy I.

51. Podstawę scharakteryzowanej w tym rozdziale średniej „szkoły przyszłości" stanowią następujące założenia:

1) upowszechnienie wykształcenia średniego jest w Polsce w najbliższych dwóch dekadach niezbędne zarówno z racji społeczno-ekonomicznych, jak i jednostkowych, związanych z edukacyjnymi potrzebami i aspiracjami obywateli;

2) ze względu na rozwój nauki, techniki i technologii oraz wynikające stąd konsekwencje, przejawiające się między innymi w postaci nasilającej się mobilności zawodowej, dychotomiczny podział kształcenia ponadpodstawowego na ogólne i zawodowe staje się anachroniczny. W związku z tym w średniej „szkole przyszłości" nie powinien on występować. Jeśli jednak ta szkoła ma zapewnić uczniom nie tylko pogłębione wykształcenie ogólne, niezbędne dla ewentualnego podjęcia studiów wyższych, lecz również przygotowanie do szerokosprofilowanej pracy zawodowej, przeto inną niż dotychczas role edukacyjną muszą spełniać zakłady pracy, które z odbiorców gotowego „produktu kształcenia" zmieniają się w jego współtwórcę. Dzieje się tak ze względu

na to, że przygotowanie praktyczne absolwentów liceum w coraz większej mierze stawać się będzie udziałem tych właśnie zakładów;

3) ponieważ uczniowie różnią się między sobą nie tylko co do rodzaju, lecz również poziomu wykazywanych uzdolnień, zainteresowań i możliwości poznawczych, zachodzi potrzeba indywidualizowania w przyszłej szkole tak treści, jak organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Równocześnie dążenie do zachowania tradycji ogólnoludzkich i narodowych, a także potrzeby życia sprawiają, iż wychowankowie muszą dysponować określonym zasobem wiedzy i umiejętności dla wszystkich wspólnym. W tych okolicznościach „szkoła jutra" powinna respektować w swej pracy zarówno zasadę jednolitości (programowej, organizacyjnej i metodycznej), jak i zróżnicowania.

52. Na rzecz wprowadzenia w życie scharakteryzowanej koncepcji „szkoły przyszłości" przemawiają: jej drożność, elastyczność rozwiązań programowych i metodycznych, oraz programowe i organizacyjne „zbliżenie" kształcenia ogólnego i zawodowego.

Trudności związane z upowszechnieniem tak skonstruowanej szkoły dotyczą natomiast — w przypadku 9-latki (oba warianty) oraz 3-letniego liceum — konieczności zmiany obecnej struktury i sieci szkolnictwa podstawowego i średniego. Trzeba też brać pod uwagę, iż niechętny stosunek do reformy szkolnej ze strony niemałej liczby nauczycieli może stać się czynnikiem hamującym tempo i mieć wpływ na efekty czynności modernizujących.

3.4. Wnioski

53. Scharakteryzowany w rozdziale 6.3.3. scenariusz reformy nosi nazwę „scenariusza rozwoju". Nie jest to nazwa przypadkowa. Zgodnie bowiem z nią, realizacja tego scenariusza powinna doporowadzić do rozwoju nie tylko systemu szkolnego, lecz również wielu pozaedukacyjnych dziedzin życia, mniej lub bardziej z edukacją związanych. W szczególności można oczekiwać, że reforma prowadzona zgodnie z założeniami omawianego scenariusza przyczyni się do wychowania obywateli i zarazem pracowników, z,... którymi będzie dobrze i którym będzie dobrze" — że przywołamy język Komisji Edukacji Narodowej, która poprzez edukację dążyła do narodowego odrodzenia.

4. ZARYS HARMONOGRAMU REFORMY SZKOLNEJ

54. Reforma szkolna jest u nas, jak stwierdziliśmy, nieodzowna. Nie jest przy tym obojętne, według którego z opisanych wyżej scenariuszy będzie realizowana. Biorąc pod uwagę z jednej strony problemy, któ-

rych rozwiązaniu ma służyć, z drugiej zaś strony możliwości, zwłaszcza finansowe, jakimi dysponujemy, można nakreślić ogólny harmonogram składających się z nią poczynań.

4.1. Założenia wyjściowe

55. Wydaje się celowe, aby podstawą planowanej reformy uczynić następujące założenia wyjściowe:

1) Czynnikami sprzyjającymi zamierzonej przebudowie zinstytucjonalizowanego kształcenia są: sukcesywność, etapowość oraz synchronizacja czynności modernizacyjnych z najdogodniejszymi dla podejmowania tych czynności warunkami, zwłaszcza demograficznymi. W związku z tym okres optymalny dla reformy wychowania przedszkolnego stanowią lata 1991—1995, w których wyraźnie zaznacza swą obecność niż demograficzny w grupie dzieci od 3 do 6/7 roku życia; dla reformy szkoły podstawowej — z analogicznych powodów — lata 1996—2000, a średniego — 2001—2005. Reforma kształcenia i doskonalenia nauczycieli, stanowiąc podstawę przebudowy całego systemu szkolnego, wykracza poza ten podział.

2) Skrócenie okresu wychowania przedszkolnego do trzech lat, połączone z przesunięciem dzieci w wieku od 6 lat i 2 miesięcy do 6 lat i 8 miesięcy do szkoły, przyczyni się do upowszechnienia tego wychowania (w najgorszym razie o prawie cały rocznik dzieci 7-letnich, tzn. o około 580—620 tys. osób). Celowi temu sprzyjać również będzie postulowane w tym rozdziale łączenie wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym tam, gdzie będą ku temu istniały sprzyjające warunki.

3) Proponowana dla scenariuszy stagnacji i ożywienia rozbudowa szkolnictwa ogólnego, której wskaźnikiem ma być kierowanie na ten tor edukacji około 50% absolwentów szkoły podstawowej, jest zgodne z wyraźnie zarysowaną w tym zakresie tendencją międzynarodową oraz perspektywicznie ujmowanymi potrzebami naszego rynku pracy (wzrost mobilności zawodowej, rozwój usług, a także — po okresowym załamaniu — ponowny wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa).

4.2. Lata 1991—1995

56. W tym czasie powinno się przede wszystkim podjąć i zakończyć reformę dotychczasowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, czyniąc przy tym ów zawód konkurencyjnym w porównaniu z innymi. Bez tego nie rozwiąże się problemu jego niskiej atrakcyjności dla najzdolniejszej młodzieży, co ma znaczenie perspektywiczne, a obecnie — problemu „niedoinwestowania kwalifikacyjnego" znacz-

nej rzeszy nauczycieli (wychowawczyń) przedszkoli i szkoły podstawowej.

57. W latach 1991—1995 należałoby również zreformować obecny system wychowania przed- i wczesnoszkolnego, z czym wiązałoby się przekształcenie 8-klasowej szkoły podstawowej dla dzieci w wieku od 7 do 15 roku życia w szkołę dla uczniów — pomijając przypadki niedojrzałości szkolnej — o rok młodszych.

58. Równocześnie trzeba by przystąpić do całościowej reformy dotychczasowych planów i programów nauczania, obowiązujących w 8-latce, a także do przebudowy realizowanej obecnie w tej szkole doktryny kształcenia. W toku tej pracy należałoby w szczególności kierować się zaleceniami sformułowanymi w tych rozdziałach raportu, które odnoszą się do problematyki treści, metod, środków i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie podstawowym.

59. W tych ponadto latach — nawiązując do eksponowanych w niniejszym raporcie zaleceń — powinno się rozpocząć prace przygotowawcze, w wyniku których powstałaby wariantowa koncepcja strukturalno-programowa i metodyczna przyszłej szkoły średniej i wyższej, łącznie z projektem nowego systemu rekrutacji na studia. Pożądane byłoby również podjęcie przygotowań umożliwiających empiryczną weryfikację tej koncepcji.

60. Jest to oczywiste, że w latach 1991—2000 wszelkie dostępne środki budżetowe i pozabudżetowe będą przeznaczone na budowę nowych i renowację zdekapitalizowanych obiektów szkolnych, a także na poprawę wyposażenia szkół w sprzęt i pomoce naukowe. Działania te musiałyby wyprzedzać pojawienie się poszczególnych fal demograficznego wyżu, w związku z czym w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych przedmiotem szczególnej uwagi byłoby zaspokojenie potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa średniego.

4.3. Lata 1996–2000

61. W tym okresie miałoby miejsce dalsze upowszechnianie wychowania przedszkolnego, połączone z ewentualną rozbudową sieci przedszkoli rodzinnych (miniprzedszkoli), co w sprzyjających okolicznościach pozwoliłoby całkowicie zaspokoić społeczne potrzeby w tym zakresie.

Rozbudowie ilościowej ulegałoby także szkolnictwo średnie, w tym głównie ogólnokształcące, szkolnictwo specjalne oraz szkolnictwo dla pracujących.

62. Zasadniczy jednak ciężar reformatorskich poczynań spoczywałby na zakrojonych szeroko badaniach pedagogicznych, których wyniki przesądziłyby o kształcie polskiej „szkoły przyszłości". Pomijając sprawę programów i doktryny kształcenia, których kierunki przebudowy

zostały w raporcie wyraźnie zaznaczone, optymalnego rozwiązania strukturalnego należałoby szukać wśród trzech omawianych wyżej propozycji, a mianowicie: „4 + 4 + 4", „3 + 3 + 3 + 3" oraz „4 + 5 + 3". Również studia wyższe byłyby zróżnicowane na trzy rodzaje, z których pierwszy, tzn. zawodowy (dwu- lub trzyletni, zależnie od kierunku kształcenia) obejmowałby — w postaci krótkich cykli kształcenia i zarazem po przebudowie programów — niektóre typy obecnego technikum (inne zostałyby przekształcone w liceum) i studium policealnego.

4.4. Lata 2001–2010

63. W tym czasie wychowanie przedszkolne byłoby już powszechne, przy czym na wsi — w zależności od warunków lokalnych — przedszkole funkcjonowałoby łącznie z klasami nauczania początkowego. Szkolnictwo podstawowe i średnie miałoby już kształt strukturalny i programowo-metodyczny wyznaczony przez model „szkoły przyszłości", tzn. dzieliłoby się na cykle nauczania początkowego, średniego I stopnia (gimnazjalnego) i średniego II stopnia (licealnego) z tym, że część absolwentów ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (po ośmiu lub dziewięciu latach nauki) kierowano by do zasadniczej szkoły zawodowej (lub podobnej). I ta jednak szkoła byłaby drożna wobec pozostałych segmentów systemu szkolnego, umożliwiając swoim absolwentom dalszą naukę — głównie w szkolnictwie dla pracujących. Szkoła podstawowa, na którą składałby się czteroletni szczebel nauczania nazywanego obecnie „początkowym", powszechne gimnazjum ogólnokształcące (szkoła średnia I stopnia) oraz liceum (szkoła średnia II stopnia) umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości wraz z kwalifikacjami do szerokosprofilowanej pracy zawodowej) — oto główne segmenty naszej „szkoły jutra". Liceum dzieliłoby się przy tym stosownie do głównych rodzajów aktywności zawodowej oraz podstawowych grup dyscyplin naukowych na kierunki: biologiczno-chemiczny, matematyczno-fizyczny, społeczno-ekonomiczny, humanistyczny, artystyczny itd., przy czym w obrębie każdego z tych kierunków wyższe klasy dzieliłyby się na ciągi o nachyleniu teoretycznym i praktycznym. W pierwszych kładziono by większy nacisk na przygotowanie do studiów wyższych, w drugich — do pracy zawodowej. Równocześnie zaspokojeniu zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów służyłyby rozbudowane zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

Do świadectwa dojrzałości prowadziłyby różne drogi, a więc nauka w liceum, szkole dla pracujących, szkole radiowo-telewizyjnej oraz w systemie nauki przemiennej. Dzięki uspołecznieniu o wiele większy niż teraz wpływ na bieg edukacyjnych spraw mieliby nauczyciele, rodzice, a także środowiska lokalne.

KAZIMIERZ DENEK
Uniwersytet A. Mickiewicza
Poznań

OBIEKTYWNE POZNANIE I WYRAŻANIE OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Problematyka kwalifikacyjna osiągnięć uczniów w sensie poznawania, kontroli, analizy i oceny ich postępów w nauce należy do podstawowych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej szkoły[1]. Nie jest ono celem samym w sobie tego procesu, lecz jego etapem, a zarazem środkiem likwidacji luk w wiedzy uczniów i minimalizacji niepowodzeń szkolnych.

Poznawanie, kontrolę, analizę i ocenę postępów uczniów w nauce można ujmować w wielu płaszczyznach i w różny sposób. Są to złożone zjawiska edukacyjne, trudne do jednoznacznych rozstrzygnięć.

Pomimo wielu poszukiwań zagadnienie kontroli i oceny wiedzy uczniów nie zostało należycie rozwiązane. Ciągle się o nim jeszcze mówi jako o „nieśmiertelnym, otwartym" problemie weryfikacji wyników kształcenia, nad którym nie ustają spory i dyskusje[2]. Zdajemy sobie sprawę z trudności, jakie są związane z podjętą przez nas problematyką. Prawdopodobnie nie ma innej czynności w pracy szkoły, która związana jest z tylu subiektywnymi przesłankami i zindywidualizowanymi poglądami, co kwalifikowanie postępów uczniów w nauce. Zatem wyjście z tego subiektywizmu na drogę obiektywnego poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji osiągnięć uczniów w nauce jest istotnym i aktualnym zagadnieniem teorii i praktyki nauk w edukacji.

1. ISTOTA, FUNKCJE I FORMY KONTROLI WIEDZY UCZNIÓW

Kontrola postępów lub wyników kształcenia oznacza uzyskiwanie informacji o stanie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dąży się w niej do tego, aby rozeznanie o realizacji celów założonych w programie nauczania było możliwie pełne i jednoznaczne[3].

Jakie funkcje spełnia kontrola wiedzy w procesie kształcenia? Przyświecają jej funkcje: poznawcza, dydaktyczna, selekcyjna i aktywizująca. Pierwsza z nich sprowadza się do uzyskiwania informacji o stanie re-

alizacji celów kształcenia. Zdobycie tych informacji pozwala na usuwanie z procesu nauczania i uczenia się mankamentów i błędów. Dydaktyczna funkcja kontroli wynika z faktu, że każdy zabieg kontrolny jest nieodłącznym składnikiem procesu nauczania i uczenia się. Zatem trzeba tak programować kontrolę, by jej konieczność uświadamiał sobie zarówno nauczyciel, jak również i uczeń. Ponadto jej przeprowadzenie ma dostarczyć nauczycielowi rozkładu poprawnych i błędnych wyników dla całej klasy uczniowskiej. Analiza błędów umożliwia wprowadzenie do procesu nauczania i uczenia się takich usprawnień, które je wyeliminują. Selekcyjna funkcja kontroli wyraża się w kwalifikowaniu uczniów zgodnie z osiągniętymi przez nich postępami w nauce. Jeżeli towarzyszy jej obiektywna ocena aprobowana przez uczniów, wówczas spełnia ona także dodatkowo funkcję wychowawczą. Wprowadzenie przez nauczyciela rygorystycznych ocen rozdziela te funkcje. Zrównoważenie funkcji selektywnej i wychowawczej możliwe jest tylko wówczas, kiedy przeprowadza się obiektywne poznawanie i wyrażanie osiągnięć szkolnych. Aktywizująca funkcja kontroli wynika z tego, że oparta na niej ocena postępów w nauce ma właściwości wzmocnienia warunkowego.

Do podstawowych zasad kontroli wiedzy uczniów należą: systematyczność (niezbędny warunek rytmicznej pracy uczniów, gwarantującej trwałe opanowanie programu nauczania), powszechność (odnosząca się do kontroli okresowych), obiektywizm oceniania; rozmaitość form kontroli; jawność i uzasadnienie każdej oceny; życzliwość wobec kontrolowanego.

Metody kontroli wiedzy uczniów to sposoby realizacji celów i funkcji wyznaczonych kwalifikowaniu postępów, jakie czynią uczniowie w procesie kształcenia. Występują one w postaci indywidualnej, grupowej i masowej. Istnieją również inne próby klasyfikacji metod kontroli. Przykładowo A. W. Zacharowa w procesie kształcenia wyróżnia kontrolę: rezultatów (funkcja tej kontroli polega na porównaniu wyników z założonym wzorcem); procesualną (ujawnia prawidłowość i kolejność wykonywanych operacji); prognostyczną, czyli uprzedzającą ogólną strategię działalności poznawczej uczniów[4].

Kontrola postępów w nauce uczniów odbywać się może w formach: ustnej, pisemnej i pisemno-ustnej. Kontrolę ustną przeprowadza się najczęściej w postaci dyskusji, odpowiedzi na pytanie (bardziej szczegółowe na lekcjach bieżących oraz uogólniające w czasie powtórzenia większych partii programu nauczania), bądź wspólnego formułowania planu, wniosków, analizowania tekstów źródłowych. Istotna sprawą jest forma i sposób stawiania pytań, tak by pobudziły one do myślenia, a nie tylko do pamięciowego odtwarzania faktów. Trzeba je formułować w sposób jasny i precyzyjny, zrozumiały dla uczniów, nie sugerujący oczekiwanej odpowiedzi. Powinny dotyczyć istotnych zagad-

nień, a nie szczegółów i skłaniać uczniów do szczerej wypowiedzi, a nie tylko potwierdzeń lub negacji. Na ogół nie pobudzają intelektualnie uczniów pytania rozpoczynające się od słów: co, kto, kiedy, chociaż mogą one spełniać rolę pomocniczą. Czynią to z powodzeniem polecenia typu: omów, scharakteryzuj, uzasadnij, wyjaśnij, porównaj. Pisemne formy kontroli są zwykle stosowane po przerobieniu większej partii materiału. Mogą one przybrać postać testów dydaktycznych, sprawozdań, referatów i koreferatów.

Kontrola postępów w nauce może odbywać się w formie indywidualnej i zespołowej, z pomocą technicznych środków dydaktycznych (maszyn kontrolujących i egzaminujących z minikomputerami włącznie). Żadna z nich nie może być przypadkowa, powierzchowna, subiektywna, nie udokumentowana.

2. PRZEDMIOT I RODZAJE KONTROLI POSTĘPÓW W NAUCE

Przedmiotem kontroli są różne przejawy aktywności uczniów. Odnoszą się one przede wszystkim do sfery intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej i praktycznej w wymiarze proosobistym i prospołecznym[5]. Podlegają one zewnętrznej i wewnętrznej kontroli. Oznacza to, że uczeń w różnych przejawach aktywności poddawany jest kontroli głównie przez nauczycieli oraz że on sam w stosunku do siebie wykonuje tę czynność. Ideałem jest, gdy te dwa wymiary kwalifikacji ucznia wzajemnie są zbieżne w zakresie celów kształcenia, czyli założonych wartości i „planowych zmian"[6].

Czynności kontroli odnosi się do zadań, które uczeń ma rozwiązać (aspekt wynikowy, działań prowadzących do końcowego rezultatu), drogi dojścia do wyniku (aspekt działaniowy), stosunku ucznia do siebie jako podmiotu działania (aspekt podmiotowy). Z podmiotowością wiąże się poczucie przez ucznia kontroli poznawczej i sprawczej. Pierwszą z nich sprawuje ten, „kto wie, co się aktualnie dzieje i potrafi przewidzieć, co się może zdarzyć". Z kolei poczucie kontroli sprawczej wyraża „przeświadczenie, iż wpływa się na przebieg wydarzeń i sytuacji"[7].

Znany jest podział kontroli na sumującą i kształtującą. Akt kontroli sumującej następuje po dłuższym okresie kształcenia i służy do poznania kompletnych osiągnięć uczniów. Jeżeli poznawanie wiedzy uczniów ograniczymy do niewielkich okresów nauczania i powtarzania aktów kontroli, aby można było ustalić rzeczywisty przebieg procesu nauczania i uczenia się; porównać go z przebiegiem planowym (idealnym); korygować go tak, by doprowadzić do zbliżenia procesu realnego do idealnego; ewentualnie wprowadzić zmiany do projektu idealnego przebiegu procesu kształcenia — wówczas mówimy o kontroli kształtującej. Jak zauważa K. Kruszewski, z rozróżnienia kontroli su-

mującej i kształtującej wynika droga do wskazania, w jakich momentach procesu kształcenia ma ona nastąpić, i jakie przynieść efekty. Oznacza to, że kontroluje się po to, aby poznać wyniki kształcenia (kontrola sumująca), rozpoznać przebieg i ustalić zgodność procesów nauczania i uczenia się (kontrola kształtująca), zaprojektować proces kształcenia (kontrola początkowa). W ostatniej z nich chodzi o stwierdzenie, co uczniowie wiedzą, umieją, o czym są przekonani i jaka jest jakość wiadomości i wartości, zanim przystąpi się do nauczania. Jest to więc kontrola wstępna[8].

Zapewnienie ciągłości procesu dydaktyczno-wychowawczego na przestrzeni całego cyklu kształcenia wymaga istnienia w nim wnikliwie przemyślanego systemu kontroli. Obejmuje on zarówno kontrolę ogólną, całościową (terminowość kończenia nauki), roczną (zaliczanie kolejnych lat nauki), jak też bieżącą i okresową. Kontrola bieżąca służy sprawdzeniu, jak został opanowany materiał przerabiany podczas poprzedniej lekcji oraz w jaki sposób uczeń potrafi wykorzystać i powiązać zdobyte wcześniej wiadomości z nowymi treściami. Jednym z jej zadań jest sprawdzenie prac domowych pod kątem ich poprawności i samodzielności wykonania. Kontrola okresowa obejmuje większy zakres treści programowych. Warto ją poprzedzić lekcjami podsumowującymi bądź syntetyzującymi[9].

W zależności od tego, kto dokonuje analizy postępów w nauce, wyróżnia się kontrolę: zewnętrzną (heteronomiczną), wewnętrzną (społeczną) i autonomiczną (samokontrolę). Pierwszą z nich sprawuje nauczyciel. Jeżeli czynności poznawania wiedzy w stosunku do uczniów wykonują ich koledzy, wówczas mamy do czynienia z kontrolą społeczną. Samokontrola występuje w przypadku, gdy uczeń kontroluje siebie sam. Ma ona najwyraźniejsze walory kształcące i wychowawcze. Jest też najbardziej ekonomiczną postacią kontroli postępów w nauce. Z tych względów do samokontroli należy przyzwyczajać dzieci i młodzież od pierwszych dni pobytu w szkole.

3. PEDAGOGICZNE WYMAGANIA ZWIĄZANE Z KONTROLĄ I OCENĄ POSTĘPÓW W NAUCE

Kwalifikowanie wiedzy uczniów spełni swe zadania, gdy przestrzegane będą niezbędne ku temu warunki. Najważniejszym z nich jest systematyczna kontrola i ocena wiedzy uczniów. Z czego wynika konieczność rytmicznego sprawdzania poziomu wiedzy uczniów. Jest to niezbędne ze względu na potrzeby społeczne, które zakładają nieodzowność informacji w stopniu efektywności pracy szkoły jako instytucji społecznej. Sama struktura procesu kształcenia zawiera w sobie funkcjonowanie sprzężenia zwrotnego. Bez niego niemożliwa staje się regulacja tego procesu. Przedmiotem systematycznego kwalifikowania wiedzy uczniów

trzeba uczynić nie tylko opanowanie wiadomości i umiejętności, lecz również zdolność rozwiązywania problemów łącznie ze znajomością uczenia się [10].

Dalszymi warunkami racjonalizacji kwalifikowania wiedzy uczniów są: wdrażanie młodzieży uczącej się do samokontroli i samooceny; wyrobienie w niej odpowiedzialności i krytycznego stosunku do własnej pracy; formułowanie ocen na podstawie systematycznej, a nie wyrywkowej kontroli, stosowanie oceny przemyślanej, wyrażonej jawnie i umotywowanej; branie pod uwagę różnorodnych kryteriów i norm ocen; stosowanie odpowiednich metod oceniania; traktowanie oceny jako jednego z wielu środków usprawniających proces nauczania i uczenia się.

Jakim jeszcze wymogom pedagogicznym powinna sprostać kontrola i ocena wiedzy uczniów? Powinna ona: 1° uwzględniać potrzeby procesu dydaktyczno-wychowawczego; 2° szybko, natychmiast przekazywać informacje o niedostatkach, uchybieniach i błędach, które popełniają nauczyciele i uczniowie w procesie kształcenia; 3° stwarzać możliwości satysfakcji uczniom i nauczycielom w procesie nauczania i uczenia się; 4° ułatwić skoncentrowanie się na merytorycznych punktach ciężkości procesu nauczania i uczenia się; 5° być sprawną i zrozumiałą; 6° mieć na uwadze ucznia i jego pracę dlatego, że z poznawaniem wiedzy łączy się ocena postępów w nauce; 7° mieć wyraźnie sformułowane kryteria i normy ocen.

Doskonalenie poznawania, kontroli, analizy i oceny wiedzy uczniów jest ważnym składnikiem innowacji szkolnych. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że czynność ta służy lepszej aktywizacji uczniów, wykrywaniu i likwidacji luk w nauce, rozwijaniu zdolności poznawczych, wzbogaceniu wiedzy, usprawnianiu umiejętności i nawyków oraz umacnianiu woli do samodzielnej i twórczej pracy. Ponadto zobiektywizowany system kontroli i oceny postępów w nauce ułatwia wykrywanie uczniów zdolnych, rozmiłowanych w nauce.

We współczesnej dydaktyce zaleca się oparcie kwalifikowania wiedzy uczniów o strukturę przedmiotu nauczania. Pojęcie struktury określa się jako: szkielet zagadnień danej dyscypliny nauczania, siatkę głównych zagadnień; idee reprezentatywne powiązane ze sobą; idee przewodnie (porządkujące) podstawowe pojęcia; prawa; stopień organizacji materiału; sensowne punkty oparcia [11]. Głównym zadaniem strukturalizacji treści przedmiotu uczenia jest rozszerzenie zakresu trwałości i operatywności przyswajanej przez uczniów wiedzy w drodze przebudowy reprodukcyjnej struktury procesu nauczania i uczenia się w strukturę generatywną. W ustrukturyzowanym tekście mamy do czynienia z wieloma punktami oparcia. Mogą nimi być podstawowe pojęcia i prawa danej dyscypliny czy jej działu; względnie idee reprezentatywne dla danego przedmiotu nauczania [12]. Wydzielamy je posługując się analizą grafów i macierzy.

Analizę treści przeprowadza się w oparciu o taksonomię celów kształcenia [13]. Chodzi w niej o podkreślenie i uświadomienie uczniom, które pojęcia i prawa dla danego przedmiotu nauczania są najważniejsze i w jakim zakresie powinni je oni znać.

4. PODSTAWOWE MANKAMENTY TRADYCYJNEGO SPRAWDZANIA I OCENY WYNIKÓW NAUCZANIA

Sprawdzanie i ocena pracy uczniów kryje w sobie bogactwo problemów dydaktycznych i wychowawczych. Przebieg kontroli postępów w nauce i wykorzystanie jej wyników w działalności szkoły może w istotny sposób wpłynąć na efekty procesu kształcenia. Kwalifikowanie wiedzy uczniów należy w działalności dydaktycznej do najbardziej złożonych czynności. W trakcie ich wykonania nauczyciel zdaje swój najtrudniejszy egzamin zawodowy. Niestety, zbyt często nie wychodzi z niego obronną ręką. Świadczy o tym „morze niesprawiedliwości", do którego przyrównuje się ocenianie wiedzy uczniów.

W praktyce szkoły nadal dominuje stosowanie tradycyjnej kontroli wiedzy zwanej metodą intuicyjną. Sprowadza się ona do sporadycznego przypatrywania się postępom ucznia w nauce w formie odpytywania i prac pisemnych. Wzorem kwalifikowania wiadomości, umiejętności i nawyków uczniów jest materiał nauczania. Interpretuje się go różnie w sensie wymagań stawianych uczniom. Różnorodność ta wzrasta wówczas, gdy w programie nauczania nie precyzuje się wyników kształcenia.

Przypomnijmy najważniejsze mankamenty i nieporozumienia, w które uwikłane jest kwalifikowanie wiedzy uczniów. Do podstawowych mankamentów tradycyjnego sprawdzania i oceny postępów należy przypadkowość, powierzchowność, schematyczność i subiektywizm. Subiektywizm kontroli oceniania wiedzy uczniów występuje w postaci liberalizmu lub surowej oceny. Tradycyjne sprawdzenie wiadomości i umiejętności uczniów ma charakter kontroli indywidualnej, która w warunkach masowego kształcenia zabiera zbyt wiele czasu. Nie zapewnia też stałego wglądu w proces dydaktyczno-wychowawczy.

Do znacznych mankamentów intuicyjnego określenia poziomu wiedzy uczniów należy utożsamianie kwalitatywnych ocen (bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny) ze stopniami (5; 4; 3; 2), które mają charakter kwantytatywny. Zastępowanie ocen stopniami pociąga za sobą szereg negatywnych następstw. Oto niektóre z nich:

— posługiwanie się stopniami zamiast ocenami spowodowało, że ocena niedostateczna, która spełniała osobliwą rolę w skali ocen kwalitatywnych, stała się jedną z nich;

— utożsamianie oceny niedostatecznej ze stopniem 2 doprowadziło

do tego, że ocenę tę, która ma cechy osądu dyskwalifikującego, wystawia się zbyt pochopnie;

— nierespektowanie kwalitatywnej treści oceny niedostatecznej sprowadza się do tego, że nabiera ona w przedsięwzięciach zmierzających do zwiększenia efektów nauczania i uczenia się charakteru represyjnego;

— ewolucja od ocen w kierunku stopni łączy się z traktowaniem tych ostatnich jako miary wiedzy uczniów [14].

Zasadniczą wadę konwencjonalnego kwalifikowania wiedzy uczniów jest odrywanie sprawdzania i oceny postępów w nauce od procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ponadto kontrolę często utożsamia się z utrwalaniem materiału z różnych przedmiotów nauczania, a czynności kontrolne ukierunkowuje się wyłącznie na wystawianie ocen. Kontrolę i ocenianie wyników nauczania z reguły traktuje się jako „straszak na opornych i opieszałych uczniów" w nauce. Zapomina się, że czynności te można z powodzeniem wykorzystać jako środek zachęty uczniów do intensywnej pracy i optymalizacji procesu kształcenia. Omawiając niedomagania aktualnego systemu kontroli i oceniania pracy uczniów warto wspomnieć o jego nieporównywalności i niedostatecznej ewidencji ocen.

Ze względu na liczne wady i niedostatki stosowany w większości szkół system kontroli i oceniania stanowi najsłabsze ogniwo procesu dydaktyczno-wychowawczego. Potrzeba modernizacji oraz optymalizacji kontroli i oceny wyników nauczania staje w całej ostrości w konfrontacji z podstawowymi założeniami teoretycznymi i rozwiązaniami utylitarnymi programowania dydaktycznego [15].

5. OGNIWA NOWOCZESNEGO KWALIFIKOWANIA POSTĘPÓW W NAUCE

Modernizacja i optymalizacja kontroli i oceny wyników nauczania uczniów wymaga wzbogacania dotychczasowych sposobów kwalifikowania postępów w nauce o nowe metody. Poszukuje się takich rozwiązań kontroli i oceny, które byłyby ekonomiczne, tzn. umożliwiałyby jednoczesne sprawdzanie wiedzy dużej liczby uczniów w możliwie krótkim czasie; wykazywałyby oprócz zakresu również jakość nabywanych przez nich wiadomości, umiejętności i nawyków; stwierdzały nie tylko formalne efekty nauczania i uczenia się, lecz także przebieg operacji umysłowych, które towarzyszą uczniom w czasie osiągania wyników nauczania; dokładnie informowały uczniów o tym, co już wiedzą i umieją, a czego muszą się jeszcze nauczyć, co pogłębiać i uzupełnić; były urozmaicone, ujmujące wiadomości uczniów w nowych związkach i sytuacjach, a tym samym pozwalały stwierdzić stopień operatywności sprawdzonego zasobu wiedzy; eliminowały u uczniów szkodliwe wzruszenia w postaci strachu i lęku; prowadziły do umotywowanej i obiek-

tywnej oceny. Coraz częściej uważa się, że zadość tym wymaganiom czyni kwalifikowanie uczniów za pomocą kontroli: programowanej, standaryzowanej, kwalifikatywnej, globalnego wskaźnika pomiaru wiedzy uczniów (kryterium „Q"), probabilistycznych metod poznawania i wartościowania postępów w nauce i testów dydaktycznych [17].

Do ocen konstytutywnych nowoczesnych metod sprawdzania wiedzy można zaliczyć: obiektywność, kompletność i masowość (objęcie kontrolą wszystkich uczniów danej grupy z szerokiego zakresu programu nauczania); wydzielenie najważniejszych zagadnień; odpowiedniość (dla umożliwienia korekty programu); informacyjność (dane o wiadomościach poszczególnych uczniów); naturalność warunków; aktywność; operatywność; ekonomiczność, wychowawczość. Ze względu na te cechy, wymienione metody weryfikacji i oceny wiedzy uczniów tworzą nowoczesny system kwalifikacji postępów w nauce [18].

6. WSPÓLNOTA CELÓW I ZADAŃ NAUCZYCIELA I UCZNIÓW W PROCESIE KWALIFIKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Czym jest dla ucznia i nauczyciela kontrola, ocena wiedzy zdobywana w procesie kształcenia? Dostarcza ona nauczycielowi informacji o stanie wiadomości, umiejętności i nawyków uczniów, ich zdolnościach i predyspozycjach. Ukazuje mu zasięg i jakość pedagogicznych oddziaływań. Ponadto pozwala wykryć usterki i błędy w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Dzięki temu daje podstawę do zajęcia krytycznego stanowiska wobec własnej pracy. Natomiast dla uczniów kontrola i ocena wyników kształcenia oznacza stopień opanowania treści dydaktycznych oraz rozwój jego własnych możliwości na tle rówieśników. Dobrze zorganizowana kontrola rezultatów kształcenia uczy poznawania otaczającej rzeczywistości, motywuje do nauki, budzi ufność we własne siły, aktywizuje. Z kolei źle przeprowadzona kontrola i ocena wiedzy ucznia może demobilizować, demoralizować, uczyć oszustwa, budzić lęk i niechęć do nauki. Widzimy, że kontrola i ocena wiedzy nie jest procesem jednostronnym, zmierzającym w kierunku od nauczyciela do ucznia. Odzwierciedla ona również stosunek ucznia jako jednostki w klasie do nauczyciela i pozostałych rówieśników. Stanowi zatem nieodłączną część systemu dydaktyczno-wychowawczego, w dużym stopniu decyduje o jego przebiegu i efektach. Stąd poznawanie, kontrolę analizę i ocenę wiedzy uczniów zalicza się do podstawowych komponentów optymalizacji procesu nauczania i uczenia się. Ważność tego komponentu została zaakceptowana w nowym podejściu do zasad dydaktycznych. Jedna z nich otrzymała nazwę „zasady zapewnienia operatywnej kontroli i samokontroli w nauczaniu" [19] względnie „zasady efektywności", czyli związku między celami a wynikami kształcenia [20].

Kontrola i ocena w procesie kształcenia należy do zagadnień nie zawsze właściwie traktowanych. Zarówno w teorii, jak i w praktyce, spotykamy różne rozwiązania i próby określenia miejsca i roli kontroli i oceny wiedzy uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Najczęściej traktuje się te czynności jako końcową część kształcenia. Kontrolę łączy się wówczas z oceną wyników pracy uczniów. Współczesna dydaktyka wyżej ceni sprawdzanie, które przenika wszystkie momenty kształcenia, od kwalifikowania wiedzy uczniów, które pojawia się pod koniec tego procesu. Zakłada się, że przyjście z pomocą w porę jest więcej warte od zbyt późnego zorientowania się w kłopotach trudnościach, brakach, błędach i niepowodzeniach, których obecność grozi deformacjami procesu nauczania i uczenia się. Nie jest to tylko sprawa kontroli i oceny przebiegu tego procesu przez nauczyciela. Obok niej równie ważną — a wtedy, gdy uczeń pracuje samodzielnie jeszcze donioślejszą — jest samokontrola i samoocena.

Nie wszelkie sprawdzanie ma wpływ dodatni na osiągnięcia młodzieży uczącej się. Kontrola i ocena mechaniczna, której celu i sensu społecznego uczeń nie widzi, najczęściej wywiera wpływ negatywny. Następuje to zwłaszcza wtedy, gdy uczeń traktuje lepszą lub gorszą ocenę własnej pracy jako czynnik osobistego sukcesu, decydujący o karierze uczniowskiej i usiłuje zapewnić sobie powodzenie choćby w sposób nieuczciwy. Zatem kwalifikowanie wiedzy uczniów opiera się na wspólnocie celów i zadań nauczyciela i uczniów, na samodzielności młodzieży i jej współodpowiedzialności za wyniki w nauce.

Niezwykle ważną konsekwencją sprawdzania, samokontroli i samooceny wiedzy uczniów jest przezwyciężanie wykrytych luk i braków w wiadomościach i umiejętnościach. Chodzi o to, że nie wystarczy stwierdzić, że uczniowie wykazują takie czy inne mankamenty. Ważniejsze jest ich poprawienie i utrwalenie poprawnych form działania, wiadomości i sprawności. Niektórzy nauczyciele stwierdzone usterki w czasie poznawania, kontroli, analizy i oceny wiedzy uczniów traktują jako ich „długi". Domagają się ich wyrównania w oznaczonym terminie. Jeżeli zajdzie potrzeba udzielenia pomocy takiemu „zadłużonemu" uczniowi, wówczas nauczyciel musi zadecydować, czy uczyni to osobiście, czy odwoła się do rówieśników. Ta ostatnia forma pomocy jest szczególnie cenna, gdy staje się wyrazem własnej inicjatywy uczniów.

Kontrola i ocena postępów, jakie osiągają uczniowie w nauce, wymaga od nauczyciela znacznego doświadczenia dydaktycznego, systematyczności i konsekwencji w pracy. Musi on zdawać sobie zawsze sprawę z tego, kogo i po co, za co na jakiej podstawie, jak i kiedy kontroluje i ocenia. Trudności w kwalifikowaniu wiedzy uczniów tkwią w wieloaspektowości ocen. Mają one wychowawczą wartość tylko wtedy, gdy są słuszne w przekonaniu nauczyciela, sprawiedliwe w opinii uczniów

i zgodne ze społecznie przyjętymi kryteriami i normami ocen. Zlekceważenie któregokolwiek z wymienionych czynników podważa sens i wartość wszelkiego kwalifikowania wiedzy uczniów.

Poznawanie, kontrola, analiza i ewaluacja wiedzy uczniów należą do tych komponentów procesu nauczania i uczenia się, które wymagają modernizacji. Chodzi o taki model kwalifikowania wiedzy uczniów, który gwarantowałby wysoki poziom obiektywności, a równocześnie pochłaniałby nikły odsetek czasu, który trzeba przeznaczyć na aktywną działalność poznawczą młodzieży uczącej się. Jakkolwiek kwalifikowanie wiedzy uczniów jest czynnością złożoną i trudną, to jednak można się jej nie tylko nauczyć, lecz stale doskonalić w drodze studiowania racjonalnych przykładów poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów w nauce, wytwarzania właściwej atmosfery i konsekwentnego stawiania uczniom wysokich wymagań.

7. POJĘCIE I RODZAJE OCENY OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW W NAUCE

Rezultaty pracy uczniów uzyskane w czasie realizacji zadań procesu nauczania i uczenia się porównuje się z jego celami. Kształcenie należy określać nie tylko według jego celów założonych a priori, ale także zgodne z rzeczywiście osiągniętymi wynikami. Każdy nowy etap powinien stanowić udoskonalenie tych wyników po starannej analizie przyczyn, z których powodu wyniki w etapach poprzednich nie były bardziej znaczące [21]. Rezultaty tych porównań ujmuje się w postaci oceny. Pojęcie oceny oznacza diagnostyczną działalność szkoły, proces zdefiniowania stanu wiedzy uczniów z określonego przedmiotu nauczania. Ocena jest więc systematyczną działalnością zbierania danych, wypracowania i ogłoszenia podstawowych wiadomości w uczeniu się. Ocenianie to „nieustający proces gromadzenia i interpretacji zebranych informacji w celu wartościowania decyzji podejmowanych w trakcie systemu kształcenia [22]. Innymi słowy ocenianie stanowi wartościowanie poziomu wiedzy uczniów w stosunku do założeń programu nauczania. Jest ono procesem otrzymania informacji o stanie wiedzy uczniów i zastosowania ich do wyrabiania opinii, które są następnie wykorzystywane w podejmowaniu decyzji pedagogicznych traktowanych jako „wybór między przypuszczalnym przebiegiem działań [23].

Ministerstwo Oświaty i Wychowania wprowadziło ocenę: za zachowanie i dydaktyczną [24]. Ostatnia z nich, która wyraża poziom opanowania wiadomości, umiejętności przewidzianych programem poszczególnych przedmiotów nauczania, jest przedmiotem tego artykułu.

Ocena wiedzy uczniów może mieć charakter alternatywny lub kwantytatywny. Pierwsza z nich wyraża się dwoma osądami (osiągnął lub nie osiągnął celu). Ocena kwantytatywna określa w sposób ilościowy, w jakim stopniu osiągnięto zamierzony cel.

W zależności od miejsca, czasu i procesu oceniania wyodrębnia się ocenę: diagnostyczną (informującą o zdolnościach ucznia), formatywną (stanowiącą dla ucznia informację zwrotną o poziomie opanowania wiedzy) i sumaryczną (zawierającą podsumowanie całokształtu osiągnięć ucznia)[25].

Rozróżnia się ocenianie ciągłe (wewnętrzne, w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego) i jednorazowe. Pierwsze z nich jest postępowaniem, dzięki któremu nauczyciel poznaje swoich uczniów w sposób systematyczny. Jednorazowy sposób oceniania ma miejsce w czasie egzaminów. Oba rodzaje oceniania różnią się ze względu na cel. Celem oceniania ciągłego jest w zasadzie takie śledzenie przez nauczyciela rozwoju każdego ucznia, aby móc obserwować postęp i regres oraz dostrzec trudności w nauce. Natomiast celem oceniania jednorazowego jest ustalenie bilansu pracy uczniów i nauczyciela przy końcu pewnego cyklu kształcenia[26].

8. ELEMENTY PRAWIDŁOWEGO OCENIANIA UCZNIÓW

Od czego zależy wartościowanie i ocenianie wiedzy uczniów? Na pytanie to najczęściej otrzymuje się odpowiedź, że osiągnięcia w nauce uczniów porównuje się do wymogów programów nauczania, skali ocen, wyobrażeń i oczekiwań nauczycieli pod adresem uczniów. W praktyce jednak często spotyka się nauczycieli, którzy wystawianie ocen poprzedzają ostrym przepytywaniem z przedmiotu nauczania, inni wpisują do dziennika lekcyjnego wysokie oceny w oparciu o zasadę „lepiej przeceniać niż nie doceniać", a jeszcze inni uważają, że oceny powinny być takie, jakie wystawiają sobie sami uczniowie. Przy okazji warto zauważyć, w oparciu o przeprowadzone w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu badania nad samoocenią, wynika, że uczniowie wdrożeni do samokontroli swej wiedzy umieją ją dokładnie i rzetelnie ocenić.

Wartościowe ocenianie ma miejsce wówczas, gdy jego przedmiotem są wiadomości, umiejętności, nawyki oraz poprawność logicznego myślenia i działania uczniów. W trakcie oceny wiedzy uczniów trzeba uwzględnić takie jej cechy, jak: pełnia, głębokość, systematyczność, efektywność, aktualność, konkretność, ogólność, szerokość, poznawczość[27]. Oznacza to, że przy ocenie wiedzy uczniów trzeba uwzględnić takie jej elementy, jak: objętość, stopień zrozumienia, umiejętność uchwycenia podstawy i zastosowanie w praktyce otrzymanej wiedzy. Nie można także pominąć w tej czynności oryginalności w przedstawianiu wiedzy, wiarygodności odpowiedzi i umiejętności wyrażania swoich myśli. Nie mniej ważne w kwalifikowaniu postępów, jakie czynią uczniowie, są specyficzne wymagania odnoszące się do poszczególnych przedmio-

tów nauczania, takie przykładowo jak umiejętność czytania rysunków technicznych, posługiwanie się oprzyrządowaniem, praca z tablicami matematycznymi.

Oceną trzeba objąć nie tylko wyniki kształcenia, ale również drogę dojścia do nich, czyli proces uczenia się. Zwracamy uwagę na: myślenie uczniów, ich zdolności porównywania faktów, dostrzeganie i wskazywanie różnic i podobieństw oraz związków przyczynowo-skutkowych między faktami i zjawiskami; orientację w istotnych cechach i właściwościach faktów, zjawisk i procesów.

Ocena wiedzy uczniów powinna być przez nauczyciela umotywowana, a jej niedostatki dokładnie wyjaśnione. Ważna jest poprawność językowa i konstrukcja wypowiedzi ustnych i pisemnych. Trzeba zachęcać młodzież uczącą się do zwięzłości i konkretności wypowiedzi bez długich, często nie wiążących się bezpośrednio z tematem wstępów.

Rola oceniania oraz wywodzącej się z niego samooceny jest znacznie większa i głębsza w procesie kształcenia niż na ogół się sądzi. Stwierdzenie to jest wówczas słuszne, gdy nauczyciel w procesie kwalifikowania wiedzy uczniów zwraca uwagę na różnorodne funkcje tych czynności i konsekwentnie unika jedynie momentów rejestrujących i opiniujących.

W czasie oceny poziomu wiedzy uczniów nie można zapomnieć, że obowiązuje nas takt pedagogiczny. Niedopuszczalne są zniewagi, nieżyczliwość. Uczniowi nie można przerywać odpowiedzi, dopóki nie przedstawił podstawy myśli. W przypadku pomyłki należy go taktownie poprawić. Bardzo ważne jest ustalenie, czego właściwie uczeń nie umie. Odpowiedź ucznia powinna być oceniana bez jakiegokolwiek uprzedzenia. Podczas wystawiania ocen trzeba unikać niebezpieczeństwa wynikającego z błędów: bliskości i efektu halo. Pierwszy z nich polega na sugerowaniu się bliskimi, dopiero co dokonanymi ocenami. Istota błędu oceniania związanego z efektem halo sprowadza się do „promieniowania" pierwszej oceny, względnie impresji związanej z urodą lub ubiorem osoby. Oba te błędy oceniania mogą się na siebie nałożyć.

9. KRYTERIA I NORMY OCEN OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

W trosce o zapewnienie obiektywności kwalifikowania wiedzy uczniów niektórzy nauczyciele podejmują próby opracowania kryteriów i norm ocen. Kryteria wskazują, co ma być przedmiotem kontroli i oceny ucznia. Natomiast normy informują, za jaką odpowiedź należy wystawić daną ocenę. Istotę kryteriów i norm ocen stanowi podział wytworu pracy ucznia na składniki lub operacje zwane czynnościami, które podlegają ocenie.

Czy próby konstruowania kryteriów i norm ocen mogą doprowadzić do zadowalających rezultatów, skoro w procesie oceny trzeba brać

pod uwagę wiele czynników, z psychologicznymi na czele? Czy w związku z tym poszukiwania związane z określaniem kryteriów i norm ocen nie sprowadzą się do ustalenia przeciętnych wskaźników z tego zakresu? Czy podejmowane usiłowania w tym kierunku mogą uwzględnić przejawy psychiki poszczególnych uczniów?

Dotychczasowe próby opracowania i stosowania w praktyce szkół podstawowych i średnich kryteriów i norm ocen dowiodły, że zapewniają one w dużym stopniu obiektywność i adekwatność kontroli wiedzy uczniów. Wskazują one, że klucz do rozwiązania problemu oceniania nie znajduje się w rozszerzeniu zakresu skali ocen czy możliwych do uzyskania punktów, lecz w ustalaniu dla nich kryteriów i norm. Należy zatem rozwijać poszukiwania badawcze w zakresie kryteriów i norm jako ogólnych i szczegółowych wytycznych do oceny osiągnięć szkolnych.

Kryteriami i normami ocen o charakterze ogólnym są cele kształcenia wyrażone w wersji taksonomicznej oraz wymogi programów nauczania. Wytyczne ogólne obejmują takie elementy, jak: zrozumienie i stopień opanowania przedmiotu, umiejętność zastosowania teorii w praktyce rozwiązywania zadań, wykonywania obliczeń, opracowywania projektów, logikę, strukturę i styl odpowiedzi; umiejętność obrony wysuwanych tez. Wyszczególnione składniki wytycznych o charakterze ogólnym podlegają precyzowaniu i modyfikacji w zależności od stawianych celów i zadań dydaktycznych oraz specyfiki przedmiotu nauczania. Przydatne w praktyce szkoły, zwłaszcza szkoły zawodowej okazują się ogólne kryteria i normy ocen formułowane przez dydaktyków zajmujących się kształceniem na miarę możliwości,[28] w aspekcie pożądanej kompetencji absolwentów szkół w wykonywaniu zawodu. Natomiast wytyczne szczegółowe odnoszą się do konstrukcji zarysu kryteriów i norm ocen dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Tworzenie ich jest niezbędne w warunkach braku taksonomii celów kształcenia adekwatnych do potrzeb kwalifikowania wiedzy uczniów.

10. KILKA PROBLEMÓW OTWARTYCH KWALIFIKOWANIA POSTĘPÓW W NAUCE

Na temat metod, form i środków kontroli i oceny osiągnięć szkolnych toczą się żywe, kontrowersyjne dyskusje, co nie pozwala jeszcze precyzyjnie określić ich rzeczywistych walorów. Wiele kwestii wymaga przeprowadzenia dodatkowych badań empirycznych, gdyż dotychczasowe nie doprowadziły do bezspornych wyników. Przykładowo nie wiemy, jaka jest rzeczywista wartość poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów w nauce. Czy faktycznie kwalifikowanie wiedzy uczniów jest takie ważne dla nauczycieli i uczniów, jak się powszechnie sądzi? Czy nie można by zastąpić go innym sposobem egzekwowania wiedzy[29]. Nie znamy nadal pełnej listy możliwości i ograniczeń różnych form,

metod i środków kwalifikowania wiedzy uczniów. Ciągle aktualnym jest pytanie, czy testy dydaktyczne koncentrują się rzeczywiście na istotnych celach kształcenia, które odpowiadają funkcjom współczesnej szkoły? Czy pomagają one tylko w kształceniu uczniów w myśleniu raczej kategoriami poprawnych odpowiedzi czy też w wystarczającym stopniu uczą rozwiązywania problemów? W jakim stopniu stosowanie nowoczesnej technologii kontroli wiedzy uczniów i ich egzaminowanie przyczynia się do obiektywizacji kwalifikacji postępów w nauce?

Motywacyjna funkcja ocen stanowi jeden z najbardziej dyskusyjnych momentów kwalifikowania wiedzy uczniów. Nie wiemy, do którego momentu uznanie, stopień bardzo dobry, przeżycie sukcesu zachęcą uczniów do efektywnego uczenia się, a od jakiego wywołuje samozadowolenie i brak zainteresowania większymi osiągnięciami. Nie mamy też pełnego rozeznania, do którego momentu przeżycie niepowodzenia, frustracja inspiruje i pobudza, a od jakiego czyni ucznia obojętnym na szkolny system wartości. U podstaw kwalifikowania wiedzy uczniów znajduje się założenie sprawiedliwego i równego ich traktowania. Tymczasem poszczególni uczniowie nie są jednakowi. Zatem czy nie trzeba podchodzić do ich wiedzy odmiennie? Czy nie warto podjąć prób traktowania postępów w nauce jako naturalnego elementu zaplanowanej pracy uczniów? Co to oznacza? Uczeń sam zgłasza się do odpowiedzi w miarę realizacji swego planu. Oceniany jest w oparciu o to, co zrobił, co robił, a nie na podstawie tego, czego nie wykonał lub zrealizował błędnie.

Teoria kwalifikowania wiedzy uczniów dość prawidłowo oświetla drogę postępowania, ale przebycie jej jest sprawą praktyki szkolnej. Dlaczego przebywanie tej drogi jest takie uciążliwe? Czy nie dzieje się tak dlatego, że nie nauczyliśmy się jeszcze robić pożytku z teorii, która jest najlepszą praktyką? Listę podobnych pytań można znacznie wydłużyć.

Kwalifikowanie osiągnięć szkolnych to tylko jeden, wśród wielu komponentów programu nauczania i uczenia się, mały pozornie kamyk, lecz jakże ważny w brukowaniu trudnej drogi, której na imię unowocześnienie systemu edukacji narodowej. W teorii i praktyce pedagogicznej nie wolno tracić nadziei na powołanie doskonalszego, lepiej odzwierciedlającego rzeczywistość systemu kontroli i oceny postępów w nauce uczniów. Nie mam iluzji, że nastąpi to szybko i nauczyciele w stosunkowo krótkim czasie go sobie przyswoją i będą stosować w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

Przypisy

[1] C. Galloway : Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa 1988, PWN ; Cz. Kupisiewicz : Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1988, PWN ; W. Okoń : Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN.

[2] K. Denek : Problem ocen stale niepokoi nauczycieli „Szkoła Zawodowa" 1959, nr 8—9, s. 22—24 ; G. Noizet J. P. Caverni : Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych, Warszawa 1988, PWN.

[3] K. Denek : Doskonalenie celów kształcenia lekcji, Koszalin 1986, Wyd. IKN-ODN ; K. Denek (red.) Formułowanie i realizacja celów w procesie kształcenia szkoły podstawowej, Poznań 1989, Wyd. IKN-ODN.

[4] A. W. Zacharowa : Rozwitie kontroli i ocieny w processie formirowanija uczebnoj diejatielnosti. : W. W. Dawydowa, I. Łompszewa, A. K. Markowa : Formirowanije uczebnoj diejatielnosti szkolnikow, Moskwa 1982.

[5] W. Okoń : Jedność w osobowości a wielostronność wychowania „Kwartalnik Pedagogiczny" 1981, nr 3.

[6] K. Kruszewski : Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN.

[7] A. W. Zacharowa, op. cit.

[8] K. Kruszewski : Kontrola i ocena postępów w nauce, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 4.

[9] K. Denek : O efektywne metody kontroli i oceny pracy uczniów. „Nauczyciel i Wychowanie" 1971, nr 3, s. 40—52 ; A. Mączakowa, K. Misiorowska : Kontrola i ocena na lekcjach historii. „Oświata i Wychowanie" 1985, nr 2, wersja B.

[10] B. S. Bloom : All our children learning. A primer for parents. Teachers and other educations, St. Louis-Toronto 1981.

[11] S. Sawicka-Wilgusiak : Różne aspekty struktury testów dydaktycznych. „Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 3.

[12] K. Denek: Treści kształcenia w procesie nauczania-uczenia się, W: K. Denek (red.) : Doskonalenie treści dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się, Bydgoszcz 1987, Wyd. IKN-ODN s. 5—34.

[13] Cele kształcenia jako kryteria kontroli i oceny wiedzy uczniów i ewaluacji efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. W: K. Denek K. Waligórski, Z. Węgierski (red.) : Poznanie i ocena przebiegu i rezultatów procesu kształcenia w szkole, Bydgoszcz 1984, Wyd. IKN-ODN, cz. I, s. 43—91 ; B. Niemierko : Analiza celów nauczania. „Ruch Pedagogiczny" 1987, nr 5, s. 3—27.

[14] B. Leszczyński : Analiza przydatności metody kwantytatywnej. W: Metoda kwantytatywna oceniania wyników dydaktycznych, Warszawa 1975.

[15] K. Denek : Programowanie dydaktyczne jako element nowoczesnej pracy nauczyciela „Prace Pedagogiczne", U. Śl. Katowice 1984, nr 20 s. 59—73 ; K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki : Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Katowice 1982, Wyd. U. Śl.

[16] K. Denek : Przydatność badania efektów procesu kształcenia dla nadzoru szkolnego. „Chowanna" 1977, nr 2, s. 130—145.

[17] K. Denek I. Kuźniak : Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole, Koszalin 1980, Wyd. IKNiBO ; B. Niemierko : ABC testów osiągnięć szkolnych, Warszawa 1975 WSiP.

[18] K. Denek : Z zagadnień metrologii dydaktycznej. Katowice 1977. Wyd. U. Śl.

[19] J. K. Babanski : Optymalizacja procesu nauczania, Warszawa 1979, WSiP.

[20] W. Okoń : O zasadach nauczania. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 1.

[21] R. Girod : Cele ostateczne a wyniki kształcenia. W: Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987, PWN.

[22] R. H. Davis, W. T. Alexsander, S. W. Yelon : Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983, PWN.

[23] T. Tenbrink : Evaluation a practical guide for teaching, New York 1974.

[24] Zarządzenie MOiW z dnia 21 lipca 1981 roku w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (Dz. Urz. MOiW 1981 nr 6).

[25] J. Płóciennik : O obiektywną ocenę zachowania ucznia ; D. Rawa : Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie — teoria a praktyka, „Oświata i Wychowanie" 1985, nr 2 wersja A.

[26] B. S. Bloom, J. T. Hastings, G. Madaus : Handbook on furmative and summative evaluation of student learning, New York 1971 ; W. J. Cronbach : Test validational In: E. W. Thorndike (ed.) : Educational measurement, Washington 1971, K. Denek : Pomiar i ocena wiedzy uczniów. „Nauczyciel i Wychowanie" 1973, nr 3.

[27] G. Noizet , J. P. Caverni : Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych. Warszawa 1988, PWN.

[28] I. J. Lerner : Atributy znanija i ich istoczniki. Nowyje issledowanija w pedagogiczeskich naukach, Moskwa 1977.
[29] G. I. Feletti : Assessment for capability, „Programmed Learning and Educational Technology" 1984, nr 4.
[30] J. Gultung (ed.) : Schooling or educational, In: Educational and psychological internation, Malmö 1981.

ROMAN SCHULZ
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA NA TLE INNYCH RODZAJÓW TWÓRCZOŚCI

TWÓRCZOŚĆ I JEJ ZRÓŻNICOWANIE

Twórczość pedagogiczna jest pewnym szczególnym rodzajem twórczości. Pojawia się ona i jest uprawiana w specyficznej dziedzinie społecznej praktyki, a mianowicie w sferze kształcenia i wychowania. Chcąc określić jej istotę, konieczne są zatem referencje do innych (zwłaszcza ogólniejszych) kategorii twórczości, realizowanych w innych (szerszych) dziedzinach życia zbiorowego. Pożądane jest zwłaszcza określenie relacji, w jakiej aktywność twórcza pedagogów (nauczycieli) pozostaje do aktywności twórczej przedstawicieli innych grup społeczno-zawodowych. Dopiero taka procedura zbliży nas do określenia natury tej pierwszej; ukaże bowiem, że jest ona szczególnym przypadkiem szerszej klasy działań twórczych, mianowicie pracowniczych (zawodowych), uprawianych w specyficznej dziedzinie aktywności społecznej człowieka, a mianowicie w sferze pracy ludzkiej.

Na najwyższym szczeblu ogólności, od którego tu zaczynam, konieczne są odniesienia do twórczości w ogóle, którą zasadnie można uważać za pewną specyficzną formę rozwoju kultury. Należy szczególnie mocno podkreślić, że bez referencji do ogólnego pojęcia kultury nie jest możliwe objaśnienie statutu jakiegokolwiek „wytworu twórczego"; nie ma w szczególności szans na poprawne określanie tego, czym są innowacje pedagogiczne jako produkty twórczej aktywności pedagogów. Z kolei bez referencji do ogólnego pojęcia *rozwoju* kultury nie jest możliwe objaśnienie istoty jakiejkolwiek formy twórczości, a w szczególności tej, która stanowi tutaj przedmiot głównego zainteresowania.

Literatura przedmiotu obfituje w dziesiątki definicji określających tożsamość kultury. Dla naszych potrzeb najbardziej odpowiednia jest ta, którą zawiera Mały Słownik Antropologiczny: „Kultura oznacza wszelkie, właściwe człowiekowi jako gatunkowi biologicznemu, wyuczone i społeczne usankcjonowane sposoby działań, a także wytwory tych działań" [1]. Podobną, lecz odnoszącą się do określonej zbiorowości

definicję kultury sformułował R. Linton. Według tego autora „kultura jest konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa" [2].

Z obydwu tych określeń wynika, że kultura może być interpretowana dwojako: z jednej strony jako sposób życia danej zbiorowości, jako system wyuczonych wzorów zachowania, jako całokształt nabytego doświadczenia, wyrażający się w określonej wiedzy lub specyficznych sposobach zachowania się; z drugiej zaś jako materialne lub symboliczne rezultaty tych zachowań, jako przetworzona przez człowieka część środowiska naturalnego — zarówno przyrodniczego jak społecznego; jako całokształt dorobku, będącego efektem nabytego w wyniku procesów uczenia się doświadczenia.

Rozpatrując wewnętrzną budowę kultury jako całości wyróżnia się w niej zwykle poszczególne typy kultur (np. celtycką, grecką, zachodnioeuropejską), w nich zaś poszczególne dziedziny kultury np. (kulturę materialną, społeczną, symboliczną); w dziedzinie kultury materialnej wyróżnia się poszczególne „sektory produkcji", w dziedzinie kultury społecznej — poszczególne instytucje życia zbiorowego; w dziedzinie kultury symbolicznej — sferę nauki, sztuki, religii, ideologii społecznej, literatury itp. Kontynuując te podziały dalej, dochodzi się w ostateczności do wyodrębnienia *innowacji* jako pewnych elementarnych składników społecznego doświadczenia i dorobku, jako „cegiełek", z jakich zbudowana jest kultura.

Kultura jako całość — a także jej poszczególne elementy składowe — mogą mieć trojaki status: przedmiotowy, behawioralny oraz informacyjny. W pierwszym przypadku kultura oznacza „ogół wytworów rąk i umysłu ludzkiego"; w drugim — całokształt wyuczonych i dziedziczonych społecznie, w odróżnieniu od nabytych i przekazywanych drogą genetyczną, wzorów zachowania; w trzecim — całokształt zasobów informacyjnych, jakimi dysponują zbiorowości ludzkie. W tym ostatnim przypadku kultura jest jakby synonimem programu — oczywiście programu o nadzwyczajnej złożoności — sterującego zachowaniami człowieka jako jednostki i jako gatunku, w rozmaitych sytuacjach i warunkach środowiskowych.

Wszystkie kultury i wszystkie elementy kultury podlegają zmianom w czasie. Cywilizacja miejsko-przemysłowa jest zupełnie inna niż kultura średniowiecznej Europy, ta zaś różni się bardzo od kultur epoki neolitycznej. Współczesne środki transportu w małym stopniu są podobne do tych, jakie istniały 200 lat temu i prawdopodobnie będą uważane za archaiczne przed upływem następnego półwiecza. W etnologii zmianę kulturową definiuje się jako „proces pojawiania się, zaniku lub restrukturalizacji elementów kultury oraz powstawania i zaniku poszczególnych, konkretnych kultur" [3].

Szczególnym rodzajem zmiany kulturowej jest rozwój kultury. Składają się nań, ogólnie biorąc, zmiany stopniowe (w odróżnieniu od skokowych), jednorodne (w odróżnieniu od wielotorowych), ukierunkowane (w odróżnieniu od pozbawionych kierunku) oraz postępujące — tj. implikujące przyrost wartości, przejście od stanów „niższych" do „wyższych" (w odróżnieniu od regresywnych)[4]. Wyrazem dokonywania się procesów rozwojowych jest pojawienie się w kulturze określonych innowacji.

W antropologii kulturowej przyjmuje się, że istnieją trzy podstawowe źródła rozwoju kultury. Po pierwsze — stan środowiska naturalnego, w jakim żyje dana zbiorowość, po drugie — typ i właściwości otaczających ją systemów kulturowych, po trzecie — stan jej własnego dorobku kulturowego. Mówiąc inaczej zakłada się, że istnieją trzy podstawowe kategorie czynników, będących siłą napędową dla narodzin innowacji. Z jednej strony są to zmiany w środowisku naturalnym danej zbiorowości; zmiany te wymuszają odpowiednie reakcje przystosowawcze z jej strony, tzn. prowadzą do modyfikacji jej zachowania względem środowiska, czyli do przeobrażeń w sposobie jej życia, co właśnie stanowi istotę rozwoju. Z drugiej strony są to zmiany w kulturach sąsiadujących z daną zbiorowością; za pośrednictwem mechanizmu dyfuzji innowacji modyfikacje te wywołują rozmaite zmiany w praktykowanym przez dane społeczeństwo sposobie życia. Po trzecie, są to zmiany zachodzące w obrębie tego systemu kulturowego, jakim dysponuje dana zbiorowość, na skutek właściwej mu zdolności autonomicznego rozwoju.

Jak wiadomo, kultura jest w znacznej mierze układem samogeneratywnym: sama w sobie — niezależnie od presji środowiskowych lub osiągnięć innych — znajduje ona materiał i siły dla dalszego rozwoju. Oznacza to, że stan zaawansowania, osiągnięty przez kulturę danego społeczeństwa, warunkuje proces jej dalszego rozwoju: stanowi podstawę i punkt wyjścia dla procesów dalszego jej wzbogacania; wyznacza, a zarazem — pobudza, procesy poszukiwania kolejnych innowacji. Im wyższy jest stopień zaawansowania kulturowego danej zbiorowości, a więc im bardziej rozległym, zróżnicowanym i nowoczesnym dysponuje ona zasobem doświadczenia, tym większe jest prawdopodobieństwo powstania w niej kolejnych innowacji, tym wyższy jest stopień jej dynamiki kulturowej.

W takim właśnie sensie stan kultury, czyli ogół wytworzonych dotychczas innowacji, warunkuje proces powstawania innowacji następnych. Dotyczy to kultury w ogóle, kultury danego społeczeństwa oraz poszczególnych dziedzin kultury.

Oczywiście, oddziaływanie czynników endo- i egzogennych powinno być rozpatrywane zawsze w ich wzajemnej współzależności. Poszukiwania nowych źródeł energii (np. jądrowej) są, z jednej strony, po-

chodną osiągniętego w czasach współczesnych postępu naukowo-technicznego, z drugiej zaś są wyznaczone przez zmiany w naturalnym środowisku nowoczesnych zbiorowości (proces przyspieszonego wyczerpywania się naturalnych źródeł energii: węgla, ropy naftowej itp.).

Stosownie do trzech wyróżnionych tu źródeł rozwoju można mówić o trzech podstawowych mechanizmach ewolucji kulturowej: adaptacji, kontakcie kulturowym oraz twórczości. Teoria ewolucjonizmu tłumaczy narodziny i rozwój kultury w terminach przystosowywania się zbiorowości ludzkich do zmian, zachodzących w ich środowisku naturalnym. Teoria dyfuzjonizmu objaśnia mechanizm postępu kulturowego w kategoriach przepływu innowacji między poszczególnymi (i różniącymi się od siebie) kulturami. W wyniku tego procesu dochodzi do pojawienia się nowych i lepszych rozwiązań, wzbogacających zasób społecznego doświadczenia.

Istnieje wreszcie trzeci mechanizm, wedle którego przebiega rozwój kultury w społeczeństwach ludzkich, zwłaszcza nowoczesnych. Polega on na planowym, systematycznym, celowo organizowanym procesie wzbogacania kultury o nowe elementy. Na określonym etapie ewolucji społecznej rozwój kultury przestał po prostu być samorzutnie zachodzącym procesem i stał się strukturalnie odrębnym, świadomie realizowanym, autonomicznym rodzajem praktyki społecznej, która jest zorientowana na tworzenie innowacji jako składowych elementów kultury. To właśnie jest twórczość — w społecznym zrozumieniu tego słowa Rozkwita ona szczególnie intensywnie w społeczeństwach nowoczesnych, w których większość innowacji rodzi się jako rezultat założonych uprzednio celów, jako efekt planowej inwestycji. Tym właśnie należy tłumaczyć zjawisko olbrzymiego przyspieszenia rozwoju kultury w czasach najnowszych, którego zewnętrznym wyrazem jest „eksplozja nowości".

Współcześnie mając do spełnienia coraz ważniejszą rolę w życiu społecznym i jednostkowym, twórczość staje się działalnością uprawianą w coraz liczniejszych sferach ludzkiego doświadczenia, i to w sposób coraz bardziej intensywny.

Nieuchronnym następstwem tego procesu jest dyferencjacja twórczości, kształtowanie się różnych form działalności twórczej człowieka. Gdy spoglądamy dziś na całą praktykę tworzenia, uprawianą w społeczeństwach nowoczesnych, to zwraca uwagę przede wszystkim jej wielorakość. Pluralizm zachowań innowacyjnych, obok stopnia ich rozpowszechnienia, jest jedną z najbardziej istotnych cech współczesności.

Stosownie do czterech podstawowych dziedzin kultury, w obrębie których dokonuje się planowa praktyka tworzenia nowości, można wyróżnić cztery zasadnicze kategorie twórczej aktywności człowieka:

1. Twórczość jako wzbogacenie istniejącego zasobu kultury *symbolicznej* o nowe składniki. Obejmuje ona wszelkie planowe formy działalności kulturotwórczej (zwane również „pracą twórczą") realizowane

w obrębie nauki, sztuki, techniki, literatury itp. Produktem tej formy twórczości są innowacje szczególnego rodzaju, nazwijmy je symbolicznymi, będące elementami kultury znaków: odkrycia naukowe, wynalazki techniczne, dzieła sztuki itp. Ta forma twórczego behawioru człowieka rozwijała się bez wątpienia już w społeczeństwie tradycyjnym, ale dopiero w społeczeństwie nowoczesnym powstały odpowiednie warunki dla jej szerszego rozwoju i rozkwitu.

2. Twórczość jako pomnażanie ukształtowanego zasobu *kultury pracy* o nowe wartości. Jest to działalność uprawiana w trzech głównych sektorach produkcji, a mianowicie w rolnictwie, przemyśle i usługach, w bezpośrednim związku z realizacją funkcji profesjonalnych przez poszczególnych pracowników lub grupy zawodowe. Twórczość pracownicza polega na wypracowywaniu oraz wprowadzaniu do praktyki produkcyjnej (bądź usługowej) określonych innowacji (nazwijmy je wytwórczymi bądź usługowymi), poszerzających zasób doświadczenia zawodowego określonej grupy profesjonalnej (dziedziny pracy ludzkiej) oraz umożliwiających wytworzenie produktów (usług) lepiej zaspokajających bezpośrednie lub pośrednie potrzeby konsumpcyjne zbiorowości. A oto kilka przykładów tego rodzaju innowacji: nowe odmiany zbóż, nowe narzędzia pracy, nowe rodzaje leków, nowe wzory odzieży, nowe gatunki kosmetyków, nowe modele samochodów, nowe formy organizacji sprzedaży, nowe techniki terapii itp.

Dzięki procesom projektowania, wdrażania oraz upowszechniania tego rodzaju nowości tradycyjna praca ludzka przeobraża się stopniowo w pracę nowoczesną, twórczą, o coraz wyższej zawartości elementu kreatywnego.

Warto zauważyć, że odpowiednie warunki dla rozwoju i ekspansji twórczości pracowniczej powstają dopiero w społeczeństwach nowoczesnych, w związku z oddziaływaniem takich czynników jak: postęp naukowo-technologiczny, dyferencjacja procesów wytwórczych, wzrost wykształcenia ludzi, zróżnicowanie się struktury społecznej, kształtowanie się nowych systemów wartości i sposobów życia ludzi. Oddziaływając łącznie przez czas dłuższy, czynniki powyższe wymuszają przejście coraz liczniejszych kategorii prac od form replikacyjnych (powielających przeszłe doświadczenie) do form innowacyjnych (wzbogacających tradycję o nowe wartości).

3. Twórczość jako wprowadzanie zmian rozwojowych do ukształtowanego zasobu *doświadczenia społecznego*. Jak wiadomo, w zaawansowanych stadiach modernizacji zmianom ulega nie tylko środowisko ludzkiej pracy, lecz także całokształ życiowego (społeczno-kulturowego) środowiska człowieka. Oznacza to, że coraz bardziej nieokreślone, złożone i zmienne stają się nie tylko te zadania, które realizowane są przez ludzi w związku z pracą, w ramach specjalistycznych ról zawodowych. Stają się nimi także liczne i ogólniejsze zadania społeczne,

realizowane przez człowieka poza pracą, w związku z jego udziałem w życiu zbiorowym w ogóle, w ramach pełnienia przez niego wielu rozmaitych ról społecznych, np. roli ucznia, obywatela, sportowca, polityka, konsumenta dóbr rynkowych, odbiorcy kultury itp. Prowadzi to do określonych konsekwencji behawioralnych, a mianowicie do wzrostu innowacyjności w zachowaniach społecznych ludzi. Współcześnie przejawy twórczego wywiązywania się z ról społecznych spotykamy w bardzo różnych dziedzinach życia zbiorowego: w sferze komunikowania społecznego (por. rozwój języka), obyczajowości, mody, socjalizacji dorastających pokoleń, sportu i rozrywki, konsumpcji kulturowej, sztuki rządzenia, wyobrażeń społecznych itp.

Istotą twórczości społecznej jest wprowadzenie do praktyki życia zbiorowego nowych wzorów zachowania (innowacji), wzbogacających istniejący zasób kultury społecznej danej grupy i umożliwiających skuteczniejsze rozwiązywanie przez ludzi problemów życia zbiorowego w warunkach jego rosnącej złożoności i dynamiki.

4. Czwartą formą aktywności twórczej człowieka, która staje się szerzej dostępna dopiero w społeczeństwie nowoczesnym, jest całokształt dążeń, które psychologowie określają mianem *autokreacji* lub *samorozwoju*. Obserwacje pokazują, że człowiek może być twórczy nie tylko jako członek zbiorowości, jako reprezentant określonych ról społecznych. Może być również twórczy jako osoba, jako indywidualne „ja". W przypadku autokreacji twórczość polega, mówiąc najogólniej, na tym, że człowiek tworzy sobie pewien idealny obraz samego siebie, a następnie dąży do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia. Z tego właśnie powodu te kategorie działalności twórczej człowieka zasadnie określa się w psychologii mianem autokreacji.

Z punktu widzenia przyjętych tu założeń autokreacja sprowadza się do świadomego rozwijania (wzbogacania) przez jednostkę zasobu swej *kultury osobistej*, oczywiście — za sprawą angażowania się w przedsięwzięcia społecznie znaczące. Proces ten implikuje wprowadzenie określonych zmian rozwojowych (innowacji) do całokształtu indywidualnego doświadczenia jednostki, co stanowi fundament rozwoju jej osobowości w ogóle, a indywidualnej osobowości w szczególności.

TWÓRCZOŚĆ PRACOWNICZA

Świadom tego, że granice między wyróżnionymi poprzednio kategoriami twórczości są płynne, przechodzę obecnie do bliższej charakterystyki jednej spośród nich, a mianowicie twórczości pracowniczej (zawodowej)[5] ze względu na jej podstawowe znaczenie dla zrozumienia istoty twórczości pedagogicznej.

Zgodnie z klasycznym ujęciem antropologicznym działalność gospodarcza — polegająca na przekształcaniu dóbr przyrody i przystosowywaniu ich do potrzeb ludzkich — stanowi jedną z podstawowych dziedzin kultury. W społeczeństwach nowoczesnych sfera wytwórczości obejmuje cztery podstawowe „sektory": rolnictwo, przemysł, usługi oraz przetwarzanie informacji. Każdy z nich, a w szczególności sektor trzeci, najbardziej nas tu interesujący, charakteryzuje się dość daleko posuniętym zróżnicowaniem.

Gospodarczy wymiar życia społecznego można opisać również w innym, lecz całkowicie równoważnym języku, a mianowicie w terminach pracy ludzkiej. Według określenia J. Szczepańskiego praca jest to „wykonywanie usystematyzowanych czynności prowadzących do wytwarzania środków zaspokojenia potrzeb lub zaspokajających jakieś ludzkie potrzeby" [6]. Podobnie jak wszelkie formy współżycia społecznego, język, czy twórczość naukowa lub artystyczna, praca ludzka wchodzi w skład zbiorowego sposobu życia, czyli kultury. W społeczeństwach nowoczesnych, na skutek postępu naukowo-technologicznego, zmian w strukturze społecznej oraz wielu innych czynników, uniwersum pracy ludzkiej ulega daleko posuniętej dyferencjacji. We współczesnej prakseologii wyróżnia się cztery podstawowe formy aktywności zawodowej człowieka: prace polegające na przekształcaniu przyrody nieożywionej, prace polegające na przekształcaniu przyrody ożywionej, prace polegające na kształtowaniu ludzi oraz prace polegające na przetwarzaniu informacji.

Mając już za sobą omówienie problematyki twórczości zachodzącej w obrębie sektora IV, skoncentruję obecnie uwagę na tym samym zjawisku dokonującym się w pozostałych trzech sektorach.

W każdej dziedzinie wytwórczości i na każdym etapie jej zaawansowania wykonywaniu pracy towarzyszą nieodłącznie procesy uczenia się, prowadzące do znajdywania rozwiązań podnoszących efektywność realizowanych działań. Nie ma chyba i nigdy nie było zajęcia, w toku uprawiania którego ludzie nie dążyliby do poszukiwania metod i środków optymalizujących działanie, służących jak najlepiej realizacji przyjętych celów. Zjawisko to jest równoznaczne z kształtowaniem się i rozwojem doświadczenia zawodowego określonych grup profesjonalnych, np. rolników, lekarzy, architektów, rzemieślników. Można również powiedzieć, że chodzi tu o formowanie się i rozwój kultury pracy określonych dziedzin społecznej praktyki: rolnictwa, medycyny, sztuki budownictwa, rzemiosła itp.

Pojęcie kultury pracy ma wiele znaczeń, ale w swym sensie najbardziej pierwotnym i podstawowym oznacza ono całokształt „elementów nabytych" w zachowaniach wytwórczych bądź usługowych ludzi. W skład tych elementów wchodzą m. in.:

— określone idee i wartości, uruchamiające procesy pracy ze względu na konieczność zaspokojenia takich lub innych potrzeb społecznych (np. koncepcja wykorzystania energii nuklearnej dla zredukowania deficytu energetycznego społeczeństw rozwiniętych),

— specyficzne programy działania, ukierunkowujące wysiłek zbiorowy w dziedzinie wytwórczości (np. program „zielonej rewolucji" w Indiach, Manhattan Projekt w USA, program elektryfikacji terytorium ZSRR, realizowany po Rewolucji Październikowej, program budowy przemysłu ciężkiego w Polsce po II wojnie światowej, program edukacji informacyjnej, realizowany u nas obecnie itp.),

— ogół rozwiązań technicznych (narzędzia pracy), technologicznych (know-how) oraz organizacyjnych (strukturalizacja działań indywidualnych i zbiorowych), umożliwiających prawidłową, skuteczną realizację przyjętych celów (np. maszyna parowa, tokarka, komputer, technologia produkcji szkła, tworzyw sztucznych, papieru, metoda „zero — defects", marketingowa strategia sprzedaży, sklepy samoobsługowe etc.),

— wszelkie normy i przepisy, regulujące zachowanie człowieka w sytuacjach pracy (np. regulaminy pracy, zarządzenia, instrukcje, kodeksy etyczne etc.),

— wiedza zarówno praktyczna jak naukowa, będąca podstawą informacyjną doskonalenia sztuki działania,

— poglądy i przekonania ludzi, uczestniczących w działalności instytucji gospodarczych.

Ogólnie można powiedzieć, że kultura pracy to osiągnięty w wyniku procesów uczenia się (historycznie interpretowanych) zbiór rozwiązań dla problemów, wobec których ludzie są stawiani w swym środowisku pracy. Rozwiązania te pełnią funkcję regulacyjną w stosunku do bezpośrednich działań pracowniczych; sterują one zachowaniami podmiotów uczestniczących w procesie pracy. Jako swoiste „odpowiedzi na zagadki", rozwiązania te umożliwiają w szczególności indentyfikację sytuacji roboczych, określenie właściwych dla nich programów działania, dobór stosownych dla danego celu narzędzi i metod pracy, użytek odpowiednich miar sukcesu przy ocenie efektywności działania itp. Słowem, w kulturze pracy, podobnie jak w kulturze w ogóle, znajduje wyraz całokształt doświadczeń, zdobytych przez człowieka w toku budowy swego sztucznego środowiska życiowego. Oczywiście, doświadczenia te charakteryzują się skomplikowaną strukturą wewnętrzną, podlegają kumulatywnemu rozwojowi w czasie, a współcześnie charakteryzują się daleko posuniętym zróżnicowaniem, czy to w wymiarze geograficznym, społecznym, branżowym, czy też jakimkolwiek innym.

Obserwuje się niejednokrotnie tendencję do tego, by do zakresu kultury pracy zaliczać również specyficzne wytwory, materialne lub symboliczne, składające się na sztuczne środowisko życiowe człowieka,

a będące efektem wykorzystania gromadzonych w toku uczenia się doświadczeń (np. penicylina, pszenżyto, nawozy sztuczne, mikroskop, maszyna do pisania, program komputerowy, kodeks drogowy itp.). W tym rozszerzonym znaczeniu kultura pracy byłaby synonimem „ogółu wytworów rąk i umysłu człowieka pracującego". Obejmowałaby zatem nie tylko instrumenty pracy ludzkiej (intelektualne, techniczne, społeczne), lecz także dobra finalne, wytwory pracy ludzkiej, będące obiektem bezpośredniej lub pośredniej konsumpcji społecznej.

Sprawa ta wymaga wyjaśnienia. Otóż biorąc pod uwagę istniejący w społeczeństwie podział pracy, różnica między instrumentami i wytworami działania jest sprawą całkowicie względną. To, co z punktu widzenia jednego przedmiotu działającego jest dobrem finalnym, z perspektywy innego może być wyłącznie narzędziem pracy. Pszenżyto, penicylina, nawozy sztuczne, mikroskop, maszyna do pisania, program komputerowy, kodeks drogowy — to przykładowe „obiekty", których status jest ewidentnie podwójny. Dla jednych ludzi są one dopełnieniami procesów produkcyjnych, wytworami ich aktywności zawodowej, podczas gdy dla innych — niezbędnymi instrumentami działania, wykorzystywanymi dla osiągnięcia innych celów.

O tym, czy daną rzecz można uważać za element kultury pracy, przesądza zatem nie jej status ontologiczny, lecz jej pozycja i funkcja w procesie pracy. Penicylina stanowi element kultury pracy dla lekarza, który stosuje ją jako środek osiągnięcia zamierzonych skutków terapeutycznych. Ale nie jest ona składnikiem kultury pracy dla zakładu farmaceutycznego produkującego penicylinę; dla niego elementami kultury pracy są narzędzia i metody umożliwiające wyprodukowanie tego leku. Analogicznie: pszenżyto nie jest elementem kultury pracy dla zakładu doświadczalnego zajmującego się wypracowywaniem nowych odmian zbóż, ale jest nim dla rolnika, który włączy tę uprawę do swoich zasiewów. Ogólnie — do sfery kultury pracy, w ścisłym znaczeniu tego określenia, mamy prawo zaliczyć tylko te walory ludzkiej efektywności, które posiadają status środków, instrumentów w procesie pracy.

Praktycznie biorąc, formuła ta obejmuje swym zasięgiem wszystkie elementy sztucznego środowiska człowieka, gdyż każdy z nich może wystąpić, w stosownym miejscu i czasie, w funkcji narzędzia optymalizującego przebieg lub wyniki jakiegoś działania. Np. teoria ewolucji K. Darwina zdaje się mieć dziś głównie status dobra samoistnego, ale włączona w system kształcenia biologicznego ujawnia od razu swą kulturotwórczą funkcję, staje się istotnym czynnikiem kształtowania świadomości współczesnego człowieka, a więc ważnym elementem kultury pedagogicznego działania.

Rozumie się samo przez się, że wszystkie tezy, sformułowane poprzednio na temat dynamiki kultury w ogóle, odnoszą się w szczególności do

sfery kultury pracy. Ta druga, podobnie jak inne dziedziny społecznego doświadczenia, ulega określonym zmianom w czasie. Szczególną kategorią tych przeobrażeń są zmiany rozwojowe: ewolucyjne, jednorodne, ukierunkowane, progresywne, a więc przyczyniające się do wzbogacenia kultury pracy o nowe składniki. Przez większą część dziejów procesy rozwojowe w sferze kultury gospodarowania przebiegały w sposób samorzutny, a ich efektem były m. in. takie innowacje jak: warsztat tkacki, sztuka wytopu miedzi z rud, koło garncarskie, młyn wodny, wykorzystanie siły pociągowej zwierząt, czcionka drukarska, produkcja porcelany itp. Ogólnie można stwierdzić, że rozwój kultury pracy dokonywał się pod wpływem tych samych czynników, które stanowiły siłę napędową dla rozwoju kultury w ogóle, tj. wymogów środowiskowych, zakumulowanego dorobku tradycji oraz inspiracji zewnątrzkulturowych.

W systemach gospodarczych społeczeństw nowoczesnych procesy rozwojowe, o których tu mowa, przybierają coraz częściej postać planowych działań, ukierunkowanych celowo na pomnażanie istniejącego zasobu kultury pracy. To jest właśnie twórczość pracownicza, twórczość dokonująca się w sferze produkcji i dystrybucji dóbr (oraz usług). Jej istotą jest celowe wprowadzenie zmian rozwojowych (innowacji) do ukształtowanego zasobu doświadczenia zawodowego ludzi. Jej dziełem są m. in. takie innowacje wytwórcze jak: przemysłowy silnik parowy, bateria elektryczna, telefon, samochód, magnetyczny zapis dźwięku, lampa elektronowa, sztuczny satelita ziemi, komputer itp. Listę tę można byłoby bez trudu uzupełnić o dodatkowe pozycje pochodzące z I i III sektora gospodarki, tj. z dziedziny rolnictwa, przemysłu spożywczego, handlu, medycyny, opieki społecznej, bankowości, administracji publicznej, kultury fizycznej, turystyki, rekreacji, oświaty itp.

TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA

Wychowanie — interpretowane jako działalność profesjonalna, realizowana w wyodrębnionych ośrodkach socjalizacji — zaliczane jest trafnie do sfery usług. Należy ono do szerokiej klasy działań, polegających na „kształtowaniu ludzi" — odróżnieniu od „przekształcania obiektów materialnych" lub „przetwarzania informacji". Wychowanie, rzecz oczywista, kształtuje specyficzną kategorię ludzi pod specyficznym kątem i w specyficznym sensie. Polega ono mianowicie na formowaniu osobowości ludzi, głównie przedstawicieli młodego pokolenia, przez przekazywanie im (komunikowanie) odpowiednich elementów społecznego doświadczenia. Na skutek tego dokonuje się stopniowe i kumulatywne wzbogacanie repertuaru ich zachowań, będące warunkiem ich owocnego udziału w życiu zbiorowym. Tym właśnie, że jest formą komunikowania doświadczenia zbiorowego w wymiarze międzypokole-

niowym, różni się działalność pedagogiczna od innych rodzajów usług, takich jak: praktyka medyczna, obsługa administracyjna czy handel.

W każdej epoce historycznej i w każdym typie społeczeństwa planowym zabiegom socjalizacyjnym towarzyszą procesy uczenia się określonych wzorów zachowania (działania), warunkujących pomyślną realizacją społecznie akceptowanych celów wychowania. Zjawisko to zachodzi zarówno na poziomie działalności indywidualnej jak zbiorowej. Ulega ono nasileniu i przyspieszeniu w społeczeństwach nowoczesnych, w których komunikowanie kultury w wymiarze międzypokoleniowym przybiera postać pracy pedagogicznej, tj. działalności wyspecjalizowanej (będącej wynikiem podziału pracy), realizowanej w szerokiej skali, zorientowanej na osiąganie odpowiednio złożonych zadań, prowadzonej systematycznie w strukturalnie odrębnych ośrodkach socjalizacji (w szkołach, internatach, domach dziecka), zgodnie z określonymi normami (formalnymi przepisami), przez odpowiednio przygotowany (wykwalifikowany, dyplomowany) personel, dla którego działalność ta jest źródłem utrzymania. Podobnie więc jak we wszystkich innych rodzajach pracy ludzkiej, w sferze kształcenia i wychowania ma miejsce proces formowania się i rozwoju doświadczenia zawodowego, które współcześnie określamy mianem „pedagogicznego", a które stanowi intelektualną (albo inaczej: informacyjną, regulacyjną) podstawę realizacji funkcji edukacyjnej w społeczeństwie przez wyodrębnioną grupę społeczno-zawodową nauczycieli-wychowawców.

Dodajmy, że procesy pedagogicznego uczenia się mogą zachodzić również — choć zapewne z mniejszą intensywnością — w sferze edukacji niesformalizowanej, a więc tam, gdzie skutki dydaktyczno-wychowawcze są raczej efektem doraźnie podejmowanych działań interwencyjnych niż rezultatem planowej, systematycznej, racjonalnie zorganizowanej pracy zawodowej, (np. w rodzinie, w organizacjach młodzieżowych, w całym systemie upowszechniania kultury itp.).

Interpretowane jako na ogół „elementów nabytych" (wyuczonych) w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, doświadczenie pedagogiczne reprezentuje różny stopień zaawansowania w różnych krajach, w różnych dziedzinach kształcenia i wychowania, a także w różnych fazach rozwoju instytucji wychowania. Ogólnie jednak można powiedzieć, że w jego skład wchodzą następujące „produkty pedagogicznego uczenia się":

— określone idee i wartości, uruchamiające bądź orientujące działalność pedagogiczną ze względu na konieczność zaspokojenia takich lub innych potrzeb społecznych (np. idea kalos-aghatos w starożytnej Grecji, idea kształtowania człowieka i obywatela w dobie Oświecenia, idea wychowania dla przyszłości, idea edukacji permanentnej, idea systemu oświatowego jako układu samoregulacyjnego, idea deskolaryzacji społeczeństwa itp.),

— specyficzne programy działania, ukierunkowujące i organizujące wysiłek zbiorowy pedagogów (np. septem artes liberales, program alabetyzacji społeczeństwa, program kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, program doskonalenia zawodowego kierowniczej kadry oświatowej, program upowszechniania edukacji przedszkolnej lub wykształcenia średniego itp.),

— ogół rozwiązań technicznych (środki dydaktyczne), technologicznych (metody nauczania i wychowania) oraz organizacyjnych (strukturalnych), umożliwiających prawidłową, skuteczną realizację przyjętych celów, przykłady: kreda i tablica szkolna, grafoskop, mikrokomputer, samorząd szkolny jako metoda wychowania, nauczanie problemowe, szkoła, szczebel kształcenia, system klasowo-lekcyjny, system oświatowy.

— wszelkie normy i przepisy, regulujące — bezpośrednio lub pośrednio — zachowania nauczycieli i uczniów w sytuacjach kontaktu wychowawczego (np. kodeks ucznia, status szkoły, regulamin Rady Pedagogicznej, kodeks etyczny nauczyciela, ustawa o szkolnictwie itp.),

— wiedza, zarówno praktyczna jak naukowa, rozmaicie kodowana i przenoszona, będąca podstawą informacyjną skutecznego uprawiania bądź doskonalenia praktyki pedagogicznej (np. zasady nauczania, wzory prawidłowych działań wychowawczych, przykłady dobrze pracujących pedagogów lub instytucji oświatowych, poradniki dla nauczycieli, produkty teoretycznej refleksji pedagogicznej, wyniki badań empirycznych, rezultaty eksperymentów szkolnych, ekspertyzy i rekomendacje w sprawie doskonalenia oświaty itp.),

— poglądy i przekonania ludzi zaangażowanych, bezpośrednio lub pośrednio w realizację zadań edukacyjnych w społeczeństwie (np. postawy uczniów wobec szkoły, stosunek nauczycieli do innowacji pedagogicznych, poglądy administracji oświatowej na temat doskolaryzacji społeczeństwa, opinia środowisk naukowych w statusie pedagogiki jako nauki itp.).

Doświadczenie pedagogiczne, jak widać z powyższego wyliczenia, jest po prostu pewną szczególną formą doświadczenia zawodowego (pracowniczego). Twórcą, nośnikiem oraz bezpośrednim użytkownikiem tego doświadczenia jest nauczycielstwo jako ta grupa społeczno-zawodowa, która podnosi w społeczeństwie odpowiedzialność za efektywną transmisję kulturową w wymiarze międzypokoleniowym. Doświadczenie pedagogiczne obejmuje ogół wypracowanych w przeszłości rozwiązań dla problemów edukacyjnych danej zbiorowości. Jest to swoisty zbiór „odpowiedzi na pytania", które wyłoniły się w toku realizowanych dotąd praktyk socjalizacyjnych. Jako produkty procesu uczenia się, odpowiedzi te pełnią funkcję regulacyjną w stosunku do bezpośrednich działań pedagogicznych, sterują one zachowaniami przedmiotów uczestniczących w procesach kształcenia i wychowania; ogólnie — roz-

szerzając możliwości adaptacyjne instytucji wychowania, pozwalają jej sprostać coraz liczniejszym i bardziej złożonym problemom, jakie stwarza problem transmisji kulturowej w rozwijającym się społeczeństwie.

Równoważnikiem tak pojmowanego doświadczenia zawodowego pedagogów jest *kultura pracy pedagogicznej* albo ogólnie: kultura pedagogiczna działania.

W związku z wprowadzeniem tej kategorii powstaje pytanie, w jakiej relacji pozostaje pojęcie kultury pracy pedagogicznej do będącego dziś w obiegu pojęcia kultury pedagogicznej? Nie ma tu możliwości, by poddawać bliższej analizie wieloznaczność tego ostatniego terminu. Ogólnie można tylko powiedzieć, że jest ono używane w trojakim znaczeniu:

— jako synonim „kultury w wychowaniu", jako względnie stały, historycznie wypracowany i społecznie usankcjonowany sposób, w jaki są realizowane funkcje edukacyjne w zbiorowości,

— jako postać „wyższej kultury" w wychowaniu, jako sposób realizacji zadań pedagogicznych zbliżony do pożądanego, idealnego,

— jako stopień przyswojenia przez dany podmiot działający obowiązujących w danej zbiorowości norm, reguł i sposobów pedagogicznego działania.

Jest sprawą oczywistą, że jedynie w pierwszym z wyróżnionych powyżej znaczeń pojęcie kultury pedagogicznej jest równoznaczne z wprowadzonym tu pojęciem kultury pracy pedagogicznej. W dalszym ciągu, dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień, będę tu operować wyłącznie pojęciem kultury pracy pedagogicznej (zamiennie z „kulturą wychowania" lub „kulturą pedagogicznego działania"), traktując je jako konkretyzację ogólniejszego pojęcia kultury pracy.

Powstaje kolejne pytanie, czy w skład kultury pracy pedagogicznej wchodzą tylko wyuczone wzory zachowań (czyli nabyty zasób pedagogicznego doświadczenia), czy również wytwory tych zachowań, produkty pedagogicznego działania, efekty zastosowania w praktyce nabytych doświadczeń? Nie ulega wątpliwości, że czym innym są efekty pedagogicznego uczenia się, a czym innym produkty pedagogicznego działania, wytwory pracy pedagogicznej, wyniki pracy nauczycieli i szkół. W pierwszym przypadku chodzi o pedagogiczne doświadczenie, wyrażające się w określonych rozwiązaniach dla problemów edukacyjnych, w drugim o tzw. pedagogiczny dorobek, manifestujący się np. w określonych wynikach nauczania lub w takich czy innych doskonaleniach w zakresie zaspokajania edukacyjnych potrzeb zbiorowości. Istota problemu, który się tu pojawia, sprowadza się do pytania, czy i w jakim sensie pedagogiczny dorobek może wchodzić w skład kultury pracy pedagogicznej? czy i w jakiej mierze wytwory pracy nauczycielskiej mogą być traktowane jako efekty pedagogicznego uczenia się?

W celu rozstrzygnięcia tego zagadnienia konieczne jest, jak się zda-

je, wprowadzenie rozróżnienia między bezpośrednimi (bliższymi) i pośrednimi (dalszymi) rezultatami pedagogicznego uczenia się. Do pierwszych należą wszystkie, wymienione poprzednio, rozwiązania dla problemów edukacyjnych, do drugich natomiast wszystkie efekty zastosowania tych rozwiązań dla celów transmisji kulturowej w społeczeństwie.

Dorobek pedagogiczny, wytwory działalności dydaktyczno-wychowawczej mogą wchodzić zasadnie w skład kultury pracy pedagogicznej jedynie wówczas, gdy „pracują" na rzecz wychowania, gdy odgrywają czynną rolę w osiągnięciu kolejnych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych, gdy są traktowane jako produkty pedagogicznego uczenia się, warunkujące osiąganie dalszych rezultatów edukacyjnych. A więc jedynie w przypadku, gdy mają status środków, narzędzi pedagogicznej praktyki, nie zaś status dóbr finalnych, podlegających bezpośredniej społecznej konsumpcji przez inne instytucje życia zbiorowego.

Stan alfabetyczny społeczeństwa polskiego w roku 1950 można było uznać za element kultury pracy pedagogicznej o tyle, o ile warunkował on — i był traktowany jako narzędzie — osiągania szerszych i dalszych rezultatów edukacyjnych w kolejnych fazach rozwoju oświaty. Nie był nim natomiast wówczas, gdy traktowano go jako dobro konsumpcyjne, warunkujące funkcjonowanie innych ówczesnych instytucji społecznych, np. gospodarczych, administracyjnych, wojskowych itp. Dla dzisiejszych wyższych szkół pedagogicznych wiedza i umiejętności ich absolwentów są dobrem finalnym, produktem realizacji określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Ale z punku widzenia praktyki szkolnej, w którą absolwenci ci zostaną uwikłani, są to środki pedagogicznego działania; instrumenty, przy pomocy których szkoła może urzeczywistnić stawiane przed nią, lub mogące się pojawić w przyszłości, zadania pedagogiczne. Poziom umiejętności samodzielnego uczenia się maturzystów — to niewątpliwie dorobek, wyniki pracy szkoły, która ich wykształciła. Ale z punktu widzenia uczelni wyższych (bądź szkół pomaturalnych), w których przebiega dalszy proces ich kształcenia, są to elementy kultury pracy pedagogicznej, są to narzędzia, przy pomocy których uniwersytet, politechnika lub studium nauczycielskie może wpłynąć na proces realizacji własnych celów dydaktycznych. Ogólnie: wyniki nauczania i wychowania (w najszerszym rozumieniu tego określenia) wchodzą w skład kultury pracy pedagogicznej o tyle, o ile występują w działaniach dydaktyczno-wychowawczych w roli instrumentów (środków), czyli pośrednich produktów uczenia się, warunkujących osiąganie kolejnych bądź innych celów edukacyjnych. O tym, co konkretnie zaliczyć do sfery pedagogicznego doświadczenia, a co do pedagogicznego dorobku, nie można zawyrokować w sposób uniwersalny i bezwzględny. Decyduje bowiem o tym każdorazowo punkt widzenia zajęty przez obserwatora. Znajomość tabliczki

mnożenia jest elementem kultury pedagogicznego działania, gdy stanowi właściwość ucznia kontynuującego naukę w klasach IV—VII (i dalszych). Ale dla tego samego ucznia jest już ona dobrem konsumpcyjnym, gdy jest wykorzystywana np. w robieniu zakupów, a więc w osiąganiu innych celów niż edukacyjne.

Rozumie się samo przez się, że kultura pedagogicznego działania, podobnie jak kultura w ogóle, może być rozpatrywana z wielu rozmaitych punktów widzenia, na przykład: w perspektywie jej składu, struktury, statusu ontologicznego, własności systemowych, wewnętrznego zróżnicowania oraz dynamiki. W obecnym miejscu — w celu określenia istoty twórczości pedagogicznej — krótkiego rozpatrzenia wymaga problem rozwoju kultury wychowania.

Podobnie jak inne dziedziny społecznego doświadczenia, doświadczenie pedagogiczne ulega zmianom w czasie. Wystarczy lektura dowolnego podręcznika historii wychowania, by przekonać się, że obecne praktyki socjalizacyjne różnią się znacznie, pod względem swego programu i organizacji, od ich odpowiedników sprzed tysiąca, pięciuset, czy nawet stu lat. Wystarczy także zapoznać się z kilkoma prognozami na temat rozwoju oświaty w społeczeństwach rozwiniętych, by utwierdzić się w przekonaniu, że forma i substancja edukacji jutra mogą być — i zapewne będą — całkowicie odmienne od obecnego stanu rzeczy. Zmiany, mimo że zachodzą z rozmaitym nasileniem w różnych epokach historycznych i mają mniej lub bardziej rewolucyjny charakter, wydają się konstytutywną cechą kultury pedagogicznego działania.

Szczególnym rodzajem tak pojmowanych przeobrażeń jest rozwój pedagogicznego doświadczenia. Składają się nań zmiany stopniowe, jednorodne, ukierunkowane oraz postępujące. Wyrazem dokonywania się procesów rozwojowych w obrębie pedagogicznego doświadczenia jest pojawienie się w nim określonych innowacji. Kiedyś były to: kreda i tablica szkolna, lekcja, przedmiot nauczania, rola nauczyciela, matura, dyplom, szkoła jako organizacja itp. Obecnie są to na przykład: micro-teaching, nauczanie problemowe, uczenia się z komputerem, uniwersytet otwarty, gry dydaktyczne, szkoły alternatywne, idea deskolaryzacji społeczeństwa itp. W przyszłości — będą to zapewne inne nowości.

Jeżeli chodzi o źródła i mechanizmy rozwoju, to w przypadku pedagogicznego doświadczenia sprawy wyglądają dokładnie tak samo, jak w przypadku kultury pracy lub kultury w ogóle. Istnieją trzy podstawowe — i współzależnie oddziałujące — kategorie czynników, będących siłą napędową dla narodzin innowacji pedagogicznych, a więc dla rozwoju kultury wychowania.

Po pierwsze — jest to stan otoczenia społecznego, w jakim funkcjonuje system edukacyjny danego kraju; dokładniej — są to zmiany za-

chodzące w różnych instytucjach życia zbiorowego, wśród których i dla których istnieje instytucja wychowania; zmiany te wymuszają odpowiednie reakcje przystosowawcze ze strony rozmaitych ośrodków socjalizacji, co właśnie prowadzi do rozwoju pedagogicznego doświadczenia.

Po drugie, są to zmiany zachodzące w systemach oświatowych innych krajów. Za pośrednictwem mechanizmu dyfuzji innowacji (samorzutnego bądź kierowanego) zmiany te przenikają, a sposób selektywny, do układu asymilującego nowości, co przyczynia się bezpośrednio do wzbogacenia (rozwoju) jego zasobu kultury pedagogicznej.

Trzeci kompleks sił napędowych to tzw. immanentne czynniki rozwoju. Kultura wychowania, podobnie jak kultura w ogóle, jest w dużej mierze układem zdolnym do samorozwoju: sama w sobie, niezależnie od presji środowiskowych lub osiągnięć innych, znajduje ona materiał i siły dla dalszego wzrostu. O samorozwojowym potencjale pedagogicznego doświadczenia decydują m. in. takie jego parametry jak: wielkość, stopień zróżnicowania, nowoczesność, sposób dokumentowania, poziom eleboracji, samowiedza itp. Czynnikiem szczególnie jednak istotnym, gdyż wnoszącym do procesów autonomicznego rozwoju nową jakość, jest zdolność uruchamiania przez dany system edukacyjny planowych czynności wzbogacania swego zasobu kulturowego.

Stosownie do trzech wyróżnionych tu źródeł rozwoju można mówić o trzech podstawowych mechanizmach ewolucji kulturowej w wychowaniu: adaptacji, asymilacji oraz twórczości. Adaptacja, ogólnie biorąc, to proces stopniowego przekształcania się składu pedagogicznego doświadczenia danej grupy (systemu oświatowego), wywołany bądź zmianami zachodzącymi w społeczeństwie globalnym, bądź przemianami dokonującymi się w obrębie samej instytucji wychowania. Asymilacja sprowadza się do przejmowania przez dany system edukacyjny elementów dorobku kulturowego innych systemów oświatowych. Twórczość (pedagogiczna) polega natomiast na planowym, systematycznym, celowo organizowanym procesie wzbogacania kultury wychowania o nowe elementy.

Podobnie jak w innych dziedzinach społecznej praktyki, procesy rozwojowe w sferze kultury pedagogicznej przez znaczną część dziejów przebiegały w zasadzie w sposób samorzutny. Ich efektem były wspomniane już wcześniej przykładowo innowacje: przedmiot nauczania, matura, podręcznik szkolny, dyplom uniwersytecki, idea pedagogiki jako nauki itp. Do pewnego czasu mechanizm ten spełniał zadowalająco swe funkcje, umożliwiając praktyce edukacyjnej wywiązywanie się z kolejnych zadań, stawianych przez jej zmieniające się społeczeństwo globalne.

Przyspieszony rozwój cywilizacyjny w drugiej fazie modernizacji, konfrontując instytucję wychowania z wieloma nowymi i trudnymi

problemami, spowodował zmianę tego stanu rzeczy. Doprowadził mianowicie do sytuacji, że rozwój kultury wychowania przestał być wyłącznie samorzutnie zachodzącym procesem i stał się — w dużej mierze — strukturalnie odrębnym, świadomie realizowanym, autonomicznym rodzajem praktyki, zorientowanym na tworzenie innowacji jako składowych elementów pedagogicznego doświadczenia.

To jest właśnie twórczość pedagogiczna — w rodzajowym, a więc najistotniejszym znaczeniu tego słowa. Jej istotą jest celowe pomnażanie istniejącego zbioru rozwiązań dla problemów edukacyjnych — zarówno rzeczywistych jak potencjalnych. Polega ona na wprowadzeniu zmian rozwojowych (innowacji) do ukształtowanego zasobu doświadczenia pedagogicznego danej grupy (najczęściej — systemu oświatowego jako całości). Współcześnie jej dziełem są — przykładowo — takie innowacje jak: micro-teaching, uczenie się z komputerem, stosowanie pomiaru w badaniach pedagogicznych, idea reformy kroczącej itp.

Twórczość pedagogiczna jest szczególnym rodzajem twórczości pracowniczej. Za jej sprawą dokonuje się rozwój bazy kulturowej specyficznej dziedziny pracy ludzkiej, a mianowicie kształcenia i wychowania. Znaczenie twórczości pedagogicznej rośnie szczególnie w systemach oświatowych krajów rozwiniętych, które podlegają współcześnie intensywnej modernizacji. To właśnie tam większość innowacji rodzi się jako rezultat założonych uprzednio celów, jako efekt planowej inwencji. Dzięki twórczości pedagogicznej możliwy jest szybszy i bardziej racjonalny rozwój kultury wychowania. Umożliwia to praktyce edukacyjnej rozwiązywanie tych wielorakich i skomplikowanych problemów, jakie stawia przed nią rozwój współczesnej cywilizacji.

Przypisy

[1] Mały słownik antropologiczny. Warszawa 1976, Wiedza Powszechna, s. 229
[2] R. Linton: Kulturowe podstawy osobowości. Warszawa 1975, PWN, s. 44
[3] Słownik etnologiczny, red. naukowa : Zofia Staszczak, Warszawa-Poznań 1987, PWN s. 381
[4] Szerzej na ten temat patrz: W. Bieńkowski: Problemy teorii rozwoju społecznego. Warszawa 1966 PWN.
[5] Pojęcie „twórczości zawodowej" może być używane w dwóch znaczeniach: a) jako twórczość uprawiana zawodowo, np. przez artystów, literatów, uczonych oraz b) jako twórczość uprawiana w ramach określonych grup społeczno-zawodowych, np. wśród rolników, nauczycieli, menadżerów, dziennikarzy itp. Tutaj używam tego pojęcia w drugim znaczeniu — jako synonimu twórczości pracowniczej
[6] J. Szczepański: Zagadnienia socjologii współczesnej. Warszawa 1965, PWN s. 9

RYSZARD URBAŃSKI
Uniwersytet A. Mickiewicza
Poznań

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE W PERSPEKTYWIE RECENTYWISTYCZNEJ

1. RECENTYWIZM JAKO TEORIA PODMIOTOWEJ AKTUALIZACJI WARTOŚCI

Człowiek współczesny stoi wobec trzech możliwości wyboru i przeżywania wartości, adekwatnie do trzech perspektyw podmiotowego postrzegania siebie i otaczającego świata.

Pierwszą perspektywę wyznacza kategoria „czasu", sugerująca orientację na „tradycję" bądź na „przyszłość". „Tradycja" jest przy tym synkategorią optyki i metody historycznej w podmiotowo podejmowanych analizach, ocenach i wyborach wartości, natomiast „przyszłość" wyrażać ma podmiotową „wizję futurologiczną" wartości.

Druga perspektywa podmiotowej recepcji wartości jest wyznaczona kategorią „struktury osobowości". Perspektywa ta dychotomizuje się na orientacje wyrażone przez filozofię techniki opozycją „thymos — phronesis". „Thymos" jest synkategorialnym odpowiednikiem uczuć, emotywnych źródeł uznawania i przeżywania wartości a także podstaw szeroko pojmowanej kultury humanistycznej, natomiast „phronesis" kwantyfikuje rozum, racje intelektualne i kulturę techniczną.

Wreszcie trzecia z interesujących nas tu perspektyw koncentruje się na kategorii „roli społecznej". Jej odzwierciedleniem jest głośna z kontrowersji relacja „jednostka — społeczeństwo", która w terminologii filozofii cywilizacji wyraża się jako relacja „człowiek jednopojawieniowy — człowiek wielopojawieniowy".

W te trzy punkty widzenia angażuje się recentywizm jako pogląd filozoficzny, który — podniesiony do rangi paradygmatu metodologicznego antropologii filozoficznej — stwarza aktualistyczną perspektywę recepcji cywilizacji[1]. Mówiąc ściślej — recentywizm jako paradygmat antropologii filozoficznej nastawionej na analizę sytuacji człowieka w warunkach współczesnej cywilizacji technicznej stanowi teorię „podmiotowej aktualizacji wartości". Przyjmując, że teoria ta może stanowić zespół inspiracyjno-poznawczych przesłanek dla antropologicznej analizy wartości wychowawczych, przyjrzyjmy się jej nieco bliżej.

Recentywizm jako teoria podmiotowej aktualizacji wartości zakłada w swej warstwie metodologicznej takie podejście przedmiotowe, które faworyzuje:

a) w ramach szeroko pojmowanej kategorii „roli społecznej" — obejmującej relację „jednostka — społeczeństwo" — podmiotowość jednostkową i związaną z nią wartość etyczną prostomyślności (tożsamości aksjologiczno-działaniowej),

b) w obrębie kategorii „czas" i dylematu „tradycja — przyszłość" — czas teraźniejszy, a więc aktualistyczne podejście do podmiotu i jego wartości,

c) w obszarze kategorii „struktura osobowości" — „tymiczne", a więc uczuciowo-motywacyjne podstawy uznawania, przeżywania i realizowania wartości.

Centralną pozycję w podejściu recentywistycznym dla człowieka, jego wartości, kultury itp. zajmuje kategoria „teraz" (czasu teraźniejszego). Zakładać należy, że nie może być w ogóle mowy o podmiotowości człowieka, gdy owa podmiotowość nie będzie rozpatrywana z perspektywy teraźniejszości oraz — co się z tym ściśle wiąże — nie będzie podlegała procesom ustawicznej aktualizacji. Jednakże zaznaczyć trzeba, że aktualizacja podmiotowości nie może być zawężona do informacyjnego potwierdzania faktu „bycia podmiotem". Aktualizacja podmiotowości przebiegająca jedynie na płaszczyźnie poznawczej (informacyjnej) kształtować może podmiotowość sprawczą, a więc dającą człowiekowi „autonomię instrumentalną" w zakresie sprawnego działania, jednakże nie gwarantującą prostomyślności moralnej tegoż działania. Tak więc — w świetle przesłanek recentywistycznych — nie o podmiotowość prakseologiczną chodzi człowiekowi współczesnej cywilizacji. Chce on nie tyle „wiedzieć", na podstawie informacji z zewnątrz, iż jest podmiotem kształtującym autonomicznie swe własne życie i wpływającym na otaczające go sfery życia społecznego; chce mieć głównie wewnętrzne, własne „poczucie" podmiotowości. Stąd też źródła aktualnego odczuwania stanu „bycia podmiotem" należy poszukiwać w procesie aktualizacji aksjologicznej, w perspektywie przeżywanych „teraz" wartości oraz doznań wypływających z ich realizacji.

Teoria podmiotowej aktualizacji wartości zakłada, że także i w fazie realizowania wartości istotnym jest moment podmiotowo-recentywistyczny ujęty w skrócie jako „ja — teraz" [2]. Teraźniejsze odczuwanie podmiotowości — a takie jest właśnie cenione, preferowane i zalecane przez recentywistyczną myśl antropologiczną — wymaga możliwości realizowania wartości w czasie teraźniejszym. Brak takiej możliwości stwarza okoliczność psychologiczną dla rodzących się wówczas odczuć jednostkowych, a także i zbiorowych, w rodzaju: poczucia uprzedmiotowienia i manipulacji (historycznej bądź futurologicznej); załamania hierarchii wartości; poszukiwania innych wartości niż dotychczas realizowane — tworzenie kontrkultury; rezygnacji z wartości na rzecz ich informacyjnych i materialnych substytutów, rezygnacji wiodącej do zafałszowania ideologicznego (nieprostomyślności moralnej); jednostkowych depresji i frustracji, społecznej apatii i bierności itp. Powyższej okoliczności w żadnym razie nie znosi (choć może nieco łagodzić) odwoływanie się do wspomnień z biograficznej przeszłości, bądź do indywidualnych marzeń i planów życiowych (w przypadku jednostki), lub

też powoływanie się na historię, mutacje „skaz" zakodowanych rzekomo w „psychice narodu" czy zbiorowe projekcje futurologiczno-idealizacyjne (w przypadku zbiorowości społecznych).

Przedstawiliśmy tu w olbrzymim skrócie jeden tylko, choć jak się zdaje główny, wątek antropologicznego paradygmatu recentywizmu. Wyeksponowaliśmy w ten sposób trzy momenty recentywizmu: podmiotowość, teraźniejszość, wartość. Na tej podstawie możemy przejść do zasygnalizowania recentywistycznych perspektyw wartości wychowawczych.

2. AKTUALISTYCZNA PERSPEKTYWA WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Każda wartość wychowawcza znajduje dla siebie uprawomocnienie w czasie teraźniejszym. Teza ta wydawać się może pozornie bardzo ryzykowna, zwłaszcza z punktu widzenia historii wychowania. Zauważmy jednak, że przekazywane przez historię wartości wychowawcze zwłaszcza dlatego okazują się wartościami, że są postrzegane w perspektywie recentywistycznej; że teraźniejsze na nie zapotrzebowanie pobudza naszą do nich sympatię. Tym tłumaczyć można sentyment pedagogów do urokliwych wartości starożytnego wychowania ateńskiego i antypatię do militarnych wartości wychowawczych w starożytnej Sparcie; na podstawie teraźniejszych recepcji wartości wychowania do życia w pokoju cenimy wartość wielostronności i harmonii ideałów ateńskich, a odrzucamy uprzedmiotowienie i upaństwowienie pedagogiki spartańskiej na czele z wartością biologicznej selekcji nowonarodzonych Spartan na górze Tajgetos. Podobnie też z perspektywy czasu „teraz" współczesnego wychowania aktualizuje się wartość systemowości w podejściu do wychowania u Platona, wartość logiczna w stopniach nauczania Arystotelesa, wartość dydaktyczna w formule „res — mens — lingua — manus" J. A. Komeńskiego, czy wartość pedeutologiczna „niezawodności opiekuńczej", sformułowana przez T. Kotarbińskiego, a wcześniej zrealizowana pasyjną postawą H. Goldszmita (J. Korczaka). Historia aksjologii wychowania nie miałaby dla współczesnej teorii wychowania większego znaczenia, gdyby nie ów moment recentywistyczny, który przekształca przeszłość historyczną w „teraźniejszość przeszłości", i dzięki któremu jest możliwe zachowanie harmonii między tradycją a teraźniejszością w wychowaniu.

Aktualistyczna recepcja wartości wychowawczych skłania także do traktowania teraźniejszości jako czynnika konstytutywnego wobec projekcji wartości. Przyszłościowe wizje wychowania nie wynikają zasadniczo, jak sądzimy, z deklarowanej często (przy okazjach prezentacji takich wizji) troski o przyszłe pokolenia. Są one najczęściej perspektywicznymi obrazami korekt teraźniejszych niedostatków, błędów i najrozmaitszych niedorzeczności w aktualnej aksjologii i technologii peda-

gogicznej oraz w praktyce wychowawczej. Rzutowanie tych korekt w przyszłość jest związane albo z mitologizacją przyszłości, albo też z mistyfikacyjnymi zabiegami tłumaczącymi niemożność realizacji tychże korekt „teraz", a więc w realnej, aktualnej praxis społecznej. Wątek ten spróbujemy rozwiązać w osobnej części rozważań poświęconych recentywistycznej perspektywie tzw. wychowania dla przyszłości.

Okolicznik czasu „teraz" ma tę właściwość, że jest szczególnie „rozciągliwy". Równie dobrze może oznaczać chwilę, co i epokę. Czasowy wymiar okolicznika „teraz" zdaje się być różnicowany tym, czy owo „teraz" dotyczy podmiotu jednostkowego i indywidualnych wartości, czy też zbiorowości społecznej i jej ideologii. Im bardziej podmiotowo (autonomicznie, prywatnie, intymnie i emocjonalnie) przeżywana jest określona wartość, tym bardziej skraca się perspektywa czasowa odczuwania teraźniejszości. W mitologii greckiej perspektywę tę ilustrowała barwna postać bóstwa Occasio (młodzieniec ze skrzydełkami u nóg przebiegający szybko na palcach, z charakterystyczną fryzurą: długie włosy na czole i bardzo krótkie z tyłu — dla niemożności uchwycenia go, gdy kogoś już minął). Z kolei im bardziej okolicznik „teraz" dotyczy masy społecznej i im bardziej recepcja wartości ideologicznych funkcjonujących w obrębie danej zbiorowości jest odpodmiotowiona, zdystansowana i skonwencjonalizowana, tym perspektywa czasowa społecznego odczuwania teraźniejszości się wydłuża, przekształcając się we „współczesność". Teraźniejszość tym się różni od współczesności, że jest bardziej doświadczana i subiektywna, aniżeli uświadamiana i zobiektywizowana. Natomiast współczesność zdaje się być raczej odpowiednikiem zbiorowej świadomości aktualnego trwania (czy zmieniania się) globalnych obiektów społecznej uwagi w czasie. Mówimy zatem: „współczesna nauka", lecz „prowadzę teraz badania"; „współczesny klimat", ale „teraz jest mi zimno", „współczesna moralność", lecz „przeżywam teraz wyrzuty sumienia", wreszcie „współczesna oświata", ale „teraz pełnię funkcję wychowawcy".

W świetle obu wymienionych perspektyw recentywistycznych pojawiają się nowe punkty widzenia wartości wychowawczych. Na przykład: ideał wychowania jako naczelna wartość wychowawcza ma przede wszystkim aspekt teraźniejszości społecznej (współczesności). Aktualizacja ideału wychowania nie dokonuje się bowiem w procesach podmiotowego, jednostkowego przeżywania krótkotrwałych okoliczności absorbujących „teraz" uwagę jednostki, lecz w procesach społecznej percepcji obszarów aksjologicznych „współczesnej" kultury. „Teraz" dla ideału wychowania oznacza więc epokę historyczną, formację społeczno-polityczną, czas trwania jednego czy kilku kolejnych pokoleń. Stąd też charakterystyczne przymiotniki oraz okoliczniki czasu towarzyszą w literaturze terminowi „ideał wychowania": starożytny, rycerski, okresu początków kapitalizmu, burżuazyjny, okresu zaborów itp. Każdy z tych

ideałów jest współcześnie „ówczesny", zdezaktualizowany, stanowiący wartość wychowawczą jedynie w aspekcie społecznej pamięci — historii; nadający się do historycznych analiz opisowych i wyjaśniających, a nie poddający się ocenom z perspektywy recentywistycznej. Mamy tu na uwadze, oczywiście, nie opór przeszłych ideałów na oceny teraźniejsze w ogóle (bo są one w tym względzie całkowicie „uległe"), lecz niepoddawanie się ich pod recentywistyczne analizy wartościujące bez zniekształceń. Wartościujące podejście do przeszłych ideałów wychowania zawiera bowiem „błąd" nie do wyeliminowania: interweniowanie kryteriów teraźniejszości w przeszłość. Zdawać by się mogło, że jest to zabieg naukowo niedopuszczalny, prowadzący do artefaktu „recentywistycznego zafałszowania historii". Jednakże jest to sprawa bardziej skomplikowana, dotycząca problemu obiektywności poznania historycznego wartości wychowawczych w ogóle.

W metodologii historii wyróżnia się tzw. „przestrzeń ontologiczną" badacza historii. Stanowi ona pulę wiedzy i wartościowań związanych z człowiekiem i światem oraz relacjami między składnikami świata [3]. O przenikaniu owej „przestrzeni ontologicznej" w proces badawczy historyka pisze J. Topolski: „... aktywna rola poznawcza historyka przejawia się zawsze nie tylko w tym, że wnosi ona do poznawania przeszłości określoną wiedzę wstępną, lecz również w tym, że wnosi do procesu badawczego jakiś świat wartości. Jest tak niezależnie od tego, czy dzieje się to w sposób świadomy, czy też jest to automatyczna pochodna dokonywanego przez niego poznawania przeszłości. Tak zatem jak niemożliwe jest uzyskanie absolutnie prawdziwego obrazu przeszłości, tak również jest niemożliwe uzyskanie tegoż obrazu absolutnie pozbawionego elementów wnoszonych przez historyka, a zatem uniwersalnie i niezmiennie ważnego, tzn. obrazu absolutnie obiektywnego. Absolutnie obiektywne poznanie historyczne i absolutnie obiektywny obraz przeszłości byłyby pozbawione jakiegokolwiek odniesienia do wartościowań historyka, to zaś, jak to już wielokrotnie wykazywano (...) jest niemożliwe" [4].

Uznać więc nam wpada absolutną neutralność aksjologiczną historycznych obrazów wartości wychowawczych za nierealną. Rolą teorii recentywistycznej byłoby zatem zwiększenie dystansu między systemem wartościowania reprezentowanym „teraz" przez badacza a procesem badawczym nastawionym na poznawanie przeszłości aksjologii wychowawczej.

3. WYCHOWANIE DLA PRZYSZŁOŚCI W ŚWIETLE ZASADY RECENTYWIZMU

Wychowanie jest systemem zadań uspołecznionych. „Zadania uspołecznione — pisze K. Obuchowski — są nimi z powodu powiązania ich

z pewnymi bardziej ogólnymi, wspólnymi dla ludzi racjami. Jeśli są „dla ludzi", to zawsze „w imię czegoś", jakiejś koncepcji życia społecznego, światopoglądu, przerastającego zakres egocentrycznych pragnień jednostki. Nie ma zadań prospołecznych bez idei, dla której są podejmowane (...). Dzięki temu człowiek realizujący zadania prospołeczne ma znacznie większą szansę podporządkowania teraźniejszości przyszłości, co uznaliśmy za podstawę autonomii jednostki..." [5].

Powyższa wypowiedź skłania do następujących refleksji:

Przyszłość jako kategoria czasu zrelatywizowana do teraźniejszości stanowi „próżnię ontologiczną". Wychowanie dla przyszłości jest więc wychowaniem do czegoś, co nie istnieje w realnej, recentywistycznie pojmowanej praktyce społecznej. Można byłoby jednak założyć, że wychowanie dla przyszłości jest wychowaniem dla projekcji idealizacyjnych marzeń i wyobrażeń społecznych, planów zmian społecznych itp. Wychowanie dla przyszłości okazywałoby się zatem zespołem przedsięwzięć zmierzających ku czemuś, co jednak istnieje. Ale przecież owe idealizacyjne obrazy przyszłości nie istnieją realnie w przyszłości, lecz wyłącznie „teraz"! Precyzujemy rzecz dalej. Wychowanie dla przyszłości stawałoby się więc wychowaniem nie dla przyszłości, lecz dla teraźniejszych obrazów (ideologii, wyobrażeń, projektów) rzutowanych w okoliczności, które dopiero mają nastąpić. A tym razem staje z kolei w poprzek przestroga metodologiczna, będąca tezą wyjściową recentywizmu: „Im więcej faktów i szczegółów z naszego życia teraźniejszego rzutujemy w przyszłość, tym bardziej zamykamy sobie drogę do uzyskania właściwego obrazu przyszłości" [6].

Z tych umyślnie nieco wyostrzonych uwag wynika głównie kwestia pojmowania przyszłości. Opowiadamy się więc za recentywistycznym statusem przyszłości w wychowaniu. W warstwie semantycznej status ten konstytuowany jest udziałem okolicznika czasu „teraz" w definicji przyszłości. Przyszłość nie jest zatem tym, co ma być kiedyś i dla kogoś, lecz tym, co ma stać się za jakiś czas „teraz" i — co ważne — „dla mnie".

Antropologiczna zasada recentywizmu jest prosta: człowiek jest istotą, której życie ważne jest bezpośrednio teraz, a nie jako środek do osiągania czegoś w przyszłości [7]. Pośrednim źródłem tej zasady jest imperatyw aksjologiczny Kanta; źródłem bezpośrednim maksyma klasyków marksizmu: człowiek j e s t najwyższą wartością (gdzie „jest" ma zapis i interpretację utrzymaną w czasie teraźniejszym). Stąd też cytowany wcześniej postulat „podporządkowania teraźniejszości przyszłości" i uznanie tego za „podstawę autonomii jednostki" zmuszeni jesteśmy oddalić. Rzecz jasna, odrzucamy jedynie literalną warstwę postulatu K. Obuchowskiego, nie zaś jego „ducha", ponieważ kategorie „teraźniejszość" i „przyszłość" mają u tego Autora odmienną od przyjętej tu proweniencję semantyczną.

Nie tak dawno wychowanie dla przyszłości stanowiło nieodłączny komponent hasła propagandowego głoszonego przez środowiska pozanaukowe, zwiastującego wkraczanie Polski w etap rozwiniętego socjalizmu. Gdy zaś z kolei sierpień 1980 roku wykazał, że rozwój socjalizmu w Polsce rzeczywiście ma i musi mieć miejsce, a zarazem wskazał na blokady rozwojowe polskiego socjalizmu — to wówczas jakoś przestano łopotać sztandarem o wychowaniu dla będącej już tuż-tuż „świetlanej" przyszłości. Dziś na szczęście pisanie rozpraw o wychowaniu „dla dziejów" czy dla „przyszłych pokoleń" staje się zajęciem coraz bardziej żenującym. Na szczęście. Filozofia socjalizmu — tak jak pojmujemy jej warstwę programową — nie jest filozofią człowieka zniewolonego ciężką perspektywą dziejów (przeszłych i przyszłych), lecz filozofią człowieka, który osobistą wolność, godność i prawo do prywatnego szczęścia ma realizować „teraz". Na przykład: czy nauczyciel, który „teraz" jest intelektualnie uprzedmiotowiony, sprowadzony statusem materialnym do najniższych, najuboższych warstw struktury społecznej, który jest zbłąkany aksjologicznie koniecznością codziennych wyborów między dobrem wychowanków a realizacją patologicznie przeciążonych programów nauczania itp., czy taki nauczyciel może wychowywać dla „szczęścia" przyszłych pokoleń? Czy z perspektywy „uszczęśliwiania" którychś tam z kolei, niewyobrażalnie odległych pokoleń ma sam czerpać szczęście dla siebie? Czy jedyną satysfakcję ma mieć z iluzji „Karty Nauczyciela", która — przy braku jej realizacji „teraz" — przekształci się w propagandową fasadę mającą stwarzać pozory doceniania stanu nauczycielskiego, a w rzeczywistości urągającą godności tego stanu? Czy zatem nie należy szukać rozwiązania problemu autonomii, podmiotowości i szczęścia przyszłych pokoleń w dialektyce „współczesnych" przemian warunków społecznych stwarzających okoliczności (sprzyjające bądź utrudniające) dla „teraźniejszego" upodmiotowienia wychowawców? Jest to klasyczne pytanie filozofii marksistowskiej o przyczynę „zmienionych" wychowawców i „zmienionego" wychowania. Ma tu więc zastosowanie — co widać wyraźnie, choć nie wprost — doskonale przeczuta w sensie recentywistycznym 3 teza Marksa o Feuerbachu. W odniesieniu do „wychowania dla przyszłości" teza ta nie może być — naszym zdaniem — pojmowana inaczej, aniżeli jako recentywistycznie wyostrzona „brzytwa Ockhama".

W rezultacie jej zastosowania nie mówimy: nauczycielu, jesteś „teraz" zniewolony i uprzedmiotowiony, lecz możesz sprawić mocą swej działalności wychowawczej, że inni w przyszłości nie będą w twojej przykrej sytuacji. Filozofia socjalizmu każe nauczycielowi podnieść głowę: jesteś autonomicznym człowiekiem, walcz o warunki swojej podmiotowości i szczęścia „teraz", ucz tego samego tych, którzy przychodzą do ciebie, by się kształtować wedle twego wzoru. W przeciwnym wypadku twoi uczniowie bądź rozpoznają szybko twoją nijakość i ubez-

własnowolnienie i „odejdą" od ciebie, bądź też ukształtują się na twoją modłę — człowieka, który nie istnieje „teraz".

Perspektywa recentywistyczna zastosowana do antropologii pedagogicznej nie może być w żadnym razie interpretowana jako wizja wychowania „bez przyszłości". Czym innym jest jednakże wychowanie „dla przyszłości", a czym innym „przyszłość wychowania". Pierwsze jest, w naszym rozumieniu, programem umyślnego oddalania stanu realizacyjnego (osiągania) wartości wychowawczych w przyszłość. Choć trzeba tu jednocześnie zaznaczyć, że źródłem takich koncepcji wychowania dla przyszłości nie były i nie są zazwyczaj środowiska naukowe. Jest to więc program, w którym aksjologia „jutra" (i to dość odległego) skrajnie dominuje nad aksjologią „dziś".

Natomiast za hasłem „przyszłość wychowania" kryje się program badań nad perspektywami wychowania sprzężonymi dialektycznie z teraźniejszością wychowania. Nie chodzi zatem o eliminację kategorii „przyszłości" z badań nad aksjologicznymi podstawami wychowania. Nie chodzi również o zamknięcie życia i działań ludzkich w granicach „czystej" teraźniejszości dla jej przystosowawczego, biernego utrwalania [6]. Idzie głównie o czynienie z teraźniejszości dominanty czasowej i skrócenie perspektywy przyszłości w wychowaniu. Dość już zdaje się być praktyki — znanej nam z niedawnej przeszłości — której istotą było edukacyjne uprzedmiotowianie człowieka w imię odległych i niespełnianych projekcji.

Należy zatem proponować, aby myślenie o przyszłości wychowania w warunkach postępujących przemian społecznych i cywilizacyjnych stało się myśleniem opartym o kryteria podmiotowo-recentywistyczne [9].

Przypisy

[1] J. Bańka: Recentywizm w teorii poznania praktycznego. Teraźniejszość jako czynnik recepcji kulturowej. Katowice 1983.

[2] Idem: Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego. Katowice 1983.

[3] J. Topolski: Teoria wiedzy historycznej. Poznań 1983, s. 371—372; por. idem: Rozumienie historii. Warszawa 1978, s. 39.

[4] J. Topolski: Teoria wiedzy historycznej..., s. 490.

[5] K. Obuchowski: Autonomia jednostki a osobowość, w: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości (pod red. J. Reykowskiego, O. W. Owczynnikowej i K. Obuchowskiego), Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1977, s. 98.

[6] J. Bańka: Recentywizm..., s. 13.

[7] Ibidem, s. 14; por. R. Urbański: W obronie „życia żarliwego". „Człowiek i Światopogląd" 1980, nr 7.

[8] Patrz B. Suchodolski: Perspektywy wychowania nowego człowieka, w: Wychowanie i strategia życia. Warszawa 1983, s. 220.

[9] Por. H. Muszyński: Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 3—4, s. 114; R. Urbański: Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice. „Oświata Dorosłych 1986, nr 8; R. Urbański: Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem „integralności" i intencjonalności" procesów wychowawczych. „Ruch Pedagogiczy" 1986, nr 1—2.

MARIA JAKOWICKA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

RUCH POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W POLSCE ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM WOJEWÓDZTWA ZIELONOGÓRSKIEGO

I. WSTĘP

W złożonym i dynamicznie zmieniającym się życiu społecznym niezbędne jest ukierunkowanie kształcenia na rozwijanie aktywnej, inicjatywnej, społecznie świadomej i twórczej osobowości człowieka. Nie jest to możliwe bez wprowadzania zmian we współczesnych systemach oświatowych. Dokonywanie innowacji zaliczane jest obecnie do czołowych edukacyjnych problemów współczesności, a działalność tego typu stanowi konstruktywny składnik roli nowoczesnego nauczyciela.

Zmiany te stanowią istotę rozwoju, oznaczają ogół przedsięwzięć innowacyjnych i reformatorskich w obrębie systemu oświatowego. Tak rozumiany rozwój obejmuje swym zasięgiem różne formy planowej zmiany, do której należą reformy oświatowe, eksperymenty szkolne, działalność badawczo-rozwojowa, nowatorstwo pedagogiczne [1]. Formy te wypełniają zasięg i płaszczyzny postępu pedagogicznego.

Zakres pojęcia „postęp pedagogiczny" można rozpatrywać w szerszym i węższym znaczeniu. W sensie szerszym odnosi się do wszystkich zjawisk w dziedzinie oświaty i wychowania, w węższym, do pewnej ich kategorii, do bezpośredniej praktyki pedagogicznej nauczycieli. Węższy zakres określa się także nowatorstwem pedagogicznym, które polega na wprowadzaniu przez szkoły i nauczycieli do swojej praktyki nowych, lepszych rozwiązań pracy pedagogicznej, prowadzących do jakościowo wyższych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych.

W niniejszym opracowaniu uwzględniam obydwa znaczenia tegoż pojęcia — w rozumieniu działań podejmowanych w celu tworzenia warunków wzmacniania ruchu innowacyjnego, który w rezultacie prowadzi do nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli.

W Polsce, w okresie po II wojnie światowej można wyodrębnić dwa

etapy rozwoju postępu pedagogicznego: a) od pierwszych lat powojennych do roku 1979 i b) od tegoż roku do czasów dzisiejszych.

Podstawę tegoż rozróżnienia stanowi powołanie w 1979 roku Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego i w ślad za tym rad wojewódzkich. Te społeczne organy — przy poparciu władz politycznych, oświatowych i związkowych — skupiają nauczycieli przodujących w innowacjach pedagogicznych i przedstawicieli nauk o wychowaniu zainteresowanych tą formą działalności. Główne zadanie tych zespołów to stymulacja ruchu innowacyjnego w oświacie, w tym głównie nowatorstwa szkół i nauczycieli.

Podjęcie próby organizacyjnego ujęcia ruchu postępu pedagogicznego w pionowym układzie niewątpliwie spowodowane zostało załamaniem się, głównie w wyniku pogarszających się warunków materialnych, systemowo zaprogramowanej reformy oświaty uwzględniającej aspekt organizacyjny i programowy.

W rezultacie z wieloma ograniczeniami kontynuowano od 1978 roku tylko reformę programową. Warunkiem właściwego jej przebiegu i uzyskiwania znacząco lepszych efektów kształcenia stało się, między innymi, ożywienie nowatorstwa nauczycieli (po jego osłabieniu w latach siedemdziesiątych) w poszukiwaniu odpowiednich metod i form zajęć z uczniami w realizacji założeń i doboru treści nowych programów edukacyjnych.

Jak wiadomo, w okresie reform nauczyciel występuje w dwojakiej roli. Z jednej strony jest on odbiorcą innowacji wynikających z założeń reformy, z drugiej — twórcą szczegółowych rozwiązań nowatorskich, każda bowiem reforma stwarza szerokie potrzeby w tym zakresie. Nowatorstwo staje się jednym z warunków powodzenia reform, które w oświacie „nie są nigdy tak zaprogramowane, by wykluczyć potrzebę inicjatywy oddolnej"[2], przeciwnie, wzmacniają ją i stają się silnym czynnikiem pobudzającym do twórczych poszukiwań i opracowań.

Tak więc w niniejszym opracowaniu dokonam krótkiej i ogólnej charakterystyki rozwoju postępu pedagogicznego w kraju w obu wyodrębnionych okresach, z bardziej szczegółowym ujęciem województwa zielonogórskiego.

II. ROZWÓJ RUCHU POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

I okres rozwoju ruchu

Charakterystyki rozwoju postępu pedagogicznego w kraju dokonam drogą wyodrębnienia zasadniczych prawidłowości.

1. Samorzutność i oddolność rozwoju. Ruch poszukiwań twórczych

i nowatorskich rozwiązań pedagogicznych rozwijał się stopniowo, w miarę wdrażania do praktyki koncepcji oświaty wynikających z nowych zasad ustrojowych oraz w miarę zaspokajania ilościowych potrzeb kształcenia młodzieży i dorosłych (opóźnionych roczników powojennych). Ruch ten rozwijał się wśród nauczycieli i niższego szczebla władz oświatowych (dyrektorzy szkół, inspektorzy i kuratorzy oswiaty), popierany przez władze państwowe i polityczne.

2. Nierównomierność rozwoju ruchu w różnych regionach kraju. Rozwój ten wcześniej dokonywał się w regionach centralnych, które cechowały się mniejszą ruchliwością społeczną, większą stabilnością struktury społecznej i określoną tradycją oświatową, później w regionach północnych i zachodnich. W tych regionach w pierwszym rzędzie zachodziły dynamiczne procesy kształtowania się społeczności lokalnych. Na przykład: społeczność regionu Ziemi Lubuskiej, do którego należy województwo zielonogórskie, ukształtowała się głównie z ludności napływowej o dużej odrębności kulturowej i doświadczeniach wojennych, tzn. z osadników powracających do kraju z obozów koncentracyjnych i przymusowej pracy z terenu Niemiec, z dobrowolnie przesiedlających się mieszkańców centralnych regionów kraju, w tym w największej liczbie z województwa poznańskiego, z repatriantów z terenu ZSRR.

Najsilniej ruch postępu rozwinął się w województwie poznańskim, warszawskim, krakowskim, zielonogórskim.

3. Stopniowość wzmacniania merytorycznego ruchu. Na pewnym etapie rozwoju włączali się do ruchu postępu kompetentni innowatorzy wyłaniający się głównie spośród pracowników naukowych, zainteresowanych tym rodzajem działalności. W procesie tym zaznaczył się wzrost merytorycznego inicjowania ruchu przez centralną instytucję badawczą (Instytut Pedagogiki w Warszawie), zwłaszcza stymulowania rozwoju szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących[3]. Rozwój ruchu dokonywał się od początkowo większej aktywności dążeń indywidualnych nauczycieli do stopniowego obejmowania szkół określanych ruchem szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących. Największe jego nasilenie przypada na koniec lat pięćdziesiątych i lata sześćdziesiąte.

4. Ocena rozwoju i wartości ruchu tamtych lat dokonana przez Wincentego Okonia[4] zawiera swierdzenie, że w roku szkolnym 1964/65 funkcjonowało około 50 szkół eksperymentalnych, cztery razy tyle eksperymentujących i więcej wiodących. W ocenie tej wysoko wartościowany jest dorobek województwa zielonogórskiego.

5. Inicjatywy scalenia poczynań nowatorskich na szczeblach wojewódzkich podejmowane były w pierwszym rzędzie przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

6. Osłabienie ruchu postępu pedagogicznego w latach siedemdziesiątych. Lata te z jednej strony wypełnione były pracami Komitetu Ekspertów

(powołanym w roku 1971 [5]) nad przygotowaniem reformy oświaty, co powinno stanowić czynnik wyzwalający aktywność nowatorską nauczycieli, z drugiej jednak cechowały się wzrostem potrzeb edukacyjnych społeczeństwa (kwestie demograficzne i wzrost aspiracji), ale i wzrostem formalizmu i centralizmu w kierowaniu oświatą, tłumieniem krytycznej analizy rzeczywistości oświatowej, wzrostem trudności materialnych szkół, obniżeniem kondycji psychicznej nauczycieli.

W tym okresie w niektórych ośrodkach kraju nastąpiło osłabienie aktywności nowatorskiej, w innych zaniechano jej. Na przykład: w województwie poznańskim — jako jedynym w kraju — funkcjonowała powołana w regionie w latach sześćdziesiątych Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego, której działalność została przerwana w 1972 roku, aczkolwiek ruch nowatorski w tym województwie całkowicie nie wygasł. W województwie zielonogórskim ruch postępu zachował ciągłość, a od roku 1970 organizowano coroczne sesje postępu pedagogicznego, które skupiały bardziej twórczych nauczycieli.

II okres rozwoju ruchu (od 1979 roku)

Okres ten rozpoczyna się powołaniem Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego i rad wojewódzkich przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego i Kolegium Ministra Oświaty i Wychowania [6]. Tworzenie rad wojewódzkich bardzo nierównomierne trwało około półtora roku, zależnie od wcześniejszych tradycji i dorobku nowatorskiego.

Krajowa Rada wyraźnie określiła swój stosunek do rad wojewódzkich, zasady funkcjonowania, rolę oraz dominujące formy pracy.

1. Pozostawiono radom wojewódzkim wiele swobody, pełne pole inicjatyw i możliwości własnych form działania. Krajowa Rada rolę swoją określiła w kategoriach współdziałania, głównie wydobywania na forum kraju szczególnie twórczych koncepcji, popularyzowanie ich, proponowanie najbardziej aktualnych i pilnych problemów edukacyjnych, ważnych dla unowocześniania kształcenia.

2. Przyjęto następujące zasady funkcjonowania:

a) rady są organami społecznymi i działają na zasadzie kadencji,

b) dążenie do autentyczności ruchu, stymulowanie go przez pobudzanie motywacji i rozwijanie kompetencji innowacyjnych nauczycieli,

c) różnorodność dróg i sposobów pobudzania nowatorstwa nauczycieli,

d) ustalono system motywacyjny z uwzględnieniem środków zaspokajania satysfakcji emocjonalnej i materialnej,
w osiąganiu stopni zawodowych nauczycieli.

e) nowatorski dorobek uznany został jako bardzo znaczące kryterium w osiąganiu stopni zawodowych nauczycieli.

3. Ustalono podstawowe formy działania Krajowej Rady, która:

a) powołała konkurs pt. „Szkoła innowacji pedagogicznych",

b) powoduje szersze otwarcie centralnych czasopism pedagogicznych dla publikacji nowatorskich koncepcji nauczycieli,

c) wprowadziła serię publikacji pt. Biblioteka postępu pedagogicznego, w tym podserię „Z praktyki",

d) rozwija ruch „Klubu Przodujących Szkół" i „Szkół twórczych",

e) realizuje własne wydawnictwo pt. „Nowatorstwo Pedagogiczne".

W II okresie rozwoju postępu podjęto także badania innowacji jako zjawiska społecznego w dążeniu do opracowania teoretycznych podstaw innowacji w oświacie [7]. Przyjęto bowiem tezę, że pełnych kompetencji innowacyjnych nabiera się wtedy, kiedy nowator rozumie proces innowacyjny.

III. SWOISTOŚĆ I CHARAKTERYSTYKA RUCHU POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W WOJEWÓDZTWIE ZIELONOGÓRSKIM

Ruch postępu pedagogicznego w województwie zachował ciągłość w obu okresach, inicjowany przez szczególnie twórczych nauczycieli, przedstawicieli nauki, szkół, powiatowe i wojewódzkie władze oświatowe. Zanim przystąpię do charakterystyki działalności WRPP, zwrócę pokrótce uwagę na dorobek i swoistość ruchu [8].

A. Szczególnie oryginalne i pedagogicznie wartościowe nowatorskie koncepcje

W dorobku województwa wyodrębnić można koncepcje twórcze, przyjęte do wdrożeń w skali kraju, oraz odtwórcze — o subiektywnych walorach nowości. Pierwszy rodzaj dominował w latach sześćdziesiątych, drugi w siedemdziesiątych.

Zwróćmy uwagę na koncepcje szczególnie znaczące [9]:

1. Programowo-organizacyjna koncepcja kształcenia politechnicznego zaprojektowana (w 1958) w nurcie poszukiwań sposobów zbliżania szkoły do życia. W. Okoń tę koncepcję zielonogórską zaliczył do najszerszych i chronologicznie pierwszych w Polsce [10]. Rozwiązania praktyczne zastosowane w województwie były swoiste, oryginalne w porównaniu z rozwijanymi w innych ośrodkach w kraju. Rozwinięto szerokie współdziałanie z zakładami pracy. W roku 1961/62 uczestniczyło w realizacji tej koncepcji 12 szkół podstawowych i 6 liceów ogólnokształcących.

2. Do twórczych, wyprzedzających krajowy ruch w zakresie tworzenia systemu wychowawczego szkoły, należy koncepcja pracy wychowawczej Z. Czarnucha [11] realizowana od około 1959 roku. Przyjął w niej Autor następujące założenia: a) wielostronne włączenie do pracy wychowawczej organizacji młodzieżowych, głównie harcerstwa, b) harmo-

nijne łączenie procesu nauczania i wychowania, c) uczynienie z zainteresowań podstawy indywidualizacji pracy jako niezbędnej w wychowaniu, d) rozwijanie kontaktów uczniów ze środowiskiem jako szczególnego sposobu uspołeczniania młodzieży. Opracowano bogactwo form działalności wychowawczej, które pozbawione cech formalizmu, składały się na barwną, żywą aktywność uczniów w szkole.

3. W zbliżonym okresie, bo od roku 1962 datuje się zielonogórska koncepcja kryteriów ocen z wychowania fizycznego autorstwa Lecha Birgffelnera [12]. Wystandaryzowane normy wymagań w zależności od płci i wieku metrykalnego zostały wdrożone do praktyki najpierw w województwie zielonogórskim, potem upowszechniane w kraju.

4. Województwo zielonogórskie było także pierwszym w kraju ośrodkiem weryfikacji koncepcji zróżnicowanej oceny zachowania (autorstwa Aleksandra Lewina) pod kątem zastosowania jej do powszechnej realizacji. Ostateczne jej opracowanie z uwzględnieniem rzeczywistych warunków powszechnego stosowania dokonało się w tym województwie w latach 1967—1970.

Nowa ocena zachowania uczniów (treść i procedura) ze względu na głębokie walory intensyfikujące pracę wychowawczą szkół wywołała duży rezonans w praktyce szkolnej [13] i stosowana jest do czasów obecnych.

Ocenie i upowszechnianiu doświadczeń innowacyjnych służyła sesja postępu pedagogicznego, która odbyła się w 1969 roku w Gorzowie Wlkp. (wówczas województwo zielonogórskie).

5. W procesie innowacyjnego doświadczenia pedagogicznego pod kierunkiem M. Jakowickiej opracowano koncepcję nauki czytania i pisania z dziećmi sześcioletnimi. Wyniki w tym zakresie stanowiły, między innymi, podstawę modelowego zaprojektowania krajowego rozwiązania startu szkolnego uczniów. W pracach prowadzonych w latach 1971—1975 uczestniczyło 12 grup dzieci sześcioletnich w 4 szkołach i 8 przedszkolach [14].

6. Do oryginalnych koncepcji wojewódzkich władz szkolnych należą także licea zawodowe dla dziewcząt, prowadzone od roku 1971. Próbne wdrożenia objęły 11 liceów ogólnokształcących. Istotnym elementem tejże koncepcji było wyodrębnienie dwóch pierwszych lat nauki jako typowo ogólnokształcących i dwóch kolejnych sprofilowanych zawodowo przy odpowiednio zaprojektowanych obu blokach przedmiotowych (ogólnokształcącym i zawodowym). Profil zawodowy obejmował przygotowanie do pracy biurowej, w handlu i gospodarce materiałowej. Rozwiązanie to zapewniało głównie dziewczętom przygotowanie do zawodu na poziomie szkoły średniej.

7. Oryginalnym i nowatorskim rozwiązaniem programowo-organizacyjnym była także tzw. „przyspieszona matura". Nad koncepcją tą pracowano w latach 1975—1980 w 3 liceach ogólnokształcących. Uwzględ-

niono w niej różnice indywidualne młodzieży, w tym szczególnie zainteresowań, modyfikując tok pracy w klasie maturalnej tak, że w II półroczu odbywały się głównie zajęcia fakultatywne według wyboru młodzieży. Młodzież dokonywała wyboru kierując się, między innymi, planem dalszych studiów.

W realizacji tej koncepcji uczestniczyły, prócz nauczycieli, znaczące jednostki środowiska lokalnego jak pracownicy naukowo-dydaktyczni Wyższej Szkoły Pedagogicznej, aktorzy Teatru, Wojewódzkiego Ośrodka Konserwacji Przyrody, Ochrony Zabytków itp. [15].

8. Na uwagę zasługuje także szeroko zakrojony ruch innowacyjny w zakresie współdziałania szkoły ze środowiskiem, prowadzony od roku szkolnego 1973/74 pod kierunkiem Marii Jakowickiej. W pierwszym etapie, w którym podjęto doświadczenia koncepcji, uczestniczyły 2 szkoły. Na wzorach ich doświadczeń akces do tego ruchu zgłosiło dalszych 20 szkół [16]. W działalności tej weryfikowano różne warianty współdziałania szkół ze środowiskiem na płaszczyźnie przesłanek socjologicznych z uwzględnieniem kilku etapów: diagnozy, opracowania koncepcji eksperymentalnej, weryfikowania jej i opracowania koncepcji wdrożeniowej z zachowaniem zróżnicowań środowiskowych. Po 10 latach, w 1984 roku, przeprowadzono badania weryfikujące, w celu wyodrębnienia trwałych aspektów więzi szkoły ze środowiskiem [17].

Wyniki tej działalności innowacyjnej stanowiły przedmiot sesji postępu pedagogicznego w roku 1976 [18], a następnie opracowaniu koncepcji modeli szkół środowiskowych w średnim mieście [19].

Oceny wartości tejże innowacji dokonał Stanisław Kowalski [20]: „doświadczenia zielonogórskie stanowią poważne osiągnięcia w kierunku efektywnego upowszechniania szkoły środowiskowej... wskazują na dalsze właściwe drogi dochodzenia do optymalnej, wychowawczej koordynacji sił środowiskowych w skali całego miasta, a tym samym do przygotowania modelu zintegrowanego, pełnego funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście. Z tych względów omawiane doświadczenia... nie mają według mnie odpowiednika w naszym dorobku pedagogicznym".

Działalność środowiskowa szkół stanowi stały problem nowatorstwa pedagogicznego w województwie. Podczas każdej, corocznej sesji postępu, bez względu na jej temat, powołana jest odpowiednia sekcja, w której nauczyciele dokonują wymiany doświadczeń.

Przytoczone wyżej, te i inne, działania nowatorskie rozwijane w określonych szkołach na podstawie ich wyraźnych chęci, decyzji, a często inicjatywy, spełniały rolę inspiracji wobec szkół i nauczycieli.

Skrótowo ujęty przegląd różnych poczynań innowacyjnych stanowi ilustrację wyżej akcentowanej ciągłości ruchu w województwie nawet w okresie trudnym dla nowatorstwa, jaki stanowiły lata siedemdziesiąte. Stąd też centralna propozycja (w roku 1979) powołania w kra-

ju wojewódzkich rad postępu stanowiła w województwie zielonogórskim w zasadzie podstawę czynności formalizujących wytworzone wcześniej zasady działania.

B. Charakterystyka aktualnego ruchu postępu pedagogicznego w województwie

Ruch postępu pedagogicznego w województwie uzyskuje stosunkowo wysokie uznanie wyrażane z pozycji Krajowej Rady. Interesująca jest wobec tego refleksja na temat mechanizmów, które powodują ten stan. Sądzimy, że tkwią one w strukturze, przyjętych zasadach i formach działania WRPP, swoistości działania władz oświatowych i stosunku pewnej grupy nauczycieli do ulepszania swej pedagogicznej działalności.

Struktura Rady Postępu i jej funkcjonowanie:

a) członkami Rady, w liczbie 40 osób, są reprezentanci różnych, oświatowych jednostek terenowych, typów szkół oraz instytucji szczebla wojewódzkiego, działający w pełni na zasadzie partnerskiej,

b) zebrania plenum Rady, poświęcone projektowaniu i ocenie form działania, odbywają się dwa razy w roku, prezydium co dwa miesiące (lub częściej — w razie potrzeby),

c) każdy z członków Rady kieruje jednocześnie określonym zakresem jej działalności, głównie w roli przewodniczenia stałym lub doraźnym komisjom Rady, np. pracy nad rozwojem odczytów pedagogicznych, konkursów na prace magisterskie, konkursów na pracownie szkolne, wspierania rozwoju i unowocześniania bazy dydaktycznej (pomoce naukowe), wyzwalania postępu w procesie kierowania szkołą, upowszechniania doświadczeń nauczycieli nowatorów, itp.,

d) poszczególne instytucje w Radzie, zwłaszcza wojewódzkie (Kuratorium Oświaty i Wychowania, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Biblioteka Pedagogiczna, Poradnia Wychowawczo-Zawodowa, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Oddział Centralnej Ekspozytury Zaopatrzenia w Artykuły i Pomoce Szkolne, Pracownia Dydaktyczna), same określają różne, swoiste dla siebie formy działalności inicjujące postęp,

e) dłuższy okres działania członków Rady (przy wymianie mniej aktywnych jednostek), co sprzyja wytworzeniu klimatu gotowości i wzajemnego zrozumienia,

f) w Radzie na zasadzie członkostwa, działają także przedstawiciele administracji oświatowej, którzy przedstawiają propozycje działań na rzecz poprawy jakości pracy pedagogicznej oraz oczekują od Rady doradztwa merytorycznego, co umożliwia jej wpływ na politykę oświatową szczebla wojewódzkiego,

g) przyjęto zasadę terytorialnego zbliżania się do nauczycieli, tym samym ochrony ich przed dalszymi dojazdami, co doprowadziło do utwo-

rzenia w województwie 11 rejonowych ośrodków postępu pedagogicznego z zadaniem skupiania w nich różnych prac z nauczycielami nowatorami; ośrodki te powołały swoje rejonowe rady, funkcjonują na zasadzie dużej samodzielności; dopracowały się pewnej swoistości; stanowią liczbowe optimum; rejonowe ośrodki i rady funkcjonują tylko w województwie zielonogórskim, rozwijały się stopniowo w miarę oddolnego określania się,

h) w strukturze i działalności Rady utworzyła się dość silna triada, w kórej zachodzą obustronne sprzężenia między pracownikami naukowymi, administracją oświatową i nauczycielami,

i) Radzie i ruchom od szeregu lat przewodniczy osoba niezależna, nie związana bezpośrednio w sensie służbowej zależności z władzami oświatowymi, kompetentna merytorycznie.

C. Zasady i formy stymulowania postępu pedagogicznego

Podłoże rozwijanych form działania stanowi analiza procedury opracowywania kompetencji innowacyjnych. Popieramy bowiem tezę [21], zweryfikowaną empirycznie w naszej działalności, że przyczyny ograniczonej aktywności nauczycieli wobec zmian tkwią nie w czynnikach motywacyjnych, a bardziej w braku kompetencji innowacyjnej. Nauczyciele podkreślają ten właśnie czynnik jako barierę utrudniającą podejmowanie nowatorstwa. Stąd Rada podejmuje szczególnie te formy, które służą kształtowaniu tychże kompetencji w dwojakim sensie: a) pogłębianiu wiedzy z zakresu tematów nowatorskich oraz b) z zakresu prawidłowości innowacji jako zjawiska psychiczno-społecznego.

W procedurze opracowań koncepcji innowacyjnych istotne są odpowiednie etapy, ważne także dla rozwoju innowatora:

— uzyskanie kompetencji innowatora, tzn. zdobycie określonej, pogłębionej wiedzy w zakresie, który szczególnie absorbuje, dokonanie oceny aktualnego stanu, określenie kierunków zmiany, wytworzenie stanu emocjonalnego do pracy nad problemem i pokonywania trudności,

— opracowanie wstępnej koncepcji innowacyjnej i uzyskanie społecznej akceptacji w kręgach współpracy w szkole i rodzinie,

— wdrażanie koncepcji do praktyki,

— redukcja elementów nieudanych,

— poprawa koncepcji,

— ponowna weryfikacja,

— uogólnienie doświadczeń,

— włączenie się w proces upowszechniania doświadczeń.

Podjęcie się działalności nowatorskiej to niewątpliwie indywidualna decyzja szkoły czy nauczyciela. Rada organizuje odpowiednie formy współpracy z nauczycielem, ważne dla różnych etapów pracy nowator-

skiej. Szczególne potrzeby zaznaczają się głównie w początkowych i końcowych etapach.

W pierwszych etapach nabywaniu kompetencji merytoryczno-emocjonalnych służą głównie:

a) organizowanie kontaktów nauczycieli z przedstawicielami nauki (kraju i regionu), specjalistami określonych dziedzin wiedzy, które dokonują się w formie wykładów, konsultacji zbiorowych i indywidualnych,

b) sporządzanie przez bibliotekę bibliografii problemów zamawianych przez nowatorów,

c) organizowanie możliwości dyskusji nad koncepcją w gronie nowatorów zajmujących się zbliżoną problematyką.

W środkowych etapach procedury innowacyjnej najczęściej odbywają się koleżeńskie hospitacje i dyskusje.

Kończący etap to dokonywanie uogólnień, przedstawianie ich w formie pisemnej, upowszechnianie doświadczeń. Etap ten wymaga także zajęć seminaryjnych i konsultacji.

W tym etapie działań innowacyjnych pojawia się potrzeba wskazywania nauczycielom na metodologiczne podstawy pisarstwa na podłożu twórczych doświadczeń praktycznych [22]. Na wzrost potrzeb w tym zakresie wpływa z jednej strony rozwój postępu pedagogicznego, z drugiej wzrastające przekonanie o twórczej roli dobrej praktyki w tworzeniu teorii pedagogicznej.

Uogólnianie i popularyzacja twórczych doświadczeń nauczycieli nowatorów ma niemałe znaczenie dla stymulacji postępu pedagogicznego. Z jednej strony chroni nauczyciela przed działalnością jakby w izolacji, w której jest on głównie twórcą i odbiorcą i niemal jedynym użytkownikiem pomysłów, z drugiej umożliwia poziomy przepływ doświadczeń, tworzy kanały ich wymiany między nauczycielami.

Rada stwarza więc nowatorom możliwości kompetentnych dyskusji, konfrontacji swoich pomysłów z innymi. Służą temu różne formy oddziaływania merytorycznego i motywacyjnego:

a. Corocznie organizowane sesje postępu pedagogicznego na dwóch szczeblach: wojewódzkim i rejonowym. Ta dwuszczeblowa organizacja sesji umożliwia ujmowanie treści na różnym poziomie uogólnień. Każda sesja skupiona jest na określonym temacie uznanym jako ważny dla procesu unowocześniania kształcenia. Biorą w niej udział głównie ci nauczyciele, którzy w danym problemie mają osiągnięcia nowatorskie lub ci, których dany problem interesuje i planują zająć się innowacjami w jego zakresie.

Ta forma stymulacji postępu pedagogicznego wprowadzona została w województwie w 1970 roku i trwa nieprzerwanie. W bieżącym roku przypada XX, jubileuszowa sesja, a jej temat to „Wychowanie dla po-

koju i ojczyzny" (wykaz tematyki pozostałych sesji zawiera załącznik nr 1).

W miarę rozwoju ruchu nowatorskiego wzrastała liczba nauczycieli prezentujących swoje przemyślenia i doświadczenia. Początkowo od około 20 osób do obecnie około 300. Liczba ta wydaje się optymalną, bowiem przez około cztery ostatnie lata utrzymuje swoją wielkość.

Bardziej twórcze doświadczenia prezentowane podczas sesji są zazwyczaj publikowane w materiałach pesesyjnych.

Praca nad tematem każdej sesji rozpoczyna się z dwuletnim wyprzedzeniem.

b. Sympozja nauczycieli nowatorów organizowane także raz w roku. Funkcjonują one na innych zasadach niż sesje. Stanowią formę wolnego forum dyskusyjnego. Biorą w nich udział ci, którzy czują potrzebę poddania swoich przemyśleń pod dyskusję osób zajmujących się nowatorstwem w zakresach pokrewnych. Sympozjum realizowane jest także w sekcjach wg różnych zakresów funkcjonowania szkoły, jak: działalność dydaktyczna, wychowawcza, pozalekcyjna, opiekuńcza i współdziania ze środowiskiem. Każdą sekcją kieruje merytorycznie kompetentny specjalista.

c. Seminaria naukowo-innowacyjne dla nowatorów o wysokim poziomie twórczym, prowadzone przez pracowników naukowych. Opracowywane są tu koncepcje wdrożeniowe w świetle nowych teorii kształcenia. Liczba ich sięga od 2 do 3.

d. Odczyty pedagogiczne. Stanowią one szerszą formę uogólnienia i opisu doświadczeń nowatorskich. Pisanie odczytów odbywa się w cyklu dwuletnim. Rada zapewnia konsultacje autorom odczytów oraz podsumowuje efekty ustalając, na zasadzie konkursu, nagrody i wyróżnienia na szczeblu wojewódzkim i kieruje najlepsze prace na konkurs centralny.

Formą wyróżnienia jest także publikowanie tych odczytów, które zawierają wartościowy materiał. WRPP od 1988 r. otworzyła cykl publikacyjny „Odczyty pedagogiczne nauczycieli województwa zielonogórskiego".

W 1988 roku pięć odczytów nauczycieli województwa uzyskało nagrody i wyróżnienia na szczeblu centralnym, w tym jeden główną nagrodę.

e. Konkursy. Forma stymulująca nauczycieli indywidualnych i szkoły. W ostatnich latach były to konkursy: na prace magisterskie nauczycieli studiujących, pracownie szkolne (w 1988 roku 5 konkursów, w których wzięło udział 65 szkół), na oryginalne i nowe pomoce dydaktyczne. Projekty po uzyskaniu pozytywnych recenzji poddawane są produkcji.

f. Zespoły badawcze, które organizowane są dla nauczycieli zainteresowanych tym rodzajem twórczej działalności. Zespoły podejmują ba-

dania głównie o cechach diagnozy, na takie tematy, które służą formułowaniu kierunków innowacji. W ubiegłym roku zakończono badania problemu aspiracji młodzieży na reprezentacyjnej próbie województwa zielonogórskiego. Opublikowane wyniki [23] służą organizatorom oświaty, szkołom, nauczycielom. W bieżącym roku ukształtował się kolejny zespół podejmując problem: „Modele edukacyjne młodzieży województwa zielonogórskiego i ich wpływ na kształtowanie osobowości".

g. Współpraca ze szkołami, które przygotowują się lub należą do „Klubu Przodujących Szkół", lub uzyskania miana „Szkół twórczych". „Klub Przodujących Szkół", zainicjowany został centralnie, przyjęcie do niego odbywa się na podstawie spełnienia określonych kryteriów. Obecnie trzy szkoły zostały już przyjęte do klubu, kilka przygotowuje się.

h. Motywacyjne formy działania. W zasadzie są one zawarte w każdej przedstawionej wyżej formie. Niemniej Rada stosuje pewien układ działań wzmacniających, uwzględniających aspekty psychiczne (satysfakcja) i materialne. Służą temu wnioski o nagrody centralne i wojewódzkie, dyplomy, listy wyrażające wyrazy uznania oraz wysoko ceniony „Medal za zasługi dla postępu pedagogicznego" wręczany podczas sesji postępu.

W całokształcie swej działalności Rada konsekwentnie przestrzega przyjętych założeń:

a) poszanowanie decyzji nauczycieli do włączania się w ruch postępu pedagogicznego, wyboru problemu, zakresu pracy szkoły, w którym zamierzają tworzyć nowatorskie koncepcje działania,

b) uwzględnienie wysokiej elastyczności w realizowaniu zamierzeń, rezygnacji z form mniej skutecznych, wprowadzanie nowych,

c) przeciwdziałanie wszelkiemu formalizowaniu i unifikowaniu działalności innowacyjnej,

d) czuwanie nad ciągłością problematyki nowatorskiej,

e) systematyczne wyszukiwanie i uzewnętrznianie twórczych nauczycieli i ich nowatorskich dokonań.

IV. NIEKTÓRE PRZEJAWY OSIĄGNIĘĆ POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W WOJEWÓDZTWIE

Trudna jest ocena osiągnięć nowatorskich stymulowanych w tak szerokiej skali. Mogą być bowiem brane pod uwagę różne kryteria. Ocena dokonywana na linii continuum, od koncepcji oryginalnych w pełni twórczych, do coraz bardziej naśladowczych, a także ocena uwzględniająca wartości od obiektywnych do subiektywnych jest zawsze szacunkowa i może uwzględniać jedynie cechy dominujące. Odpowiedź na pytanie na ile opracowania nauczycielskie są nowe, w stosunku do cze-

go? — do istniejących w literaturze czy też do dotychczasowej pracy danego nauczyciela — zawsze będzie niejednoznaczna.

Na ile twórcze są koncepcje opisane w literaturze, lecz zmodyfikowane przez nowatora w procesie dostosowywania ich do konkretnych warunków pracy, cech zespołu uczniowskiego, indywidualnych różnic między dziećmi?

Osobiście mam wątpliwości, czy rzeczywiście tak trzeba precyzyjnie dzielić tenże dorobek. Na pewno należy wyodrębniać szczególnie twórcze i oryginalne pomysły, pozostałe jednak w zasadzie różnią się tylko przewagą jednych cech nad drugimi.

Wobec powyższego, osiągnięcia ruchu ukażę na podstawie pewnych wymiernych wskaźników, nie wartościując pomysłów nauczycielskich.

a. Na podkreślenie zasługuje wyraźny wzrost w ruchu postępu pedagogicznego nauczycieli młodych. Przejawiają oni ambicję dorabiania się nowszych rozwiązań i udziału w twórczych poszukiwaniach. Wyjaśniając swe motywy nauczyciele ci podkreślają dążenie do kontaktów z ludźmi nauki i bardziej twórczymi nauczycielami.

b. Lista nauczycieli zaznaczających się w ruchu postępu wynosi około 1000 osób, niemniej w tym 312 o bardziej twórczych osiągnięciach i w tym 186 o szczególnej ciągłości działań innowacyjnych.

c. W latach 1980—1988 zgłoszono 32 projekty oryginalnych pomocy naukowych.

d. W latach 1986—1988 w konkursach na twórczo urządzane pracownie wzięło udział 65 szkół.

e. W roku 1988 pięć odczytów pedagogicznych nauczycieli województwa zajęło pierwsze miejsca i wyróżnienia w konkursie krajowym.

f. Około 30 szkół pracuje nad wybranymi problemami, które nowatorsko rozwiązują.

g. Liczba nauczycieli wyróżnionych medalem „Zasłużony dla postępu pedagogicznego" wynosi 248, szkół — 9.

h. Ukazało się 48 publikacji wojewódzkich zawierających opracowania z doświadczeń nauczycieli. Uruchomiono trzy cykliczne wydawnictwa: materiały z sesji postępu pedagogicznego, cykl wydawniczy odczytów pedagogicznych oraz informator Wojewódzkiej Rady Postępu.

Przykładowo ukazane efekty ruchu postępu wskazują na znaczącą aktywność pewnej liczby nauczycieli szkół.

I tu nasuwa się kolejna dyskusyjna kwestia w ocenie tychże wielkości w porównaniu z liczbą około 412 szkół i 10 000 nauczycieli w województwie.

V. NIEKTÓRE OGRANICZENIA I BARIERY RUCHU

1. W procesie stymulowania postępu zaznaczają się trudne do przezwyciężenia zjawiska:

a) mimo wielorakiej aktywności słabość poziomego przepływu nowatorskich doświadczeń między nauczycielami,

b) istnieją szkoły i nauczyciele dość zamknięci na nowości, wykazując nawet pewną odporność w tym względzie, niemniej pod wpływem dłuższej i wyraźnej stymulacji, pierwszych osiągnięć stopniowo włączają się w działalność nowatorską.

2. Aktualny stan ruchu, jego efektywność, trudności, powodowane są określonymi barierami o charakterze subiektywnym i obiektywnym. Wśród barier subiektywnych do dominujących należą:

a) przeżycia, obawy, wątpliwości, lęku przed niepowodzeniem jako zjawiska mieszczące się w prawidłowościach psychologicznych, związane z wnoszeniem zmiany w swoją działalność praktyczną,

b) obniżona gotowość innowacyjna nauczycieli związana z kryzysowym stanem warunków życia.

Do czynników obiektywnych należą:

a) trudne warunki materialne, organizacyjne i lokalowe wielu szkół spowodowane między innymi wyżem demograficznym, co wpływa na zmianowość pracy szkół, dodatkowe obciążenie nauczycieli itp.

b) istniejący jeszcze stan sformalizowania i zbiurokratyzowania form zarządzania oświatą i kontroli jej funkcjonowania.

Załącznik nr 1

Tematy kolejnych sesji postępu pedagogicznego

I — 1970 rok — Ocena dorobku 25-letniego szkolnictwa lubuskiego.
II — 1971 rok — Technika w procesie intensyfikacji nauczania i wychowania w szkole zawodowej.
III — 1972 rok — Doświadczenia szkół lubuskich w tworzeniu systemu wychowawczego.
IV — 1973 rok — Proces dydaktyczny w systemie wychowawczym szkoły.
V — 1974 rok — Doskonalenie systemu kierowania szkołą.
VI — 1975 rok — Oświata i wychowanie w województwie zielonogórskim w latach 1971—1975.
VII — 1976 rok — Współdziałanie szkoły ze środowiskiem.
VIII — 1977 rok — Kształtowanie postaw ideowo-społecznych młodzieży.
IX — 1978 rok — Kształcenie kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej i kultury.
X — 1979 rok — Modernizacja systemu dydaktyczno-wychowawczego klas początkowych w świetle założeń reformy edukacji narodowej.
XI — 1980 rok — Opiekuńcza funkcja szkoły.
XII — 1981 rok — Samorządność dzieci i młodzieży.
XIII — 1982 rok — Etyczne i ideowe postawy nauczycieli.
XIV — 1983 rok — Jak wychowujemy w naszej szkole.
XV — 1984 rok — Rola wychowawcy klasy w pracy szkoły.
XVI — 1985 rok — Nasza szkoła w 40-leciu PRL.
XVII — 1986 rok — Współdziałanie szkolnictwa zawodowego ze środowiskiem.

XVIII — 1987 rok — Aktywizacja uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

XIX — 1988 rok — Wychowanie do pracy w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły.

Przypisy

[1] Koncepcję ustaleń istoty, zakresu treści, wzajemnych relacji pojęć pokrewnych z zakresu innowacji jak rozwój, postęp pedagogiczny, nowatorstwo pedagogiczne, twórczość pedagogiczna, ruch innowacyjny, zmiana znajdujemy w: Roman Schluz: Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji. Warszawa 1980 oraz w: Czym jest innowatyka pedagogiczna. Edukacja 1987, nr 3.

[2] Szerzej na temat relacji między nowatorstwem pedagogicznym a reformą oświaty znajdujemy w: Roman Schluz: Rola nowatorstwa pedagogicznego w oświatowym ruchu innowacyjnym. Nauczyciel i Wychowanie 1983, nr 5—6.

[3] Rozróżnienia szkół eksperymentalnych i eksperymentujących dokonał W. Okoń (red.) w: Szkoły eksperymentalne i wiodące. Warszawa 1966. Szkoły eksperymentalne to te, które w całości podejmowały eksperymentowanie szkolne na podłożu zasad metodologicznych eksperymentu jako metody badawczej przy uwzględnieniu przynajmniej jednego ciągu klas eksperymentalnych, szkoły eksperymentujące podejmowały te czynności cząstkowo, na przykład na terenie jednej klasy. Szkoły wiodące prowadziły swoje nowatorskie poszukiwania na podłożu mechanizmu doświadczania pedagogicznego, udoskonalonego warsztatu pracy, rozwijając swoje twórcze rozwiązania w większej lub mniejszej ilości zakresów funkcjonowania szkoły. Jedne czyniły to np: w zakresie zajęć pozalekcyjnych, inne współdziałania z instytucjami środowiska, orientacji zawodowej, politechnizacji itp. Ruch szkół wiodących przyczyniał się do różnorodności szkół, kształtowania przez nie swojego „własnego" oblicza.

[4] Wincenty Okoń: Szkoły eksperymentalne i wiodące. Warszawa 1966, s. 5; oraz: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, s.

[5] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973.

[6] Dokumenty i materiały dyskusyjne tegoż aktu zawiera czasopismo: Głos Nauczycielski nr 51 z 17.XII. 1978, nr 12 z 25.III. 1979, nr 47 z 25.XI. 1979.

[7] Roman Schulz: Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji. Warszawa 1980.

[8] Prócz W. Okonia zwraca nań uwagę także Marian Rataj: Eksperymenty i wdrożenia pedagogiczne w PRL. W: Mała encyklopedia pedagogiczna. Suplement nr 1, 1973/74, s. 14.

[9] Szersze opracowanie problemu zawiera publikacja: Maria Jakowicka: Innowacje i nowatorstwo pedagogiczne w województwie zielonogórskim. W: Nowatorstwo Pedagogiczne. Warszawa 1985.

[10] Wincenty Okoń: Szkoły... op. cit s. 14.

[11] Wincenty Okoń: Szkoły... op. cit s. 213—223.

[12] Lech Birgffelner: Wychowanie fizyczne i sport w szkolnictwie Lubuskim „Rocznik Lubuski". Tom V. Zielona Góra 1968.

[13] Maria Jakowicka (red.): Problemy nowej oceny zachowania uczniów. Zielona Góra 1969; Julian Dobosz (red.): Wdrażanie i funkcjonowanie nowej oceny zachowania uczniów. Zielona Góra 1972; Aleksander Lewin (red.): Nowa ocena zachowania uczniów. Warszawa 1974.

[14] Maria Jakowicka: Efekty nauki czytania i pisania dzieci sześcioletnich. Raport. Zielona Góra 1973; Z badań nad możliwością nauki dzieci 6 letnich. Nauczyciel i Wychowanie 1974 nr 3.

[15] Józef Murzyński: Matura w styczniu. Oświata i Wychowanie. Wersja A, 1978, nr 18.

[16] Wykaz tych szkół znajdujemy: Jan Radzikowski: Praca szkół środowiskowych. Oświata i Wychowanie w województwie zielonogórskim w latach 1971—1975. Zielona Góra 1975, s. 82.

[17] Mara Jakowicka (red.): Różnorodność organizacji i niektórych efektów wychowania w średnim mieście. Zielona Góra 1987.

[18] Maria Jakowicka (red.): Współdziałanie szkoły ze środowiskiem. Zielona Góra 1979.

[19] Maria Jakowicka: Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście. Zielona Góra 1979.

[20] Stanisław Kowalski: Przedmowa. W: Współdziałanie szkoły ze środowiskiem. Red: M. Jakowicka. Zielona Góra, 1979, s. 7.
[21] Roman Schluz: Rola Nowatorstwa pedagogicznego w oświatowym ruchu innowacyjnym. Nauczyciel i Wychowanie 1983, nr 5—6.
[22] Podjęto z ramienia Rady próbę takiego opracowania: Maria Jakowicka: Przyczynek do metodologii opracowywania twórczych doświadczeń nauczycieli. Informator Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego, 1987 nr 2. Zielona Góra 1988.
[23] Maria Jakowicka, Tadeusz Lewowicki (red.): Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim. Zielona Góra, 1987.

HENRYK ZYGNER, KRYSTYNA FILIPOWICZ
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

KOSZTY MATERIALNE SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH (wielkość i struktura w roku 1987)

Reformowany system edukacji narodowej obejmuje swym zasięgiem stale rosnące liczby dzieci i młodzieży. Proces kształcenia wymaga coraz większej liczby wysoko kwalifikowanych nauczycieli i personelu pomocniczego, a także coraz bardziej złożonych urządzeń infrastruktury szkolnej, przedmiotów i usług materialnych zużywanych w oświacie. Niezbędny wzrost nakładów na oświatę jest spowodowany również silnym wzrostem energii, materiałów, przedmiotów i usług zużywanych w oświacie.

Rozwój systemu edukacji narodowej w warunkach reformy społeczno-gospodarczej wymaga badań ciągłych nad wielkością finansowych potrzeb placówek oświaty. System finansowania oświaty powinien zapewniać placówkom określoną normę minimum potrzeb a także mieć możność faktycznego dostosowywania niezbędnych nakładów do potrzeb edukacyjnych występujących z różnym natężeniem i w różnych zakresach w podmiotowo rozpatrywanych placówkach.

Obserwacja gospodarki budżetowej w szkolnictwie ogólnokształcącym wskazuje zarówno na potrzebę zwiększenia środków na działalność bieżącą placówek, jak również na potrzebę rozwoju podmiotowego systemu finansowania ich działalności edukacyjnej. Jednym z głównych efektów oddziaływania kryzysu ekonomicznego w oświacie jest wieloletnie niedofinansowanie potrzeb bieżących szkół oraz silna deformacja struktury wydatków rzeczowych. Wyraża się to w niekorzystnym dla dydaktyki przesunięciu środków na wydatki rzeczowe będących w dyspozycji szkoły głównie na wydatki eksploatacyjne obiektu. Zostały też naruszone względnie stałe, obserwowane w dłuższych przedziałach czasu proporcje między osobowymi i rzeczowymi wydatkami bieżącymi placówek szkolnych. Znaczne obniżenie udziału w ogólnych kosztach kształcenia materialnych składników budżetowych (do ok. 20%) reali-

zowanych w formie wydatków na środki dydaktyczne, na materiały i przedmioty zużywane w pracy szkoły a głównie na usługi materialne, związane z eksploatacją obiektu szkolnego, wywiera niekorzystny wpływ na funkcjonowanie placówek oświatowych. Następuje nie tylko nadmierne zużywanie materialnych składników infrastruktury, lecz — co istotniejsze — w wyniku znacznego obniżenia wydatków na środki dydaktyczne obniża się poziom procesu kształcenia. Ogół efektów wieloletniego niedofinansowania potrzeb materialnych placówek oświatowo-wychowawczych wyraża się z różną siłą, lecz zawsze niekorzystnie dla praktyki pedagogicznej w środowiskowo zróżnicowanych warunkach spełniania zadań oświaty i wychowania. To z kolei wywiera wpływ dalszy na zróżnicowanie poziomu edukacji w ogóle i pogłębia środowiskowe niedostatki przygotowania absolwentów do podejmowania kształcenia na wyższych szczeblach edukacji.

Wymienione problemy stanowią społeczno-pedagogiczne i ekonomiczne uzasadnienie przeprowadzonych w 1987 roku badań nad kosztami materialnymi jako składnikami bezpośrednich nakładów na kształcenie i wychowanie w typowych rodzajach placówek oświatowo-wychowawczych. Zgromadzenie, opracowanie i publikowanie danych, opisujących ekonomiczne uwarunkowania bieżących potrzeb finansowych placówek oświatowo-wychowawczych w II połowie lat 80-tych stanowi bezpośredni cel tych badań.

Badania nad kosztami funkcjonowania celowo dobranych modeli placówek w roku budżetowym 1987 przeprowadzono na podstawie pełnej ewidencji finansowej ogółu wydatków pokrytych z funduszy pochodzących z dwóch źródeł:

— z budżetu państwa,

— ze środków pozabudżetowych, tj. z funduszy społecznych będących w dyspozycji szkół.

Zgodnie z obowiązującym systemem budżetowym w oświacie obydwa źródła funduszy mają prawnie unormowaną ewidencję, całkowicie spełniającą wymogi formalne, przyjmowane wobec materiałów podstawowych wykorzystywanych do badań nad kosztami funkcjonowania szkół.

Ze względu na wysoce wystandaryzowane i unormowane wydatki osobowe w szkolnictwie (uregulowane generalnie Kartą Nauczyciela i korygowane systemowo corocznie w ustalonych wielkościach) główny problem badawczy i planistyczny w gospodarce finasowej szkół stanowią wydatki rzeczowe. Wzrost cen na usługi materialne, przedmioty nietrwałe, materiały i pomoce szkolne zużywane w procesie spełniania ogółu funkcji rzeczywistych w działach: nauczania, wychowania, opieki, a także potrzeby techniczne funkcjonowania i eksploatacji urządzeń obiektu szkolnego[1] — sprawiają, że preliminowanie środków w podmiotowym systemie planowania finansowego w placówkach szkolnych[2] nie zapewnia im w warunkach obserwowanego ruchu cen i ich zróżni-

cowania — odpowiedniego pokrycia finansowego rzeczywistych potrzeb. Przeprowadzone badania dały odpowiedzi na następujące pytania:

— Jaki jest zakres finasowy i struktura kosztów bieżących (tj. kosztów osobowych i materialnych) badanych placówek oświatowo-wychowawczych?

— Jakie wydatki materialne stanowią główny ciężar w strukturze budżetu szkolnego?

— Jakie zróżnicowania poziomu oraz struktury wydatków rzeczowych występują w głównych modelach organizacyjnych szkół ogólnokształcących?

— Jaki jest zakres faktycznych wydatków rzeczowych z budżetu państwa oraz ze środków społecznych w różnych modelach organizacyjnych szkół ogólnokształcących?

— Jakie usługi, materiały i przedmioty nietrwałe stanowią główny ciężar kosztów materialnych placówek?

— Jak kształtują się proporcje budżetowe różnych modeli placówek szkolnych na wydatki materialne w działach: wydatki dydaktyczne, wydatki eksploatacyjne oraz wydatki pozostałe?

— Jaki jest zakres funduszy społecznych w budżecie szkoły?

Inne problemy badawcze wynikające z naturalnej potrzeby kontynuacji i porównań wcześniej uzyskanych wyników z badań nad tym zagadnieniem przeprowadzonych:

— w zespole prof. M. Gmytrasiewicza w latach 1968—1972 w szkołach ogólnokształcących woj. warszawskiego [3],

— w latach 1973—1975 w badaniach nad eksploatacją obiektu szkolnego (H. Zygnera),

— badań nad kosztami funkcjonowania szkół przeprowadzonych w latach 1970—1974 przez K. Filipowicz w szkołach podstawowych woj. warszawskiego [4]; z badań B. Ciastocha przeprowadzonych w latach 1971—1975 w szkołach dzielnicy Wola—Warszawa [5],

— w zespole H. Zygnera nad wpływem kosztów materialnych na formy pracy szkół ogólnokształcących (w roku 1986) [6].

Zamierzeniem badawczym było również porównanie uzyskanych wyników z badań przeprowadzonych w roku 1987 i rozliczeń kosztów materialnych na jednostkę przeliczeniową (uczeń, oddział, pdn, szkoła) z wynikami uzyskanymi z badań M. Gmytrasiewicza w latach 1965—1973, S. Andrzejek w latach 1966—1977 [7], K. Filipowicz w latach 1968—1974 oraz B, Ciastocha w latach 1971—1975.

Badaniami objęto ogólne wydatki bieżące placówek (wydatki osobowe i materialne) ze szczególnym uwzględnieniem wydatków materialnych z budżetu państwa i z funduszy społecznych (komitet rodzicielski, zakład opiekuńczy) w okresie pełnego roku budżetowego 1987 (1.01.87 do 31.12.87 r.).

Ze względu na zaplanowaną możliwość porównania wyników z wy-

nikami uzyskanymi przez M. Gmytrasiewicza w latach 1965—1973 zastosowano podział ogólnych wydatków materialnych szkół ogólnokształcących na 3 działy:

I. wydatki dydaktyczne,

II. wydatki eksploatacyjne,

III. wydatki pozostałe.

Do tak zaplanowanych badań zachęcał przede wszystkim obserwowany już od lat siedemdziesiątych brak opracowań nad kosztami funkcjonowania szkół, jak również główny cel badawczy — potrzeba zgromadzenia i opracowania szczegółowych danych dotyczących rozmiarów i źródeł finasowania potrzeb materialnych szkół w roku 1987.

Badaniom poddano pełną ewidencję finansową w roku 1987 w celowo dobranej próbie reprezentującej główne modele organizacyjne placówek systemu oświaty i wychowania:

1. Szkoła Podstawowa nr 321 (1985 uczniów, 54 oddz., 85 naucz., i 39 prac. obsługi) spełnia zadania w systemie pracy trzech zmian;

2. Szkoła Podstawowa nr 316 (1781 uczniów, 51 oddz., 80 naucz., 38 prac. obsługi), praca dwuzmianowa;

3. Szkoła Podstawowa nr 236 (481 uczniów, 18 oddz., 32 naucz., 18 prac. obsługi), praca jednozmianowa;

4. Szkoła Podstawowa nr 147 (263 uczniów, 17 oddz., 41 naucz., 10 prac. obsługi), (specjalna), praca jednozmianowa;

5. Liceum Ogólnokształcące nr XXXIII (z jęz. wykład., angielskim), (479 uczniów, 17 oddz., 41 naucz., 11 prac. obsługi), praca jednozmianowa;

6. Zespół Szkół Ekonomicznych nr 1 (757 uczniów, 25 oddz., 66 naucz., 27 prac. obsługi), praca jednozmianowa;

7. Przedszkole nr 320 (185 dzieci, 7 oddz., 14 naucz., 16 prac. obsługi), praca jednozmianowa; (1—7 placówki w Warszawie).

8. Zbiorcza Szkoła Gminna w Długosiodle (prowadzące dwa punkty filialne z klasami I—II, I—III; szkoła zbiorcza z klasami I—VIII). (349 uczniów, 16 oddz., 23 naucz., 5 prac. obsługi), praca jednozmianowa w punktach filialnych; dwuzmianowa (w klasach I—IV) w szkole zbiorczej.

W opracowaniu przyjęto następujący podział kosztów kształcenia[8]:

— koszty bezpośrednie,

— koszty towarzyszące,

— koszty pośrednie.

Do kosztów bezpośrednich zaliczono koszty związane z prowadzoną działalnością dydaktyczną szkół. Koszty bezpośrednie kształcenia — stanowią równowartość oświatowych usług niematerialnych świadczonych nieodpłatnie przez szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące i szkoły zawodowe.

W ramach kosztów bezpośrednich wyodrębniono dwie grupy:

a) koszty osobowe, na które składają się: osobowy fundusz płac, bezosobowy fundusz płac, fundusz honorariów, nagrody, inne wynagrodzenia i wydatki osobowe, odpisy na ZUS, fundusz mieszkaniowy oraz inne,

b) koszty rzeczowe, wydatki poniesione na: materiały i przedmioty nietrwałe, książki i czasopisma, leki, środki pomocnicze, podróże służbowe, dopłaty do wycieczek i żywienia w szkole, zakup energii, wody oraz ogółu materiałów i usług materialnych zużywanych w szkole w procesie spełnienia jej statutowych funkcji i w trakcie eksploatacji wszystkich urządzeń obiektu szkolnego a także wydatki na remonty bieżące szkoły i materiały zużyte w tym celu i inne.

W opracowaniu stosuje się ponadto następujące pojęcia i określenia [9]:

1. Dochody — źródła pochodzenia funduszów pieniężnych.
2. Wydatki — przeznaczenie funduszów pieniężnych.
3. Koszt — suma pieniędzy wydatkowana na pokrycie należności.
4. Koszty materialne szkoły — suma pieniędzy wydatkowana na kupno lub opłacenie przedmiotów i usług materialnych zużytych w procesie funkcjonowania szkoły.
5. Wydatki budżetowe szkoły — suma pieniędzy z budżetu państwa na pokrycie kosztów funkcjonowania placówek (w opracowaniu najczęściej w ujęciu: wydatki na pokrycie materialnych potrzeb bieżących funkcjonowania szkoły).
6. Fundusze — jako wyodrębnione zasoby środków zgromadzonych na określony cel (w opracowaniu głównie) na pokrywanie wydatków materialnych szkoły.

Fundusze określa się bliżej według przyjętych zasad:

a) według źródeł pochodzenia np. jeśli z budżetu państwa wówczas: fundusz budżetowy, a jeśli zgromadzone środki w szkole mają źródło pozabudżetowe np. z opłat rodziców uczniów, lub przekazanych szkole środków przez zakłady opiekuńcze — wówczas ze względu na charakter tych środków: fundusze pozabudżetowe:

Czerpane z wymienionych funduszy środki określa się odpowiednio jako:

— środki budżetowe,

— środki pozabudżetowe lub — społeczne,

7. Nakłady — ogół środków finansowych, środków trwałych, materiałów i usług oraz czasu pracy ogółu pracowników szkoły niezbędnych i zużywanych w procesie spełniania jej zadań.

Wycenione nakłady stanowią: koszty.

W opracowaniu używa się również pojęcia nakłady finansowe w ujęciu ogółu środków pieniężnych zużywanych w szkole lub w dyspozycji szkoły a pochodzących zarówno ze źródła budżetowego jak i pozabudżetowego [10].

Szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące stanowią instytucje o-

światowo-wychowawcze, działające w sferze usług niematerialnych. Statutowym, naczelnym i głównym efektem działalności szkolnictwa jest wykształcenie — rozwój wychowanków wyrażający się w poziomie określonej wiedzy, dojrzałości społecznej oraz w zdolności do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym.

Dla zapewnienia warunków statutowej działalności placówek szkolnych niezbędne są nakłady pracy żywej nauczycieli, wychowawców oraz pracowników administracji i obsługi, a także odpowiednie materialno-przestrzenne urządzenia infrastruktury. Nakładom pracy żywej pracowników szkoły towarzyszą nakłady pracy uprzedmiotowionej, co wyraża się w zużywaniu przez szkoły: materiałów, przedmiotów, energii i usług materialnych [11].

Wyrażone w formie pieniężnej ogólne nakłady pracy żywej i pracy uprzedmiotowionej związane bezpośrednio z funkcjonowaniem placówki określa się jako bezpośrednie koszty kształcenia, a w tym nakłady pracy uprzedmiotowionej zużyte w procesie funkcjonowania placówki szkolnej jako koszty materialne placówki.

Przejęcie przez państwo powszechnej działalności oświatowej oraz finansowania jej potrzeb z funduszów społecznych pozwala na planowanie i kształtowanie rozwoju oświaty i wychowania zgodnie z ogólnymi potrzebami społecznymi.

Fundusze społeczne stanowią źródło finansowania nakładów bezpośrednio związanych z procesem kształcenia a także działań towarzyszących kształceniu a wynikających z przyjętych założeń polityki społecznej, jak np.: pomoc materialna dla uczących się, dożywianie w szkole, opieka w świetlicach itp.

Nieodpłatność kształcenia oznacza, że ludność nie dokonuje zakupu usług niematerialnych związanych z kształceniem na zasadzie swobodnego wyboru, lecz otrzymuje je bezpośrednio w naturze w zorganizowanej formie kształcenia szkolnego [12].

Część kosztów związana z kształceniem jest finansowana z osobistych dochodów ludności. Dochody te stanowią źródło finansowania dóbr i usług materialnych a także usług niematerialnych (np. korepetycje) towarzyszących nakładom młodzieży kształcącej się, jak: zakup podręczników, zeszytów, pomocy dydaktycznych i innych. Udział osobistych dochodów ludności w finansowaniu kosztów materialnych pośrednio związanych z procesem kształcenia w szkołach nie stanowił przedmiotu badań i nie wchodzi w zakres niniejszego opracowania. Podobnie nie rozpatruje się w opracowaniu potrzeb materialnych utrzymania uczniów w okresie kształcenia, które to potrzeby w zasadzie pokrywane są z dochodów osobistych ludności.

Przedstawione w dalszym ciągu wielkości i struktura kosztów materialnych szkół ogólnokształcących (a ponadto porównawczo, jako miary odniesienia: jednej placówki przedszkolnej i jednego zespołu szkół eko-

nomicznych) obejmują wyłącznie koszty materialne tych placówek finansowane z funduszy społecznych, a w tym z dwu źródeł:

1. z budżetu państwa
2. z funduszy społecznych placówek (fundusze komitetów rodzicielskich, pomoc zakładów opiekuńczych, inne).

W analizach statystyczych wyników z badań wyodrębniono szkoły podstawowe dla zgromadzenia danych o tych placówkach oddzielnie. Względy metodologiczne nie pozwoliły bowiem na łączenie wyników uzyskanych z placówek oświatowych różnego rodzaju. Zgromadzone dane z przedszkola, szkoły specjalnej, liceum ogólnokształcącego i średniej szkoły zawodowej dokumentują poziom i strukturę kosztów materialnych kształcenia w roku 1988.

Przyjęcie klasyfikacji budżetowej i układu składników budżetowych wydatków materialnych wg cytowanego wcześniej opracowania M. Gmytrasiewicza — ma na celu umożliwienie dokonania porównań i odpowiedniego wnioskowania o wielkości i strukturze wydatków szkół ogólnokształcących.

Rozliczenia kosztów na placówkę, na oddział i na ucznia dokonano wg przyjętych zasad i wymogów statystyki ekonomicznej [13]. Podobnie korzystano z powszechnie stosowanych metod statystyki ekonomicznej dla określenia miar struktury, koncentracji i obszaru zmienności wielkości opisujących populację badaną.

Wnioskowanie przeprowadzono z wielką ostrożnością mając na uwadze małą próbę oraz fakt, że rejestracja wielkości finansowych i struktura kosztów materialnych badanych placówek jest celem głównym opracowania.

WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH

1. Wielkości opisujące standard przestrzenny i organizacje placówek badanych

Ogół obiektów w danej próbie z założenia charakteryzuje się tym, że były one projektowane i wznoszone dla celów szkolnych i są użytkowane zgodnie z przeznaczeniem. Opierając się na wynikach badań, wywiadach i analizach projektów obiektów szkolnych stwierdzono, że projekty przewidywały ich pojemność edukacyjną na 108 oddziałów a w okresie przeprowadzonych badań w roku 1987 korzystało z nich 205 oddziałów a więc o 97 oddziałów więcej niż przewidywano to w projektach tych obiektów. Było to wynikiem stosowania zmianowego systemu pracy szkół oraz prowadzenia zajęć dydaktycznych w pomieszczeniach socjalnych i kulturalnych tych obiektów. Przyjmując, że w szkołach podstawowych dopuszcza się system dwuzmianowej pracy w klasach nauczania początkowego (w projektach szkół dotyczyło to kl. I—IV), można twierdzić o przekroczeniu projektowanej zdolności edukacyjnej

w warunkach badanych szkół ogólnokształcących o 62 oddziały tj. o 57,4%. W tym ujęciu można określić wartość współczynnika efektywności organizacyjnej (zmianowości) tych szkół = 1,57.

Liczebność uczniów w szkołach i oddziałach.

Ogółem w placówkach badanych kształciło się w roku 1987 [14] 6280 uczniów w 205 oddziałach, czyli średnio w oddziale 30,6 uczniów. Jest to więcej o 6,6 uczniów, czyli o 27,5% w stosunku do zaleconej w roku 1987 normy 24 uczniów w oddziale. Zmianowość pracy szkół ma swoje uzasadnienie zarówno w konieczności realizacji zadań kształcenia w warunkach niedoboru pomieszczeń szkolnych, jak również w obiektywnej, umożliwiającej taką organizację pracy szkół, znacznej elastyczności pojemnościowej i funkcjonalnej pomieszczeń do nauki w tych placówkach.

Ogólne wielkości wskaźników powierzchni użytkowej w placówkach badanych średnio na oddział = 153 m² i 4,98 m² na 1 ucznia „zapisanego" (tj. kształcącego się w tej szkole) informują, że nauka odbywa się w systemie pracy zmianowej, gdyż wartości te znacznie odbiegają od powszechnie stosowanych norm (tj. ok. 10 m² powierzchni użytkowej szkoły (pn) na 1 ucznia oraz ponad 250 m² pu szkoły na 1 oddział). Faktyczne wskaźniki powierzchni użytkowej na oddział i na ucznia — przebywających w szkole na zajęciach równocześnie (na jednej zmianie) — są znacznie wyższe i dokładniej informują o standardzie przestrzennym procesu pedagogicznego, jak następuje:

— powierzchni urządzeń dydaktycznych szkoły na oddział w szkole 289 m²,

— powierzchni urządzeń dydaktycznych na 1 ucznia w szkole 9,6 m²,

— prestrzeni użytkowej szkoły na 1 oddział 1457 m³ oraz

— ogólnej przestrzeni użytkowej urządzeń szkoły na 1 ucznia w szkole 47,6 m².

W świetle wyników krajowych badań nad infrastrukturą szkół można przyjąć, że w placówkach badanych występują przeciętne warunki charakterystyczne dla standartu pracy szkół miejskich [15].

Charakterystyczne dane opisujące wartości skrajne w rozliczeniu na 1 ucznia kształcącego się („zapisanego"): w szkole podstawowej w Długosiodle = 2,3 m² i 12,5 m³ na 1 ucznia oraz w szkole podstawowej nr 236 — 10,8 m² i 29,3 m³ na 1 ucznia. Obszar zmienności warunków eksploatacyjnych urządzeń obiektów szkolnych kształtuje się więc w granicach: 8,5 m² oraz 16,8 m³ na 1 ucznia. Jest to znaczny obszar zmienności co w pełni oddaje faktyczne zróżnicowanie materialno-przestrzennych warunków realizacji zadań oświatowych w badanych placówkach oświatowo-wychowawczych.

Wiek obiektów placówek.

Stwierdzony w badaniach średni wiek obiektu równy 33 lata oznacza, że ogólny stan infrastruktury jest dobry. Potwierdza to obszar zmien-

ności od 3 do 61 lat a więc rozpiętość równa 58 lat, co dla ceramicznej technologii obiektów badanych jest wartością, którą można uznać jako dość dobrą, gdyż 100 lat eksploatacji dla tego typu budownictwa — przyjmuje się za normę. Powyżej stwierdzonej średniej 33 lat wieku obiektów — w próbie znajduje się 5 szkół tj. 62,5% jednak z ich urządzeń korzysta tylko 29,4% uczniów tj. 1848 spośród 6280 uczniów ogółem w placówkach badanych.

Wszystkie obiekty badane są wyposażone w niezbędne instalacje specjalne: ogrzewania, wody, kanalizacji i gazu (Długosiodło gaz z butli w pracowniach). W przedszkolu występuje ogrzewanie elektryczne, co wywiera zasadniczy wpływ na wzrost kosztów eksploatacyjnych tej placówki. Podobnie w Liceum Ogólnokształcącym XXXIII obok własnej kotłowni centralnego ogrzewania występuje również dogrzewanie elektryczne, jako system wspomagający. Jest to niezbędne ze względu na wysoki stopień zużycia instalacji c. o. oraz wyjątkowo dużą kubaturę — obiektu (43.765 m^3). System ten powoduje znaczny wzrost opłat za energię elektryczną i duży koszt opału. Szkoła w Długosiodle posiada lokalną kotłownię a pozostałe placówki szkolne korzystają z centralnej sieci ciepłowniczej miejskiej.

Warunki kadrowe.

Na ogólną liczbę 382 nauczycieli zatrudnionych przypada 83 osoby niepełnozatrudnione (tj. 21,7%) oraz na ogólną liczbę 164 pracowników obsługi 41 osób (tj. 25,0%) niepełnozatrudnionych. Ogółem zatrudnionych w placówkach badanych było 546 osób. Wartości średnie: zatrudnionych w placówce badanej 68 osób w tym 20,5 pracowników obsługi (tj. 30,1%). Obszar zmienności — od 85 nauczycieli i 39 pracowników obsługi razem 124 (w szkole nr 321) najwięcej, do 14 nauczycieli i 16 pracowników obsługi razem 30 osób (w przedszkolu nr 320).

Wartości średnie zatrudnionych na 1 oddział w placówkach badanych przedstawiają się następująco:

— średnio na oddział nauczycieli 1,38 oraz 0,8 pracowników obsługi. Obszar zmienności od 14 nauczycieli (w przedszkolu nr 320) do 85 nauczycieli (w szkole podstawowej nr 321) różnica 71 nauczycieli wyznacza obszar zmienności = 83,5%; pracowników obsługi od 5 osób (w szkole podstawowej w Długosiodle) do 39 (w szkole podstawowej nr 321). Wyznacza to obszar zmienności = 34 osoby tj. 87%.

Przytoczone średnie wskazują na faktyczny zakres zróżnicowań organizacyjnych i standardu przestrzennego placówek, spełniających w swoich środowiskach zadania oświatowe.

Przytoczone dane opisują zespół czynników materialnych i osobowych wywierających wpływ na wielkości kosztów bieżących funkcjonowania placówek a w tym szczególnie kosztów materialnych. 2. Ogólne nakłady budżetowe placówek badanych w roku 1987.

Pełne wyniki badań empirycznych nad budżetami placówek badanych przedstawia tablica 1 (w załączeniu). W kolejności analizowano wielkość i strukturę kosztów bieżących placówek badanych a następnie określono udział kosztów osobowych i kosztów rzeczowych w budżetach poszczególnych placówek i oddzielnie szkół podstawowych (tabl. 2). Zbadano również wielkości i strukturę wydatków rzeczowych w budżetach placówek bez względu na źródła pochodzenia funduszy z jakich pokryto te wydatki. W ten sposób określono również strukturę nakładów na wydatki materialne ze źródeł budżetowych i pozabudżetowych.

Przez nakłady pozabudżetowe w tym opracowaniu przyjmuje się środki finansowe pochodzące spoza budżetu. Środki te stanowią wpłaty ludności oraz instytucji państwowych i organizacji społecznych (a także) nakłady rzeczowe i w formie usług świadczone przez instytucje i organizacje społeczne oraz ludności tj. rodziców i uczniów na rzecz szkoły [10]. Ze względu na powszechność występowania funduszy pozabudżetowych w badanych placówkach w formie funduszy społecznych komitetu rodzicielskiego — badaniom poddano ogół wydatków materialnych pokrytych z tego funduszu. W opracowaniu nakłady budżetowe i pozabudżetowe traktuje się łącznie jako: ogólne nakłady, ogólne koszty bieżące lub ogólne wydatki. Jeśli zachodzi potrzeba analizy środków wg źródeł pochodzenia funduszu — wówczas określa się to bliżej np. jako: środki budżetowe lub pozabudżetowe (z funduszy społecznych).

Łączna wielkość zaewidencjonowanych ogólnych nakładów finansowych we wszystkich placówkach badanych w roku 1987 wynosi 252.642.262 złote co czyni średnio w placówce 31.580.283 złote. Struktura ogólnych wydatków w roku 1987 przedstawia się następująco: koszty osobowe 177.226.887 zł co stanowi 70,1% a koszty rzeczowe 75.415.375 zł co stanowi 29,9% ogółu kosztów funkcjonowania placówek. W tym ujęciu struktury składników finansowych ogółu kosztów bieżących w budżetach placówek badanych uwidacznia się znaczna dysproporcja, charakteryzująca się przewagą kosztów osobowych. Ogólny stosunek kosztów osobowych do kosztów rzeczowych jak 70,1 : 29,9 wymaga bliższego określenia składników tej struktury to jest uwzględnienia wielkości udziału środków budżetowych oraz środków pozabudżetowych rozchodowanych na wydatki materialne z funduszy komitetów rodzicielskich. Wśród ogółu placówek badanych w roku 1987 średni udział funduszy komitetów rodzicielskich na pokrycie wydatków materialnych wyniósł 27,3%.

Pomniejszając ogólne wydatki materialne placówek badanych o 27,3% to jest o kwotę 20.561.610 zł równą udziałowi środków pozabudżetowych w nakładach na wydatki materialne placówek badawczych uzyskujemy faktyczną wartość budżetowych nakładów na koszty materialne placówek — 54.853.765 zł. W tym ujęciu ogólna suma nakładów bu-

Tabl. 1

WIELKOŚĆ I STRUKTURA WYDATKÓW BIEŻĄCYCH
(POKRYTYCH Z FUNDUSZY BUDŻETOWYCH I POZABUDŻETOWYCH)
W PLACÓWKACH BADANYCH W RÓKU 1987

Rodzaj wyd. Placówki oświatowe	Razem wydatki	%	a w tym			%
			Osobowe	%	Rzeczowe (w tym: z fund. społ.)	
Szkoła Podstawowa nr 321	52.579.479	100,0	34.268.031	65,2	18.311.448 (7.295.273)=39,8%	34,8
Szkoła Podstawowa nr 316	53.688.425	100,0	38.605.701	71,9	15.082.724 (6.506.533)=43,1%	28,1
Szkoła Podstawowa nr 326	25.804.850	100,0	18.955.163	73,4	6.849.637 (2.430.102)=35,5%	26,6
Szkoła Podstawowa w Długosiodle	11.343.927	100,0	8.124.312	71,6	3.219.615 (209.132)=6,5%	28,4
Państwowe Przedszkole nr 320	14.114.641	100,0	7.319.448	51,7	6.795.193 (313.229)=4,6%	48,3
Szkoła Podstawowa nr 147 (specjalna)	38.000.052	100,0	24.283.112	80,7	5.796.940 (1.698.036)=29,3%	19,3
Liceum Ogólno-kształcące nr XXXIII	23.555.611	100,0	17.370.163	73,7	6.185.448 (102.144)=1,7%	26,3
Zespół Szkół Ekonomicznych nr 1	41.555.277	100,0	28.380.957	68,3	13.174.320 (2.008.392)=15,3%	31,7
Razem 1—8	252.642.262	100,0	177.226.887	70,1	75.415.375	29,9
Ogółem średnio na: — 1 placówkę	31.580.283	100,0	22.153.361	70,1	9.426.922	29,9
— 1 oddział 285	1.232.401	100,0	864.521	70,1	367.880	29,9
— 1 ucznia 6280	40.230	100,0	28.221	70,1	12.009	29,9
Średnio dla S.P. (poz. 1—4) — na 1 szkołę	143.416.681	100,0	99.953.207	69,7	43.463.474	30,3
— na 1 oddział S.P. (139)	1.031.775	100,0	719.088	69,7	312.687	30,3
— na 1 ucznia S.P. (4596)	31.205	100,0	21.748	69,7	9.457	30,3

Na podstawie badań własnych

dżetowych na bieżące koszty placówek badanych składa się z wydatków:

— osobowych	=	177.226.887 zł	= 76,4%
— rzeczowych	=	54.853.765 zł	= 23,6%
razem	=	232.080.652 zł	= 100,0%

W wyniku przeprowadzonej analizy można określić faktyczną strukturę nakładów budżetowych w placówkach badanych jak następuje:

— koszty osobowe	100,0%
— koszty rzeczowe	76,4%
nakłady budżetowe razem	23,6%

Z przytoczonej argumentacji i obliczeń statystycznych wynika, że wielkość udziału pozabudżetowych środków w ogólnych kosztach bieżących funkcjonowania placówek badawczych mają udział w wysokości 8,1%. Znakomicie ilustruje to twierdzenie o dominującym znaczeniu udziału budżetu państwa w finansowaniu oświaty i wychowania.

Udział środków z funduszy społecznych (gromadzonych jako fundusze komitetów rodzicielskich) w przypadku ogółu placówek badanych w roku 1987 na pokrycie bieżących wydatków rzeczowych w strukturze kosztów materialnych tych placówek osiągnął wartość 27,3%.

Badania nad udziałem nakładów na wydatki rzeczowe z funduszy społecznych (z komitetów rodzicielskich) w budżetach badanych placówek wykazują silne zróżnicowanie:

placówka	ogólne nakłady z funduszy społecznych (komitetów rodzicielskich) w zł	z tego udział w kosztach materialnych w %	średnio na 1 ucznia w szkole w zł
SP 316	6.500.654	43,1	3.650 zł
SP 322	7.287.956	39,8	3.672 zł
SP 236	2.431.639	35,3	5.055 zł
SP DŁUG.	209.275	6,5	601 zł
Średnio w szkole podstawowej		é=31,2%	é=3.245 zł/uczn.
SP specjalna	1.698.503	29,3	6.458 zł
Przedszkole	312.759	4,6	1.691 zł
LO XXXIII	205.153	1,7	139 zł
ZES nr 1	2.015.671	15,3	2.663 zł
Średnio w placówce		é=12,6%	é=2.738 zł/uczn.

Widoczne znaczne obniżenie średniej wartości nakładów finansowych na 1 ucznia w SP w Długosiodle ma swoje uzasadnienie w fak-

cie realizacji remontu kapitalnego części obiektu szkolnego w formie czynu społecznego rodziców uczniów tej szkoły. Nakłady pracy żywej rekompensują nakłady finansowe społecznego funduszu komitetu rodzicielskiego. W ocenie dyrektora szkoły i przewodniczącego komitetu rodzicielskiego wartość ta sięga 1,2 mln zł co znacznie podnosi średnią wartość środków ze źródeł społecznych w rozliczeniu na 1 ucznia z 601 zł na 4.030 zł w roku 1987.

Najwyższy wskaźnik SP nr 147 (szkoła specjalna) uzasadnia wzmożoną aktywność rodziców i zakładu opiekuńczego w kształowaniu materialnego środowiska wychowawczego uczniów tej szkoły.

Znaczne zaangażowanie nakładów pracy żywej rodziców w utrzymanie urządzeń przedszkola wywiera wpływ na wielkość funduszy społecznych będących w dyspozycji komitetu rodzicielskiego. Średnia wartość uzyskana z badań oddaje stosunki finansowe przedszkola miejskiego.

W badanym liceum ogólnokształcącym uczniowie ponoszą świadczenia pracy żywej w formie dyżurów, utrzymywania w czystości pomieszczeń do nauki i pomieszczeń ogólnych w szkole oraz innych prac na rzecz szkoły. W efekcie można twierdzić o znacznym wkładzie pracy żywej w utrzymanie stanu higieniczno-estetycznego szkoły. Bliższe określenie wartości tej pracy jako nakładów materialnych jest trudne gdyż efekty pracy uczniów zastępują pracę żywą (sprzątaczek, woźnych szkolnych) a więc jest to w istocie dla budżetu placówki oszczędność środków osobowych.

Celowe zróżnicowanie modeli organizacyjnych i rodzajów placówek oświatowo-wychowawczych w przyjętej próbie, zgodne z koncepcją badań (aby zaewidencjonować stan kosztów materialnych i ich strukturę w roku 1987) wymaga na pewnym etapie analizy wyodrębnienia placówek jednorodnych. W przeprowadzonych badaniach są to:

— szkoły podstawowe o różnej wielkości, o różnym standardzie przestrzennym i organizacyjnym pracy, w mieście i na wsi, oraz

— liceum ogólnokształcące do porównań uzyskanych wartości z wynikami wcześniejszych badań: M. Gmytrasiewicza z lat 1968—1972 [17], S. Andrzejak [18] i K. Filipowicz [19].

W przeprowadzonych badaniach empirycznych nad strukturą bieżących wydatków na kształcenie w szkołach podstawowych w roku 1987 wyniki w działach: koszty osobowe oraz koszty rzeczowe zestawiono do porównań strukturalnych w pełnych agregatach (tabl. 1). Chciano w ten sposób uzyskać informacje o rzeczywistych wielkościach i strukturze nakładów pracy żywej (uposażenia zatrudnionych, płace i pochodne), oraz pracy uprzedmiotowionej (zużycie przedmiotów, materiałów, energii oraz zakupy różnych usług materialnych) — niezbędnych dla funkcjonowania badanych placówek.

Tabl. 2

ŚREDNIE WIELKOŚCI ROZLICZENIOWE OGÓLNYCH SKŁADNIKÓW BUDŻETOWYCH W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH W ROKU 1987 (W ZŁ)

Szkoły	WYDATKI W PRZELICZENIU NA 1 ODDZIAŁ						WYDATKI W PRZELICZENIU NA 1 UCZNIA						Wielkości rozliczeniowe oddziałów uczniów
	ogółem	%	osobowe	%	rzeczowe	%	ogółem	%	osobowe	%	rzeczowe	%	
Szkoła Podstawowa nr 321	973.694	100,0	634.926	65,2	339.101	34,8	26.488	100,0	17.263	65,2	9.224	34,8	u. 1985 o. 54
Szkoła Podstawowa nr 316	1.052.715	100,0	756.974	71,9	295.740	28,1	30.145	100,0	21.676	71,9	8.469	28,1	o. 51 u. 1781
Szkoła Podstawowa nr 236	1.433.603	100,0	1.053.065	73,4	380.538	26,6	53.648	100,0	39.408	73,4	14.240	26,6	o. 18 u. 481
Szkoła Podstawowa w Długosiodle	708.995	100,0			201.226	28,4	35.504	100,0	23.279	71,6	9.225	28,4	o. 16 u. 349
Szkoły 1—4 razem	1.031.775	100,0	719.088	69,7	312.687	30,3	31.205	100,0	21.748	69,7	9.457	30,3	o. 139 u. 4596

Na podstawie badań własnych

W obrębie tak zakreślonego obszaru badanego ogólnych kosztów funkcjonowania szkół występują znaczne zróżnicowania od 65,2% składników osobowych i 34,8% składników rzeczowych w szkole podstawowej nr 321 do 80,7% składników osobowych oraz 19,3% składników rzeczowych w szkole podstawowej nr 147 (szkoła specjalna w której znaczne dodatki uposażeniowe wywarły wpływ na ten stosunek). Obszar zmienności równa się 15,5% w składnikach osobowych oraz 15,5% w składnikach rzeczowych.

W badaniach nad strukturą składników budżetowych badanych szkół podstawowych stwierdzono następujące zróżnicowania: od 65,2% osobowych i 34,8% wydatków rzeczowych w szkole podstawowej nr 321 do 73,4% osobowych i 26,6% wydatków rzeczowych w szkole podstawowej nr 236. Obszar zmienności wydatków rzeczowych = 8,2%.

W pogłębionej analizie statystycznej opisanej wyżej zależności stwierdzono, że istnieją znaczne różnice wielkości średnich uposażeń ogółu osób zatrudnionych w tych placówkach: w szkole nr 321 średnio 23.026 zł miesięcznie, a w szkole nr 236 średnio 31.592 zł miesięcznie. Analiza

szczegółowa wykazała, że różnica 8.566 złotych miesięcznie (tj. 37,2%) na 1 osobę zatrudnioną w placówce (średnio) jest wynikiem stosowania odpowiednich wyższych stawek wg wykształcenia i stażu pracy zatrudnionych. Uwzględniając fakt, że w szkole nr 321 kształciło się 1985 uczniów (najwięcej spośród placówek badanych) a w szkole nr 236 — 481 uczniów (szkoła jednozmianowa) można twierdzić, że duża liczba uczniów oraz wielkości stawek uposażenia zatrudnionych w szkole podstawowej nr 321 wywarły decydujący wpływ na wielkość stosunkową udziału środków rzeczowych w ogólnych kosztach bieżących tych placówek. Z wymienionych przyczyn nastąpiło relatywne obniżenie udziału kosztów osobowych w ogólnych kosztach bieżących funkcjonowania szkoły nr 321 do 65,2%.

Równocześnie badania średnich wielkości kosztów rzeczowych naliczonych na 1 ucznia w szkołach porównywanych wykazują: w szkole nr 321 9.225 zł na 1 ucznia (w tym 3.672 zł z fund. społecznych — komitetu rodzicielskiego) oraz w szkole nr 236 14.240 zł na ucznia (w tym 5.055 zł z funduszy społecznych komitetu rodzicielskiego.

Znaczna różnica średnich kosztów rzeczowych 5.015 zł tj. 54,3% więcej na 1 ucznia w szkole nr 326 wskazuje na konieczność ponoszenia wyższych nakładów na wydatki rzeczowe w szkole jednozmianowej, o mniejszej liczbie uczniów, na którą rozlicza się ogół rzeczowych wydatków dydaktycznych, eksploatacyjnych i pozostałych niezbędnych dla funkcjonowania placówki.

Można twierdzić, że ten wzgląd (obok wyraźnie zwiększonego udziału rodziców w pokrywaniu wydatków rzeczowych szkoły pracującej w systemie pracy jednozmianowej) głównie waży w analizach ekonomicznej efektywności szkoły jednozmianowej oraz w procesie ekonomicznej optymalizacji wielkości organizacyjnej zadań placówek szkolnych.

Badania średnich ogólnych wydatków bieżących (tj. wydatków osobowych i wydatków materialnych) na 1 oddział szkolny w szkołach podstawowych wykazały:

— w szkole podst. w Długosiodle	708.995 zł
— w szkole podst. nr 321	973.694 zł
— szkole podst. nr 316	1.052.714 zł
— w szkole podst. nr 236	1.433.603 zł

Obszar zmienności równy 724.608 zł wskazuje na znaczne zróżnicowanie, bo aż o 49,4% rozpiętości budżetowych nakładów na kształcenie w szkołach badanych. Jest to spowodowane głównie czynnikami organizacyjnymi (zmianowość pracy szkoły i liczba uczniów w oddziale) oraz przestrzennymi uwarunkowaniami pracy szkoły.

Badania średnich ogólnych nakładów budżetowych na wydatki bie-

żące (wydatki osobowe i wydatki rzeczowe) w rozliczeniu na 1 ucznia szkoły podstawowej wykazały:

w szkole podst. nr 321	26.488 zł
w szkole podst. nr 316	30.145 zł
w szkole podst w Długosiodle	35.504 zł
w szkole podst. nr 236	53.648 zł

Obszar zmienności równy 27.160 złotych wskazuje na znaczne zróżnicowanie nakładów (41,4%). Ma to swoje uzasadnienie w osobowych i wymienionych wcześniej organizacyjnych uwarunkowaniach procesu kształcenia. Najniższy koszt ogólny kształcenia na 1 ucznia występuje w szkole nr 321 a następnie w kolejności w szkołach: nr 316, w szk. podst. w Długosiodle i w szk. nr 326. Odpowiada to odpowiednio wartościom współczynnika zmianowości pracy w tych placówkach (mierzonej stopniem zmianowości: stosunek liczby oddziałów do liczby pomieszczeń do nauczania (pdn) w szkole), jak następuje:

	współczynnik zmianowości
w szk. nr 321 =	2,1
w szk. nr 316 =	1,7
w szk. Długosiodło	1,6
w szk. nr 236 =	1,0

Badanie charakteru zależności ogólnych nakładów bieżących średnio na kształcenie 1 ucznia w wymienianych szkołach wykazuje liniową, odwrotną zależność tego stosunku. Obliczenia dla wartości skrajnych reprezentowanych w badaniach przez szkoły podstawowe nr 321 i nr 236 wykazują następującą zależność: wzrost współczynnika zmianowości pracy szkoły do 2,1 powoduje (w warunkach badanych) ponad dwukrotne (2,02) zmniejszenie ogólnych nakładów bieżących na 1 ucznia w tej placówce (w szk. podst. nr 321 26.488 zł na 1 ucznia, w szk. podst. nr 236 53.648 zł na 1 ucznia).

W celu ułatwienia czytelnikowi obiektywizacji danych i możliwości porównań wielkości wyrażonych w złotych z różnych lat zwłaszcza cytowanych dalej wyników badań porównawczych przytacza się następujące zestawienie.

Przeciętne wynagrodzenie miesięczne (w złotych):
„A" — w gospodarce uspołecznionej
„B" — w oświacie i wychowaniu

lata	1966	1977	1987
„A"	2.018	4.408	29.184
„B"	1.935	3.533	23.054

Źródło: Mały Rocznik Statystyczny 1967. GUS 1987
Mały Rocznik Statystyczny 1988. GUS 1988
Mały Rocznik Statystyczny 1978. GUS 1988

2. Badanie kosztów rzeczowych

Badania kosztów rzeczowych na 1 ucznia w szkołach podstawowych (SP wykazały:

	ogółem	w tym z fund. społ.
1. w SP nr 316	8.469 zł	3.650 zł = 43,1%
2. w SP nr 321	9.224 zł	3.672 zł = 39,8%
3. w SP Długosiodło	9.225 zł	5.055 zł = 54,8%
4. w SP nr 236	14.240 zł	5.052 zł = 35,5%
(1—4 średnio)	(10.158 zł)	(é=4.357 zł é=43,3%

Obszar zmienności równy 5.771 złotych (59,5%) określa silne zróżnicowanie kosztów rzeczowych kształcenia na 1 ucznia w tych placówkach. Badania przyczyn stwierdzonych różnic średnich materialnych kosztów kształcenia na 1 ucznia wskazują na decydujący wpływ poziomu stosowanej zmienności pracy szkół.

Zależność współczynnika zmianowości pracy szkoły i wskaźnika kosztów materialnych (wsk. k. m.) na 1 ucznia szkoły w warunkach badanych szkół podstawowych:

w szkole nr 316 wsp.	zmian.	pracy	= 2,1	wsk. k. m.	= 0,59
w szkole nr 324	„	„	„	= 1,7	„ „ „	= 0,65
w szkole Długosiodło	„	„	= 1,6	„ „ „	= 0,65
w szkole nr 236	„	„	„	= 1,0	„ „ „	= 1,00

Badania zależności wielkości średnich kosztów materialnych na 1 ucznia w szkole oraz stopnia zmianowości pracy szkoły posiada silną zależność odwrotną wielkości wydatków rzeczowych na 1 ucznia szkoły oraz wartości współczynnika zmianowości pracy szkoły. Współczynnik korelacji V xy = — 97 wskazuje na silną, prostoliniową zależność odwrotną [20].

W tradycji badań nad kosztami funkcjonowania oświaty, szkoły ogólnokształcące a zwłaszcza licea ogólnokształcące mają zdecydowanie najobszerniejszą literaturę i dokumentację. W niniejszym opracowaniu świadomie nawiązuje się do metodologii i wyników opisywanych wcześniej badań M. Gmytrasiewicza, lecz również S. Andrzejak i K. Filipowicz (dobór celowy rodzaju kosztów materialnych ze względu na stosowaną metodologię, przedziały chronologiczne oraz układ i prezentację uzyskiwanych wyników). W prezentacji wyników z przeprowadzonych badań postanowiono przeciwstawić praktycznej niemożliwości posługiwania się w dłuższych przedziałach czasu wartością nakładów wyrażoną w złotych (wysoki stopień inflacji i ruch cen artykułów i usług materialnych) — możliwości porównań wskaźnikowych oraz porównań strukturalnych z wynikami badań przeprowadzonych w latach ubiegłych.

Znaczne przesunięcia zakresu wydatków materialnych szkół, jakie ob-

serwuje się w okresie ostatnich 10 lat z przesunięciem środka ciężkości na opłaty za nośniki energii (praktycznie aż 68% wydatków rzeczowych w badanym liceum w roku 1987) skłania do analizy strukturalnej budżetowych i pozabudżetowych środków na potrzeby materialne szkół.

Dysponując materiałami z badań nad kosztami funkcjonowania liceów ogólnokształcących od roku 1966 postanowiono zbudować kontinuum porównawcze ogółu kosztów bezpośrednich tych szkół. Tak zaplanowane i przeprowadzone badania nad wielkością i udziałem kosztów osobowych i kosztów materialnych w strukturze kosztów bezpośrednich liceów ogólnokształcących w znacznym przedziale czasu wykazują:

— względną stałość tej struktury,

— systematyczny spadek udziału kosztów rzeczowych w strukturze ogólnych kosztów kształcenia ponoszonych z budżetu państwa.

Dla przykładu przytacza się porównawczo wyniki z badań S. Andrzejak[21] (z lat 1966—1977), M. Gmytrasiewicz[22] (z lat 1966—1972) i K. Filipowicz[23] (z lat 1973—1975) w zestawieniu z wynikami empirycznymi badań własnych z 1987 roku. Udział kosztów osobowych i kosztów rzeczowych w strukturze bezpośrednich kosztów kształcenia w liceach ogólnokształcących poniesionych z budżetu państwa w latach:

	1966/ 1967	1966/ 1975	1973/ 1972	1987
koszty bezpośrednie razem	100,0	100,0	100,0	100,0
a w tym				
— koszty osobowe	77,4	78,6	79,1	81,5
— koszty rzeczowe	22,6	21,4	20,9	18,5

Uwaga: W zestawieniu porównawczym uwzględniono jedynie wydatki z budżetu państwa poniesione w liceach ogólnokształcących. Wartości struktury stanowią średnie obliczone dla wykazanych przedziałów czasu.

Brak wieloletnich, systematycznych wyników z badań nad strukturą kosztów kształcenia w szkołach podstawowych nie pozwala na dokonanie odpowiednich porównań w formie kontinuum wartości struktury, jak to uczyniono dla liceum ogólnokształcącego. Można jednak twierdzić o zbieżności głównych przemian w strukturze nakładów budżetowych na funkcjonowanie szkół ogólnokształcących. Potwierdzają to wyniki badań szczegółowych nad wielkością i strukturą wydatków budżetowych oraz z funduszy społecznych na koszty materialne placówek badanych w roku 1987[24].

Struktura kosztów materialnych w badanych placówkach w roku 1987.

Strukturę kosztów materialnych zbadano w 3 działach wydatków:

Dz. I — wydatki dydaktyczne

Dz. II — wydatki eksploatacyjne

Dz. III — wydatki pozostałe.

Pragnąc uzyskać wyniki z badań skategoryzowane i pogrupowane tak by były one przydatne do dalszych analiz budżetowych oraz porównań

z wynikami badań wcześniej prowadzonych, posłużono się zarówno obowiązującą klasyfikacją budżetową jak i szczegółowym układem rodzajowym wydatków — jaki zastosował w swych badaniach M. Gmytrasiewicz (z zespołem) w latach 1968—1972.

Zastosowany podział rodzajowy obejmuje następująco pogrupowane wydatki rzeczowe:

Dz. I Wydatki dydaktyczne

1. książki i czasopisma,
2. pomoce naukowe,
3. abonament RTV,
4. wycieczki,
5. delegacje i bilety przejazdu nauczycieli i uczniów dojeżdżających do szkoły.

Dz. II Wydatki eksploatacyjne:

1. środki czystości,
2. remonty bieżące i materiały zużyte w tym celu,
3. opał, centr. ogrzewanie, ciepło, wodę (SPEC),
4. energię elektryczną i gaz,
5. wodę,
6. wywóz nieczystości i czyszczenie kominów.

Dz. III. Wydatki pozostałe

1. materiały kancelaryjne,
2. inne materiały i przedmioty nietrwałe,
3. sprzęt nie będący pomocami naukowymi,
4. naprawę sprzętu nie będącego pomocami naukowymi,
5. pocztę i telefon,
6. środki żywności,
7. transport.

Ogółem pozycje w Dz. I—III obejmują całość rzeczywistych wydatków materialnych placówek a wymienione pozycje w trzech działach stanowią podstawę do planowania i rozliczeń budżetowych kosztów materialnych kształcenia na placówkę, na oddział, na ucznia oraz innych wielkości stosunkowych.

W przeprowadzonych badaniach zgromadzono dane umożliwiające identyfikację charakteru źródła środków (budżet państwa lub fundusze społeczne), których wielkość badano na podstawie obowiązującej ewidencji finansowej w oświacie. Koszty rzeczowe ogółu placówek badanych pogrupowane w działach:

I. Wydatki dydaktyczne	7.147.831 zł	
	(9,6% ogółu wydatków)	
średnio w placówce	893.479 zł	
co czyni średnio	34.526 zł	na 1 oddz.
oraz	1.139 zł	na 1 uczn.

II. Wydatki eksploatacyjne 39.524.674 zł
(53,2% ogółu wydatków)

średnio w placówce 4.540.959 zł
co czyni średnio 300.135 zł (na 1 oddz.)
oraz 6.295 zł na 1 uczn.

III. Wydatki pozostałe 27.624.774 zł
(37,2% ogółu wydatków)

średnio w placówce 3.453.097 zł
co czyni średnio 124.756 zł na 1 oddz.
oraz 4.399 zł na 1 uczn.

Razem wydatki rzeczowe Dz. I—III średnio:
— w placówce badanej 7.579.247 zł
— na 1 oddział 469.886 zł
— na 1 ucznia 18.412 zł

Zwraca uwagę fakt zbyt niskich obiektywnie i stosunkowo (9,6%) nakładów na wydatki dydaktycze.

Pogłębiona analiza struktury wewnętrznej wydatków rzeczowych potwierdza, że aż 38,9% kosztów rzeczowych przeznacza się na ogrzewanie obiektów a 33,8% na środki żywności (w tych placówkach w których prowadzi się dożywianie). Razem zbilansowane środki na zakup energii (ciepło, energia elektryczna, SPEC, ciepła woda, gaz) oraz na środki żywności pochłaniają średnio aż 81,4% środków na wydatki materialne placówek badanych.

W tej sytuacji obserwuje się powszechnie odczuwane w oświacie znaczne niedofinansowanie placówek szkolnych zwłaszcza ich potrzeb dydaktycznych oraz materiałów i sprzętu nie będącego pomocami naukowymi. Koszty rzeczowe ogółem badanych szkół podstawowych oraz wielkości średnie rozliczone na szkołę, na oddział i na ucznia w działach wydatków:

I. dydaktycznych razem 2.783.546 zł
(6,4% ogółu wydatków)

co czyni średnio w szkole 695.887 zł
oraz średnio na 1 oddział 20.026 zł
i na 1 ucznia 606 zł

II. eksploatacyjnych razem 22.348.167 zł
(51,4% ogółu wyd.)

co czyni średnio w szkole 5.587.042 zł
i na 1 ucznia 160.667 zł
oraz średnio na 1 oddział 4.863 zł

III. pozostałych razem 18.331.761 zł
(42,2% ogółu wyd.)

co czyni średnio w szkole 4.582.940 zł
oraz średnio na 1 oddział 131.883 zł
i na 1 ucznia 3.989 zł

Razem wydatki rzeczowe Dz. I—III średnio:
— w 1 szkole podstawowej 10.865.869 zł
— na 1 oddział szkolny 312.687 zł
— na 1 ucznia szkoły 9.457 zł

Szczegółowa analiza wielkości i struktury wydatków rzeczowych w szkołach podstawowych wykazuje, że zdecydowanie najwyższą pozycję zajmują wydatki na opał, bo aż 34,0% ogółu wydatków rzeczowych, a wydatki na zakup środków żywności 31,6%. Łącznie wydatki na energię (ciepło, elektryczność, gaz) oraz na środki żywności pochłaniają 70,0% wydatków materialnych szkół podstawowych. Technologiczny i socjalny charakter materiałów i usług materialnych nabywanych przez szkoły podstawowe w tak znacznym zakresie sprawia, że pozostała część środków na wydatki rzeczowe (30,0%) nie pozwala zaspokoić materialnych potrzeb dydaktycznych, kulturalnych i administracyjnych szkoły na pożądanym poziomie [25].

W celu umożliwienia przeprowadzenia szczegółowej analizy struktury budżetu szkoły podstawowej w roku 1987 w dziale wydatków rzeczowych, zbudowano indeks wskaźników struktury wydatków rzeczowych opartych na średnich wartościach wyników uzyskanych z przeprowadzonych badań. W celu pełniejszej obiektywizacji danych opisujących strukturę — w jednym wariancie proporcji struktury wyeliminowano nakłady na środki żywności gdyż nie w każdej placówce badanej występuje żywienie uczniów. a jeśli występuje to obejmuje swym zasięgiem różnej wielkości liczby uczniów i nauczycieli. W pierwszej kolejności przeprowadzono badania nad struktura kosztów rzeczowvch szkół gdy nakłady na środki żywności nie włączono do indeksu struktury wydatków rzeczowych szkoły podstawowej.

Struktura wydatków rzeczowvch badanvch szkół podstawowych w 1987 r. (wartość średnio w % dla ogółu szkół badanych).

Ogółem wydatki rzeczowe, a w tym:	100,0 %
1. Opał, SPEC (co i CW)	50,8
2. Remonty bieżące i materiały rem.	9,5
3. Materiały i przedmioty nietrwałe	8,1
4. Energia elektryczna i gaz	6,5
5. Pomoce naukowe	5,8
6. Środki czystości	4.5
7. Książki i czasopisma	2,4
8. a) wywóz nieczystości i czyszczenie kominów	2,2
b) sprzęt nie będący pomocami naukowymi	2.2
9. a) naprawa sprzętu nie będącego pomocami naukowymi	1,8
b) poczta, telefon	1.8
10. Woda	1,6
11. Delegacje i bilety przejazdowe uczniów (dowożenie)	1,0

12. Materiały kancelaryjne 0,8
13. Wycieczki 0,7
14. Transport 0,3
15. Abonament RTV (ryczałt 2.400 zł) 0,0

Ponad połowę wartości wydatków rzeczowych szkoły pochłania opał (50,8%). Można twierdzić, że ta forma finansowania gospodarki komunalnej, która pochłania tak znaczną część rzeczowych wydatków szkoły, niezbędnych tej placówce dla uzyskania wysokiej jakości procesu pedagogicznego — jest nieprawidłowa i powinna ulec zmianie wraz z ożywieniem gospodarki narodowej.

Jeszcze wyraźniej uwidaczniają się wpływy niezrównoważonej gospodarki rynkowej na materialne uwarunkowania procesu dydaktycznego, gdy uwzględnia się w wydatkach rzeczowych z budżetu szkół podstawowych wydatki na środki żywności:

Struktura wydatków rzeczowych szkoły podstawowej nr 312 w Warszawie w roku 1987

Ogółem wydatki rzeczowe, a w tym: 100.0%

1. Środki żywności 38,0
2. Opał SPEC (CO i CW) 37.4
3. Materiały i przedmioty nietrwałe 4,5
4. Energia elektryczna i gaz 4,3
5. Remonty bieżące i materiały remontowe 2,9
6. Środki czystości 2,7
7. Pomoce naukowe 2,3
8. Poczta i telefon 1,5
9. a) Wywóz nieczystości i czyszczenie kominów 1,4
   b) Książki i czasopisma 1,4
10. Woda 1,1
11. Sprzęt nie będący pomocami naukowymi 1,0
12. a) wycieczki 0,4
    b) naprawa sprzętu nie będącego pomocami naukowymi 0.4
13. a) delegacje i bilety przejazdowe uczniów i pracowników 0.3
    b) materiały kancelaryjne 0,3
14. Transport 0,1
15. Abonamet RTV (ryczałt 2.400 zł) 0.0

Z przytoczonej struktury wydatków rzeczowych wynika, że jedynie 4.4% poniesionych kosztów funkcjonowania badanych szkół podstawowych stanowiły wydatki na potrzeby dydaktyczne (pomoce naukowe, książki i czasopisma, wycieczki oraz delegacje nauczycieli i bilety przejazdowe). Zasadniczy ciężar wydatków — stanowiły koszty eksploatacyjne 49,8%) oraz pozostałe (45,8%).

Analiza struktury kosztów materialnych funkcjonowania szkół podstawowych wykazuje, że wydatki materialne noszą charakter wybitnie

technologiczny, eksploatacyjny i socjalny. Wydatki na potrzeby dydaktyczne są marginalne i nie mogą wywierać znaczącego wpływu na poziom lub oczekiwaną dynamikę rozwoju procesu pedagogicznego w tych placówkach (np. stosowanie w szerszym zakresie technicznych środków kształcenia, wycieczki, zwiększony udział czytelnictwa, filmu, nagrań itp.).

Wyniki z badań i analiz nakładów finansowych na funkcjonowanie szkół ogólnokształcących uzasadniają potrzebę uwolnienia budżetów szkolnych od znacznej części planowanych i realizowanych świadczeń na usługi energetyczne i socjalne, np. tak by ogrzewanie szkół nie przekraczało np. 15—20% środków na wydatki rzeczowe placówki. (Proponowaną wyżej wysokość udziału wydatków na ogrzewanie szkół w budżetach szkolnych spotyka się w naszej strefie klimatycznej w większości państw europejskich). W Polsce w latach 1966—1970 wydatki na opał w zasadzie zawierały się w tym przedziale nakładów budżetowych szkół podstawowych.

3. Badania nad wielkością i strukturą wydatków rzeczowych w liceum ogólnokształcącym

W latach 1965—1973 zespół pod kierunkiem M. Gmytrasiewicza przeprowadził badania nad kosztami rzeczowymi w liceach ogólnokształcących [26]. Jednym z celów niniejszego opracowania jest po odpowiednim uporządkowaniu danych uzyskanych z badań własnych na przykładzie Liceum Ogólnokształcącego nr XXXIII w Warszawie z roku 1987 — przyrównać uzyskane wyniki do wyników sprzed piętnastu lat uzyskanych przez zespół prof. M. Gmytrasiewicza (pełne wyniki z badań porównawczych zawiera tablica 3).

Analiza danych zamieszczonych w tablicy 3 pozwala na określenie zaistniałych zmian w strukturze wydatków na potrzeby rzeczowe liceum ogólnokształcącego.

Miary struktury udziału poszczególnych pozycji kosztów w wydatkach rzeczowych liceum ogólnokształcącego wskazują na specyficzną hierarchię i proporcje jak następuje (w procentach struktury):

Ogółem średnioroczny koszt rzeczowy na 1 ucznia 732,58 zł	1968—72 = 100,00%	1987 12.913 zł=100,0%	miejsce
a w tym:			
1. Pomoce naukowe	23.54	0.70	14
2. Opał	23,44	53,88	1
3. Remonty bieżące i materiały remontowe	16,57	1.53	10
4. Książki i czasopisma	5,55	3,43	6
5. Sprzęt szkolny nie będący pomocami naukowymi	4,84	0,92	12
6 Delegacje i bilety przejazdowe	4.30	0,06	16
7. Energia elektryczna	4,22	9.48	3
8. Środki czystości	3,73	2,67	8

9.	Transport	2,66	9,52	2
10.	Poczta, telefon	2,52	3,04	7
11.	Materiały i przedmioty nietrwałe	2,21	1,21	11
12.	Naprawa sprzętu nie pom. nauk.	1,90	1,75	9
13.	Materiały kancelaryjne	1,82	0,81	13
14.	Wywóz nieczystości	1,13	7,03	4
15.	Wycieczki	0,75	0,38	15
16.	Woda	0,49	3,56	5
17.	Abonament RTV	0,41	0,06	17
18.	Gaz (w roku 1987 wykazano łącznie z energią elektryczną)	0,01	—	—

Tabl. 3

ŚREDNIOROCZNE KOSZTY RZECZOWE NA 1 UCZNIA Z LAT 1968—72 ORAZ PORÓWNAWCZO Z ROKU 1987 W LICEACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH WG WYODRĘBNIONYCH POZYCJI W ZŁ (I WARTOSCI STRUKTURY W PROCENTACH)

Lp.	Pozycje kosztów	Średnio w 1968—72		Średnio w 1987		Wielkości stosunkowe wzrostu	
		w zł	(w %)	w zł	(w %)	nakładów kol 3 / kol 1	struktury kol 2 / kol 4
1.	Materiały kancelaryjne	13,40	1,82	105	0.81	7,84	0.44
2.	Książki i czasopisma	40,72	5,55	442	53,88	10,85	0,61
3.	Opał	171,78	23,44	6.957	3,43	40,49	2,29
4.	Środki czystości	27,33	3,73	343	2,67	12,55	0,71
5	Sprzątanie będ. pomoc. nauk.	35,49	4,84	119	0,92	3,35	0,19
6.	Pomoce naukowe	172,51	23.54	91	0,70	0,52	0,02
7.	Inne (materiały i przedm. nietrwałe)	16,26	2,21	156	1,21	9,59	0,54
8	Delegacje i bilety przejazd.	31,51	4,30	8	0,06	0,25	0,01
9.	Naprawa sprzętu (nie pomoce nauk.)	13,97	1.90	226	1,75	16,17	0,92
10.	Transport	19,55	2,66	1.228	9,52	62,81	3,57
11.	Poczta, telefon	18,50	2,52	393	3,04	21,24	1,20
12.	Remonty bieżące (i mater.)	121,42	16,57	198	1,53	1,63	0,09
13.	Energia elektryczna	30,96	4.22	1.225	9,48	39,38	2,24
14.	Gaz	0,14	0,01				
15.	Woda	3,36	0,49	460	3,56	126,72	7,26
16.	Wywóz nieczystości i czyszczenie kominów	8,33	1,13	909	7,03	109,12	6,22
17.	Abonent RTV	3,07	0,41	5	0,03	1,62	0,07
18.	Wycieczki	5,53	0,75	49	0,38	8,86	0,50
	Ogółem	32,58	100,00	12.913	100,00	17,62	

Uwaga: Wyniki zawarte w przedziale 1968—72 z opisanych wcześniej badań M Gmytrasiewicza; wyniki z 1987 r. i obliczenia własne.

Zestwienie w sposób przejrzysty wskazuje na przemianę wartości materialnych faktycznie dostępnych i zużywanych przez szkoły ogólnokształcące. W okresie kryzysu energetycznego zapoczątkowanego w latach siedemdziesiątych stały wzrost cen na nośniki energii wywarł decydujący wpływ na przemianę hierarchii wartości pozycji budżetowych w strukturze wydatków rzeczowych szkół. Opał (węgiel) energia elektryczna (węgiel, mazut) transport (benzyna) wywóz nieczystości (benzyna) woda (energia elektryczna) oraz wzrost cen papieru i druku (książki i czasopisma) — określa zasadniczo odmienny obraz struktury wydatków rzeczowych (w zł) oraz pozycji w hierachii struktury kosztów materialnych liceum ogólnokształcącego. Wszystkie z wymienionych usług materialnych są niezbędne dla funkcjonowania placówki, zwłaszcza opał, woda, energia elektryczna, transport i wywóz nieczystości oraz poczta, telefon. Jednak w istniejącym systemie cen wymienione wydatki eksploatacyjne pokrywane w pierwszym rzędzie z budżetu placówki zużywają ponad 86% nakładów (budżetowych i pozabudżetowych) szkoły na wydatki rzeczowe.

Z wymienionych względów szkoły odczuwają tak dotkliwie brak środków na pomoce naukowe, książki, czasopisma i nagrania, wycieczki, sprzęt szkolny, środki czystości, naprawę sprzętu szkolnego, materiały i inne.

Przedstawiony stan gospodarki finansowej szkół jest charakterystyczny dla okresów przetrwania. Rozwój oświaty, reforma systemu edukacji narodowej — będą wymagały zasadniczych rozstrzygnięć co do systemu finansowania usług komunalnych świadczonych wobec placówek szkolnych (opał, energia elektryczna, wywóz nieczystości, woda, gaz) oraz ustalenia pedagogiczne uzasadnionych norm na finansowanie kosztów materialnych szkół ogólnokształcących z uwzględnieniem ich faktycznych potrzeb dydaktycznych.

Przypisy

[1] H. Zygner: Wyniki badań nad eksploatacją obiektu szkolnego. (w) Założenia sieci oświatowej reformowanego systemu edukacji narodowej w Polsce. Warszawa 1978, WSiP s. 133—148.

[2] B. Ciastoch: Struktura i dynamika bieżących wydatków budżetowych na szkolnictwo ogólnokształcące w dzielnicy Wola m/st Warszawy w latach 1971— 1975. Rozprawa doktorska.

[3] M. Gmytrasiewicz, W. Misiak, M. Niemyski: Koszty rzeczowe w liceach ogólnokształcących; finansowanie, uwarunkowanie, normowanie. Kwartalnik Pedagogiczny 1975, nr 4 s. 65—89.

[4] K. Filipowicz: Uwarunkowania bieżących wydatków rzeczowych w szkołach podstawowych. Badania Oświatowe 1978, nr 4 s. 88—94.

[5] B. Ciastoch (op. cit).

[6] H. Zygner, K. Filipowicz: Wpływ kosztów materialnych na formy pracy szkół ogólnokształcących. Ekspertyza opracowana w IBP dla MOiW. Warszawa 1986 (s. 78).

[7] S. Andrzejak: Koszty kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym w latach 1966—1977. Warszawa 1979, GUS.

[8] wg klasyfikacji, w opracowaniu S. Andrzejak: Koszty kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym. Warszawa 1979, GUS.
[9] Źródła: Mała Encyklopedia Ekonomiczna. Warszawa 1962, PWE; Mała Encyklopedia Statystyki. Warszawa 1976. PWE.
[10] Źródło: Mała Encyklopedia Statystyki. Warszawa 1976, PWE.
[11] H. Zygner, K. Filipowicz: Wpływ kosztów materialnych na formy pracy szkół ogólnokształcących. Warszawa 1986, IBP (s. 78).
[12] K. Michnowska: Makoekonomiczny rachunek konsumpcji. Studium metodyki. Warszawa, 1975, GUS.
[13] Mała Encyklopedia Statystyki. Warszawa 1976, PWE.
[14] liczbę uczniów i oddziałów ustalono na podstawie pełnej ewidencji od 1 I do 31 XII 1987 r. i odpowiednich obliczeń (średniej ważonej dla 12 miesięcy 1987 r.).
[15] por. H. Zygner: Eksploatacja obiektu szkolnego. Badania Oświatowe 1978, nr 3.
[16] B: Ciastoch: Fundusze pozabudżetowe w gospodarce szkolnej. Warszawa 1982, Wyd. IBP.
[17] M. Gmytrasiewicz (i zespół). Koszty rzeczowe w liceach ogólnokształcących. Kwartalnik Pedagogiczny 1975 nr 4, (s. 65—89).
[18] S. Andrzejak: Koszty kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym w latach 1966—1977. Warszawa 1970, GUS.
[19] K. Filipowicz: Uwarunkowania bieżących wydatków rzeczowych w szkołach podstawowych. Badania Oświatowe 1978, nr 4.
[20] Wszystkie badania statystyczne na podstawie Małej Encyklopedii Statystyki. Warszawa 1976, PWE, Miary regresji i korelacji stosowano i intrepretowano według B. Szulc: Statystyka dla ekonomistów. T. I. Warszawa 1969.
[21] S. Andrzejak: Koszty kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym w latach 1966—1977. Warszawa 1979. GUS.
[22] M. Gmytrasiewicz. W. Misiak, M. Niemyski: Koszty rzeczowe w liceach ogólnokształcących. Kwartalnik Pedagogiczny 1975. nr 4.
[23] K. Filipowicz: Uwarunkowania bieżących wydatków rzeczowych w szkołach podstawowych. Badania Oświatowe 1978, nr 4.
[24] H. Zygner. K. Filipowicz: Koszty materialne szkół ogólnokształcących. Warszawa 1988, IBP.
[25] B. Ciastoch: Planowanie finansowe i realizacja budżetu w szkolnictwie ogólnokształcącym. Warszawa 1982, Wyd. IBP.
[26] M. Gmytrasiewicz: (i inni): Koszty rzeczowe w liceach ogólnokształcących. Kwartalnik Pedagogiczny 1975, nr 4, s. 65—89.

ELŻBIETA MISIORNA
Uniwersytet A. Mickiewicza
Poznań

ROLA RODZINY W ROZWIJANIU WRAŻLIWOŚCI DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM NA POTRZEBY DRUGIEGO CZŁOWIEKA

Fakt, iż ludzie różnią się stopniem zdolności do podejmowania działań prospołecznych czyli działań na rzecz celów pozaosobistych. nieegocentrycznych oraz założenie, że za owe różnice odpowiadają właściwości nadrzędnych mechanizmów regulacyjnych [1], skłania do pytania: od czego zależy to, że u jednych osób dominuje regulacja egocentryczna skupiająca większość ich działań wokół celów dotyczących własnego „ja", a u innych regulacja nieegocentryczna, decydująca o tym, że znaczna część ich działań, to działania zmierzające do realizacji celów pozaosobistych. Poszukiwanie przyczyn tego stanu rzeczy pozwala stwie-

rdzić, iż różnice te wynikają z odmiennych warunków rozwoju[2]. Zdaniem wielu badaczy ważną klasę tych warunków stanowią przede wszystkim te, które stwarza sytuacja wychowawcza w domu, co potwierdzają liczne i wielostronne badania z zakresu psychologii, socjologii czy pedagogiki.

Zatem można powiedzieć, iż pierwszym — i dlatego pod wieloma względami najbardziej kształtującym rozwój dziecka — środowiskiem przez okres pięciu czy dziesięciu lat jest dom rodzinny. I jak słusznie zauważa W. D. Wall właśnie rodzina, a nie szkoła, może wiele osiągnąć w zakresie wychowania dziecka lub też może wiele cennych rzeczy zaprzepaścić[3].

Rodzina jest tkanką społeczną szczególnie bogatą i złożoną. Jest pierwszym środowiskiem społecznym, w którym dziecko tkwi całym sobą, w którym dokonuje pierwszych form wymiany, otrzymuje pierwsze różnorodne przekazy. Pierwsze doświadczenia dziecka w tej dziedzinie przyczyniają się do wypracowania pierwotnych schematów społeczno-uczuciowych, z których wyłonią się prototypy społecznych stosunków podporządkowania, uzupełniania się, wzajemności i solidarności[4].

Dla dziecka rodzina jest szkołą życia społecznego, terenem zdobywania pierwszych umiejętności w zakresie nawiązywania kontaktów z innymi. Jednocześnie jest też dostarczycielem wzorów stosunków międzyjednostkowych, a zdaniem wielu badaczy sposób odnoszenia się do otoczenia w społecznych kontaktach dzieci jest wiernym wykorzystaniem wzorów dostarczonych przez ich rodziców. Łącznie z wzorami zachowania się przejmuje dziecko także pewien system norm postępowania, a więc świadomość tego, jakie czyny są dobre i oczekiwane, a jakie złe i niepożądane. W warunkach życia rodzinnego może dziecko zostać wdrożone do przestrzegania bardzo różnorodnych norm, zarówno wartościowych dla procesu uspołecznienia, jak i bezwartościowych lub obojętnych. Wiele norm, do których przestrzegania wdraża dziecko rodzina, ma charakter społeczny. Do nich należą na przykład normy pomagania innym, uprzejmości, dzielenia się z innymi, okazywania współczucia w bólu itp.[5].

Z domu rodzinnego wynosi dziecko także określone postawy w stosunku do innych, które z kolei są w ogromnej mierze odzwierciedleniem postaw rodziców. Ponadto w swoistej atmosferze życia rodzinnego, w której występuje troska i poszanowanie pewnych dóbr, a lekceważenie innych, nabywa dziecko wartości o charakterze społecznym. Nie ulega jednak wątpliwości, że nie przyswoi ich sobie dziecko w rodzinie, w której wszelkie zdarzenia są rozpatrywane w aspekcie korzyści i sukcesów indywidualnych[6].

Zasadniczy wpływ na kształtowanie się osobowości dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa wywiera właśnie środowisko rodzinne, gdyż, po pierwsze, wpływy rodziny na psychikę dziecka rozpoczynają się bardzo

wcześnie, kiedy odznacza się ona dużą plastycznością i nie jest poddana żadnym innym oddziaływaniom; po drugie, rodzina wywiera wpływ na dziecko w sposób najbardziej systematyczny i ciągły, a jednocześnie w naturalnych sytuacjach współżycia; po trzecie, wpływy rodziny zaczynają się i trwają przez dłuższy okres życia dziecka, w którym jest ona początkowym wyłącznym, a potem długo dominującym terenem zaspokajania przez dziecko większości swych motywów i dążeń; ponadto w rodzinie ma miejsce najbardziej skuteczna forma oddziaływania wychowawczego, poprzez konkretne sytuacje i wydarzenia [7].

W przypadku dzieci 7-letnich wpływ rodziny jest też dlatego tak znaczący, „... ponieważ społeczne i aspołeczne wzory zachowania konkretyzują się w kształtujących latach dzieciństwa, a wczesne doświadczenia społeczne determinują w dużej mierze, jakimi ludźmi dorosłymi będą dzieci w przyszłości. Przewaga szczęśliwych przeżyć zachęca dziecko do szukania większej ilości takich samych doświadczeń i do tego, aby stać się osobą uspołecznioną. Zbyt wiele przykrych doświadczeń prowadzi raczej do niezdrowych postaw wobec wszelkich doświadczeń społecznych i ludzi w ogóle, zachęcając dziecko, aby stało się aspołeczne lub antyspołeczne [8].

Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój społeczny dziecka w młodszym wieku szkolnym był przedmiotem licznych badań. E. Bonecka-Duda 1976; E. Jackowska 1980; S. Guz 1987; E. B. Hurlock 1985; G. Kochańska 1982; L. Mołojec-Wojciechowska 1971, A. Potocka-Hoser 1971; Ł. Muszyńska 1976; A. Jaworska 1982) [9].

Również W. Turner, w swych badaniach stwierdził, „... że dzieci nie stają się bardziej altruistyczne z wiekiem, lecz do rozwoju altruizmu prowadzi jedynie zdecydowany wysiłek wychowawczy rodziców, nauczycieli i innych osób [10]. Przy czym w literaturze przedmiotu podkreśla się nie tylko znaczącą rolę środowiska rodzinnego w rozwoju dziecka, ale też wieloaspektowe zależności między wychowawczym oddziaływaniem rodziny a występowaniem określonych zachowań dziecięcych.

Analiza licznych i wielostronnych badań pozwala na wyodrębnienie czynników, które wydają się mieć szczególne znaczenie w rozwoju społecznym dziecka.

Wśród czynników życia rodzinnego, które wyznaczają społeczny rozwój dziecka, niewątpliwie pierwsze miejsce zajmuje zachowanie się rodziców, które jest przedmiotem naśladownictwa i identyfikacji ze strony dziecka [11]. Zachowania rodziców można opisać na dwóch złożonych wymiarach, określonych jako: a) stosunek emocjonalny rodziców do dziecka i w stopień oraz formy kontroli zachowania dziecka przez rodziców. Zależność pomiędzy trwałą zdolnością do działania na rzecz celów społecznych a doświadczeniami emocjonalnymi wyniesionymi z domu uzasadnić można wieloma względami. Po pierwsze tym, że czułość i opiekuńczość rodziców sprzyja identyfikacji z nimi oraz zwiększa sku-

teczność nagród i kar przez nich stosowanych. Po drugie, rodzice czuli, opiekuńczy, stanowią nieegocentryczny model zachowania, a identyfikacja z nimi może prowadzić do naśladowania przez dziecko zachowań nastawionych na realizację cudzych potrzeb. Wreszcie po trzecie, zarówno wrogość i odrzucenie, jak i zachłanna miłość i nadmierna opiekuńczość narzucają niejako konieczność patrzenia na świat w kategoriach jego stosunku do siebie [12].

Innym mechanizmem warunkującym przebieg uspołeczniania dziecka w rodzinie jest kierunek działania kontroli ze strony rodziców. W każdej rodzinie ustala się jakiś stały układ wymagań w stosunku do dzieci — z tym, że pewne ich zachowania traktowane są z tolerancją i wyrozumiałością, inne przestrzegane bywają z bezwzględną surowością. W ten sposób w świadomości dziecka ustala się pewną hierarchia czynów uważanych za pożądane lub niewłaściwe [13].

Wpływ rodziców na proces uspołeczniania dziecka następuje także poprzez fakt, że regulują oni układ wewnętrznych stosunków między dzieckiem a pozostałymi domownikami. W ten sposób ustala się pewna pozycja dziecka w rodzinie [14].

Na podłożu kontaktów nawiązywanych z członkami rodziny rozwijają się postawy dziecka w stosunku do ludzi, rzeczy i życia w ogóle. One też decydują o przyszłych wzorach przystosowania.

Natomiast dzięki interakcjom z domownikami dziecko uczy się zbiorowym wysiłkiem realizować cele nieosiągalne dla jednostki działającej w pojedynkę. Uczy się więc współpracy, współodpowiedzialności i ofiarności społecznej, co pozwala mu wczuć się w sytuację drugiego człowieka. Zatem nabywa ono motywów interesowania się, reagowania i przeżywania tego, co zdarza się innym tak, jak gdyby zdarzyło się to jemu samemu oraz zaczyna patrzeć na siebie oczyma innych [15].

Jednym z czynników, wyznaczających przebieg procesu socjalizacji dziecka w młodszym wieku szkolnym, są postawy prospołeczne występujące w domu rodzinnym. Należy do nich postawa wzajemnej życzliwości przejawiana zarówno przez członków rodziny, jak też wobec innych osób, zwierząt i istot żywych. Jednocześnie dodatni wpływ na rozwój społeczny dziecka wywierają modele aktywności zawodowej i społecznej rodziców. Natomiast nieodpowiedni wpływ na tę sferę rozwoju wywiera postawa egoizmu rodzinnego, która przejawia się w trosce o zaspokojenie potrzeb rodziny, w dążeniu do zapewnienia jej jak najlepszych warunków życia przy równoczesnym braku zrozumienia dla potrzeb innych ludzi, obojętności dla wszelkich spraw środowiska społecznego, które nie wiążą się bezpośrednio z interesami rodziny [16].

Z kolei T. Szustrowa badając wpływ wychowania rodzinnego na kształtowanie się celów pozaosobistych stwierdza, iż kształtowaniu wrażliwości dziecka na potrzeby drugiego człowieka sprzyja: stawianie dziecku wymagań adekwatnych do jego możliwości i właściwości rozwo-

jowych; miłość i akceptacja dziecka przez rodziców; umiarkowana ilość wzmocnień z przewagą nagród; egzekwowanie wymagań w sposób konsekwentny [17].

Szczególną uwagę należy zwrócić na wyniki badań Ł. Muszyńskiej, na podstawie których można sądzić, iż rozumienie potrzeb drugiego człowieka wzrasta nie tylko wraz z wiekiem dziecka i jest determinowane więzią emocjonalną łączącą dziecko z daną osobą, ale i na to, że właściwość ta zależy od wychowania [18].

Zdaniem amerykańskiego psychologa E. Stauba ukształtowaniu zachowań prospołecznych sprzyjają następujące warunki:

— Czułe i opiekuńcze postawy rodziców, które przyczyniają się do powstania poczucia bezpieczeństwa, wytwarzają ogólnie pozytywne ustosunkowania do innych ludzi, ułatwiają proces uczenia się, a także dostarczają wzorów opiekuńczych postaw wobec innych. Nadto połączenie opiekuńczych postaw z dostarczaniem wzorów prospołecznego zachowania wydaje się być ważnym warunkiem przyswojenia tych wzorów.

— Egzekwowanie wymagań, a więc aby postawa czuła i opiekuńcza rodziców wywołała efekt prospołeczny, musi towarzyszyć jej umiejętność wyegzekwowania od dziecka odpowiednich form zachowania. Zatem opiekuńczość wraz ze stanowczością zdaje się być niezbędną przesłanką postaw prospołecznych.

— Metoda „indukcji", czyli procedura wychowawcza polegająca na wskazywaniu dziecku na konsekwencje, jakie jego zachowanie przynosi innym. Rozwija ona u dziecka zdolność dostrzegania cudzych potrzeb i uczuć, a szczególnie tych, które mogą być skutkiem własnego zachowania dziecka. Jednak nie jest pewne, czy zdolność dostrzegania cudzych uczuć stanowi wystarczającą podstawę prospołecznych działań [19]. Wpływ indukcji jest wielotorowy, to znaczy, iż sprzyja ona rozbudowie reprezentacji poznawczej drugiego człowieka; wzbogaca ją o wymiary do opisu stanów wewnętrznych innych ludzi; sprzyja odróżnicowaniu reprezentacji „ja" od „nie ja" (poprzez ukazanie różnicy między własnym zachowaniem a odczuciami innego człowieka); oraz uwrażliwia na rozbieżności od standartów równowagi drugiego człowieka [20]. Równocześnie zdolności do dostrzegania cudzych potrzeb sprzyjać będzie partnerski kontakt z rodzicami; brak napięcia i ostrych kar; brak doświadczeń odrzucania lub nadopiekuńczości, doświadczania bycia empatycznie traktowanym [21].

Rozwijaniu zachowań na rzecz drugiego człowieka sprzyja też:

— Dostarczanie wzorów (modelowanie), na co wskazuje wiele danych mówiących o tym, iż stykanie się z wzorami prospołecznego zachowania ułatwia dzieciom przyswajanie tych zachowań. Jednocześnie należy podkreślić, iż dziecko kieruje się przede wszystkim postępowaniem, a nie wypowiedziami osób dorosłych.

— Powierzenie zadań dziecku. Dostępny materiał empiryczny wskazuje, iż wielką rolę w powstawaniu zachowań prospołecznych ma doświadczanie odpowiedzialności za jakieś dobro „pozaosobiste". Zatem ważne jest, aby dziecko miało do wykonania jakieś zadanie, wymagano od niego pracy na rzecz rodziny. Zdaniem E. Stauba powierzanie odpowiedzialności dzieciom za dobro innych jest przesłanką powstawania tendencji do „przyjmowania odpowiedzialności", będącym jednym z niezbędnych warunków prospołecznego zachowania [22].

Zaznaczyć jednak trzeba, iż uczestnictwo dziecka w życiu grupy rodzinnej, przy zachowaniu szeregu przywilejów, lecz bez przestrzegania pewnych obowiązków, nie posuwa nawet w minimalnym stopniu procesu uspołeczniania, gdyż nie prowadzi do sytuacji, w których musi dziecko myśleć i działać dla dobra tej grupy. Co gorsza, nabiera ono postaw antyspołecznych, gdyż uczy się uwzględniać jedynie własny interes oraz własny punkt widzenia przy jednoczesnym niedocenianiu interesu ogółu [23].

Rodzina, która jest naturalnym i niezastąpionym środowiskiem życia jednostki, wywiera z jednej strony znaczny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka, a z drugiej strony ze względu na odmienne warunki i styl życia, charakter stosunków występujących w rodzinie i rodzaj interakcji pomiędzy poszczególnymi jej członkami, znacznie ten rozwój różnicuje. Toteż od charakteru rodziny zależy typ ukształtowanej osobowości dziecka.

Na przykład w badaniach przeprowadzonych przez H. Malewską i H. Muszyńskiego nad kłamstwem dziecięcym znaleźć można pewne dowody na rzecz tezy, że wyróżnione typy postaw, a więc postawa konformistyczna, rytualistyczna i altruistyczna, mają różną genezę wychowawczą. Dzieci o postawie altruistycznej wychowane były w warunkach, w których kładziono nacisk na wyjaśnianie i perswazję, natomiast dzieci o postawie rytualistycznej kształtowały się w rodzinach, gdzie chętnie odwoływano się do kary [24].

Do podobnych ustaleń doszedł również badacz amerykański M. Hoffman, który — zajmując się genezą orientacji moralnych — stwierdził, iż wyodrębnione przez niego dwie wewnętrzne orientacje mają inne przesłanki wychowawcze. Pierwsza z nich orientacja humanistyczna, która wyraża się w trosce o konsekwencje własnego postępowania dla innej osoby powstaje wtedy, gdy dziecko miało okazję zdać sobie sprawę z przeżyć i punktu widzenia innej osoby. Chodzi tu między innymi o zrozumienie związku między własnym czynem a skutkiem odczuwanym przez kogoś innego. Zrozumienie takie osiąga dziecko pod wpływem procedury „indukcji". Druga wymieniona forma orientacji wewnętrznej, a mianowicie orientacja konwencjonalna, w której chodzi przede wszystkim o przestrzeganie norm, tworzy się w warunkach, w których wychowanie zbyt silnie akcentuje przewagę i kontrolę, a system wy-

chowawczy zawiera wiele składników punitywnych. Zatem rezultaty wyżej zreferowanych badań wskazują na to, iż przy użyciu różnych środków wychowawczych kształtuje się różne mechanizmy prospołecznych postaw [25]. Ponadto treść i formy doświadczeń dzieci pochodzących z różnych rodzin będą w tym zakresie różne, gdyż każda rodzina — będąc społeczno-wychowawczą grupą — kultywuje określone normy i wartości, realizuje je za pomocą mniej lub bardziej świadomych metod i technik, ma taką, a nie inną strukturę wewnętrzną, tj. układ ról, pozycji i wzajemnych stosunków, co z kolei wpływa na powstawanie określonych sytuacji społeczno-wychowawczych [26].

Można zatem powiedzieć, iż na uspołecznienie dziecka wpływ ma nie pojedynczy członek rodziny, ani też jeden specyficzny aspekt życia rodzinnego, lecz środowisko rodzinne jako całość sprzyja rozwojowi właściwych postaw społecznych [27].

Także kompleksowe badania nad wpływem środowiska rodzinnego nie ograniczają się do badania zależności między pojedynczymi składnikami środowiska rodzinnego a kształtowaniem się cech osobowości dziecka, ale ukazują powiązania całościowe [28].

Można więc powiedzieć, iż od warunków i atmosfery życia rodzinnego, od stosunków panujących w obrębie rodziny, od wartości i wzorców, które uznają jej członkowie, zależeć będzie przebieg procesu uspołeczniania oraz jego kierunek [29]. Również dane o strukturze rodziny rzucają światło na sytuację psycho-społeczną dziecka w rodzinie i na przyczyny jego określonego sposobu zachowania się [30].

Toteż możemy powiedzieć, że każde dziecko jest do pewnego stopnia odbiciem swego rodzinnego świata [31].

Jednocześnie zaznaczyć trzeba, iż osobowość dziecka w rodzinie kształtuje się pod wpływem zwykłych, konkretnych sytuacji dnia codziennego, w sposób naturalny, spontaniczny [32]. Niekiedy odbywa się też przypadkowo i nie zawsze ma charakter świadomej działalności ze strony rodziców. Opanowywanie norm i nawyków społeczno-moralnych, a także systemu wartościowania moralnego, może być również wynikiem planowego, świadomego oddziaływania wychowawczego ze strony domowników [33].

Podsumowując można stwierdzić, iż młodszy wiek szkolny jest okresem, w którym w całej pełni nie tylko można, ale i trzeba, kształtować wrażliwość dziecka na potrzeby drugiego człowieka. Jednocześnie nasuwa się wniosek o działaniu specyficznej zasady sprzężenia zwrotnego, co wyraża się w tym, iż postawy altruistyczne z jednej strony nie rozwijają się spontanicznie, wraz z wiekiem, bez udziału wychowania, przez sam fakt udziału jednostki w życiu grupy społecznej, jaką jest np. rodzina. Z drugiej strony jednak ich wychowawcze kształtowanie nie przebiega w oderwaniu od praw rozwojowych, a przeciwnie, jest o tyle możliwe, o ile pozwala na to osiągnięta z wiekiem dojrzałość [34].

Toteż celem badań, które zaprezentowane zostaną w niniejszym opracowaniu uczyniono odpowiedź na pytanie: jakie czynniki życia w rodzinie posiadają wpływ na rozwijanie wrażliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym na potrzeby drugiego człowieka [35]. Przy czym przedmiotem zainteresowania badawczego były następujące grupy czynników środowiska rodzinnego, a mianowicie:

1) Sytuacja społeczna rodzin badanych dzieci: wykształcenie rodziców; struktura rodziny; liczba dzieci w rodzinie; kolejność narodzin dzieci w rodzinie.

2) Organizacja życia w rodzinie; obowiązki dziecka w domu — ich charakter i częstotliwość wykonywania; organizacja dnia dziecka w rodzinie; kontrola czasu wolnego dziecka przez rodziców.

3) System wychowania i atmosfera wychowawcza w rodzinie; system nagród i kar stosowany w domu rodzinnym.

Informacje na temat wymienionych wyżej czynników uzyskano przeprowadzając indywidualne rozmowy z uczniami klas I—III oraz wywiady z ich rodzicami. Oprócz tego wykorzystano techniki projekcyjne oraz dokumentację szkolną wychowawców klas odnośnie środowiska rodzinnego. Badania przeprowadzono w dwóch szkołach w Poznaniu i Kaliszu, dobranych w sposób losowy. Ogółem badaniami objęto 287 uczniów klas niższych.

Pozycję społeczną badanych rodzin określono na podstawie wykształcenia rodziców. Z uzyskanych danych na podstawie wywiadu z rodzicami wynika, iż znaczna część (43,5%) ma wykształcenie średnie i zasadnicze zawodowe (34,1%). Natomiast 17,4% ma wykształcenie wyższe, przy czym w tej kategorii daje się zauważyć duże dysproporcje między wykształceniem matek (tylko 5,1% z nich miało wykształcenie wyższe) i ojców (13,2%). Najmniej liczną grupę stanowili rodzice z wykształceniem podstawowym (5,2%).

Dzieci rodziców z wyższym i średnim wykształceniem cechował wyższy poziom aktywności prospołecznej, to znaczy w wyższym stopniu przejawiały one zrozumienie dla potrzeb osób dorosłych i swoich rówieśników; znały oczekiwania tych osób wobec siebie; potrafiły wczuć się w ich stany emocjonalne; znały sposoby zaspokajania potrzeb tych osób; przejawiały gotowość do działania na ich rzecz, rezygnując przy tym z własnego interesu, korzyści czy nagród oraz były w pełni świadome konsekwencji swojego postępowania wobec drugiego człowieka.

W świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, iż występuje zależność między zdolnością dostrzegania potrzeb innych ludzi i gotowością przyjścia im z pomocą przez dziecko w młodszym wieku szkolnym a wykształceniem jego rodziców ($Chi^2=2,77$, $r_p=0,4$).

Można więc przypuszczać, iż wyższy poziom wykształcenia pozwala rodzicom lepiej zrozumieć, jakie znaczenie w osiągnięciu powodzenia życiowego mają społeczne cechy osobowości i w związku z tym wykształ-

ceni rodzice w większym stopniu będą się starali rozwijać cechy społeczne u swoich dzieci, na co wskazują między innymi też wyniki badań E. Hurlock (1988), S. Kawuli (1975), E. Jackowskiej (1980).

Jednocześnie można sądzić, iż postawy rodziców w stosunku do obowiązków zawodowych i społecznych są dla dziecka wzorem postaw, które przyswajają sobie w procesie naśladownictwa i indentyfikacji z rodzicami. Rodzicom, którzy solidnie wykonują obowiązki zawodowe, łatwiej jest wszczepić dziecku postawy prospołeczne, wymagać obowiązkowości, dokładności i punktualności w wykonywaniu zadań niż rodzicom, o których dziecko wie, że są niesumienni w pełnieniu ról zawodowych [36].

Z kolei poznanie składu osobowego rodziny umożliwiło określenie jej wewnętrznych więzi społecznych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy okazało się, iż większość dzieci wywodzi się z rodzin pełnych (91,2%). Największe zróżnicowanie można zaobserwować w klasach III, gdzie kilkoro dzieci (11,4%) jest z rodzin rozbitych i z rodzin niepełnych, w których jedno z rodziców nie żyje (5,9%).

W literaturze przedmiotu przyjęto, iż pojęcie — „struktura społeczna rodziny obejmuje szeroki i złożony zakres czynników środowiska rodzinnego, a więc skład osobowy rodziny, stan liczebny, stosunki prawnospołeczne łączące członków rodziny oraz więzi osobiste funkcjonujące między nimi" [37]. Toteż kolejnymi czynnikami, które zostały uwzględnione w badaniach była ilość rodzeństwa oraz pozycja, jaką zajmuje dziecko w rodzinie w związku z kolejnością narodzin.

Większość uczniów wszystkich poziomów klas ma jedno lub dwoje rodzeństwa (klasy I— 78,3%; klasy II 66,7%; klasy III 79,8%). W każdej z badanych klas spotkać można niewielu jedynaków (klasy I — 12,2%; klasy II — 11,4%; klasy III — 11,3%), co stanowi 11,6% ogółu badanych uczniów. Najmniej jest uczniów szczególnie w klasach I i III, którzy mają troje lub więcej rodzeństwa (8,9%).

Przy czym w rodzinach średnio i bardzo licznych najwięcej dzieci badanych znajdowało się w grupie dzieci najmłodszych wśród rodzeństwa.

Wyniki badań ukazują, iż dzieci najstarsze wśród rodzeństwa są bardziej wrażliwe na cudze potrzeby i to zarówno osób dorosłych, jak i swoich rówieśników, chętniej też spieszą z pomocą drugiej osobie niż dzieci jedyne i najmłodsze wśród rodzeństwa. Przyczyną tego stanu rzeczy może być fakt, iż dziecko najstarsze w rodzinie ma wiele okazji w życiu rodzinnym, by uczyć się dostrzegać potrzeby drugiego człowieka. Właśnie jemu przekazuje się na codzień różnorodne normy prospołeczne typu: „...zaopiekuj się, pomóż, daj mu, ustąp...".

Natomiast dzieci najmłodsze i jedynacy są na ogół „biorcami", wszy-

scy im „służą", a ich potrzeby dominują nad potrzebami innych domowników.

Podkreśla to również M. Ziemska [38] mówiąc, iż dzieci pierworodne są bardziej niż pozostałe ukierunkowane na świat dorosłych, przestrzeganie norm i przejmowanie wartości uznawanych przez dorosłych oraz w większym stopniu zrównane są w prawach z innymi.

Toteż można sądzić, iż warunki wychowawcze domu rodzinnego dziecka są w pewnym stopniu zdeterminowane strukturą społeczną rodziny wyznaczoną składem osobowym, liczbą dzieci w rodzinie i pozycją dziecka w rodzinie.

Kolejną grupą czynników mogących mieć wpływ na poziom aktywności prospołecznej dzieci w młodszym wieku szkolnym jest organizacja życia rodzinnego. W niniejszej pracy za H. Muszyńskim [39] przyjęto, iż organizacja życia w rodzinie obejmuje to wszystko, co składa się na regularność i stabilność sytuacji życia rodzinnego oraz na stałość i systematyczność pełnionych przez dziecko ról społecznych w rodzinie. W omawianej pracy zwrócono jedynie uwagę na pewne aspekty organizacji życia domowego.

Chcąc stwierdzić, w jakim stopniu zorganizowane jest życie domowe w badanych rodzinach, w toku indywidualnej rozmowy pytano dzieci i ich rodziców o obowiązki domowe, ich rodzaj, częstotliwość wykonywania. Przedmiotem zainteresowania była też organizacja dnia dziecka w rodzinie (np. stawiano dziecku pytanie: „Czy masz w twoim domu ustalone godziny, w których powinieneś uczyć się, bawić, oglądać program telewizyjny, opiekować się młodszym rodzeństwem itp.?"). Zwrócono również uwagę na to, w jakim stopniu rodzice sprawują kontrolę nad czasem wolnym swego dziecka. Badanemu dziecku przedstawiono też różne sytuacje, w których musiało dokonać wyboru i tak na przykład dziecko pytano: („Gdy odrobisz wszystkie lekcje, posprzątasz swój pokój i masz wszystko zrobione, czyli masz czas wolny, to: rodzice mówią tobie, co masz robić; rodzice nie interesują się, nie wiedzą, co robisz, z kim się bawisz, co robisz na podwórku; rodzice cały czas ciebie kontrolują, mówią tobie z kim masz się bawić i jak długo; może inaczej zachowują się Twoi rodzice, jak?").

Zdaniem badanych i ich rówieśników znaczna grupa dzieci obciążona jest różnorodnymi obowiązkami na terenie domu rodzinnego. Najczęściej dzieci wykonują prace porządkowe (76,7%) i to na rzecz domowników, jak i po zakończonych przez siebie czynnościach (np. zabawie, nauce 37,7%). Zadaniem dzieci jest też dokonywanie zakupów (16,7%), sprawowanie opieki nad rodzeństwem (12,8%) czy przejawianie troski o roślinność i zwierzęta domowe (11,9%). Tak dużą liczbę dzieci mających liczne i różnorodne obowiązki tłumaczyć można tym, iż w większości badanych rodzin oboje rodzice pracują, co zapewne zmusza rodziców do włączenia dzieci w całokształt życia rodzinnego. Odnotować

można fakt, iż wraz z wiekiem dzieci wzrasta ilość i zakres wykonywanych przez nie prac domowych.

Na wszystkich poziomach wiekowych są jednak dzieci, od których nie wymaga się żadnych obowiązków (np. w klasach I — 21,3%; klasy II — 9,4%; klasy III — 6,8%), a więc nie są wdrażane do żadnej odpowiedzialności, troski o dobro własne i cudze. W efekcie pozbawia się je satysfakcji, jaką daje dobre spełnienie obowiązków czy sprawienie komuś radości.

Najwięcej dzieci i to we wszystkich klasach (42,8% wykonuje swoje obowiązki doraźnie, natomiast do codziennego podejmowania prac domowych jest wdrożone 38,1% dzieci.

Spośród dzieci, które mają na terenie domu rodzinnego różnorodne obowiązki i to wykonywane w sposób systematyczny, jest znaczny procent dzieci (51,3%), które cechuje duża wrażliwość na cudze potrzeby. Dzieci te potrafią trafnie odczytywać oczekiwania osób dorosłych i swoich rówieśników oraz dostrzegać różne możliwości przyjścia tym osobom z pomocą. Większość z nich czuje się odpowiedzialna za to, co może spotkać drugiego człowieka, jeżeli nie udzieli mu się pomocy. Chętnie też spieszą z pomocą swoim rówieśnikom (68,3%) i osobom dorosłym (60,2%), kierując się przy tym ich dobrem.

Jeśli chodzi o organizację czasu dziecka, to w większości domów są ściśle ustalone i systematycznie przestrzegane godziny przeznaczone na sen (72,1%), spożywanie posiłków (53,8%), zabawę i oglądanie programu telewizyjnego (34,9%) oraz odrabianie zadań lekcyjnych i wykonywanie obowiązków domowych (18,9%). Jednakże można spotkać też domy, w których dzieci nie mają zupełnie sprecyzowanych żadnych norm czasowych (10,8%). Mają one całkowitą swobodę, jeśli chodzi o czas poświęcony na naukę, zabawę i pracę.

Można więc przypuszczać, iż brak zorganizowania życia domowego dziecku będzie rzutować na całokształt jego funkcjonowania. Przy braku pewnej regularności i stałości sytuacji dziecko nie zostanie wdrożone do przestrzegania norm życia społecznego, nie nauczy się właściwego planowania i gospodarowania czasem. Z kolei organizacja życia rodzinnego wpływa w dużym stopniu na atmosferę domu rodzinnego i determinuje rozwój działań i przeżyć dziecka.

Dziecko w rodzinie musi nie tylko przechodzić przez pewne typowe dla życia rodzinnego sytuacje, lecz nadto spotykać się w nich z określonymi oczekiwaniami i wymaganiami ze strony pozostałych członków rodziny oraz z wzorami pełnienia w tych sytuacjach ról członkowskich. A jednocześnie musi funkcjonować w każdej takiej sytuacji pewien system pozytywnych i negatywnych sankcji związany z pełnieniem tych ról [40].

Wśród czynników środowiska rodzinnego rozpatrywano również stopień kontroli czasu wolnego dziecka przez rodziców. Dla potrzeb niniejszej pracy wyróżniono trzy następujące kategorie; całkowitą kontrolę

czasu wolnego dziecka; częściową kontrolę, gdzie rodzice kontrolują niektóre formy spędzania wolnego czasu; oraz brak kontroli — rodzice nie ingerują w sposób spędzania czasu wolnego swego dziecka.

Czas wolny badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest w znacznym stopniu konrolowany przez rodziców (52,9%). Rodzice ci interesują się z kim dziecko nawiązuje interakcje, w jaki sposób one przebiegają oraz określają ściśle ramy czasowe przeznaczone na zabawę z przyjaciółmi. Wielu rodziców w zbyt dużym stopniu ingeruje w czas wolny dziecka nie pozostawiając mu żadnej swobody. Rodzice tych dzieci bardzo rygorystycznie wyznaczają dziecku partnerów interakcji oraz formy i płaszczyzny spędzania czasu wolnego ((15,2%). Niepokojący jest fakt, iż czas wolny 38,9% uczniów klas I pozbawiony jest jakiejkolwiek kontroli ze strony dorosłych (w klasach II — 16,8%, w klasach III — 24,3%).

Ponadto we wszystkich omawianych kwestiach dotyczących organizacji życia domowego daje się zauważyć znaczne rozbieżności między danymi uzyskanymi od dzieci i ich rodziców. Zdaniem badanych rodziców, ich dzieci mają większy zakres obowiązków oraz wykonywane są one w sposób bardziej systematyczny niż to podały dzieci. W ich opinii także dzień dziecka w domu jest bardziej zorganizowany niż to twierdziły ich dzieci.

W świetle uzyskanych wyników można więc stwierdzić, iż jednym z ważniejszych czynników determinujących proces uspołeczniania dzieci w młodszym wieku szkolnym jest organizacja życia rodzinnego. Wykazano, iż we wszystkich badanych klasach poziom aktywności prospołecznej jest zróżnicowany przez stopień zorganizowania życia domowego w stopniu wysokim ($Chi^2=6,09$; $r_p=0,51$). Toteż rodzice powinni zadbać o tworzenie na terenie domu sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań, wykraczających poza interes osobisty, tzn. takich w których współudział będą mieć także inni domownicy [41].

Badając rolę, jaką dla rozwoju zachowań prospołecznych dzieci odgrywa środowisko rodzinne, analizowano także system wychowania i atmosferę wychowawczą w rodzinie.

Chcąc uzyskać informacje na temat kierunku wychowania, jaki preferują rodzice wychowując swoje dzieci, w toku indywidualnej rozmowy z dzieckiem pytano je: „Jakim zachowaniem sprawiasz rodzicom najwięcej radości? Co ich najbardziej cieszy w Twoim zachowaniu?", „... Za co rodzice gniewają się na Ciebie najbardziej?...", „...Co ich najbardziej smuci, martwi w Twoim zachowaniu?...".

Wskaźnikiem systemu wartości uznawanych przez rodziców był wybór przez dziecko zachowań najbardziej akceptowanych oraz zachowań, które by najsurowiej ukarali dorośli.

Okazało się, iż dla rodziców uczniów wszystkich badanych klas najważniejsze jest, aby ich dzieci dobrze się uczyły (kl. I 58,3%; klas II

49,8%; klasy III 59,7%), właściwie zachowywały się w szkole i w domu, to znaczy by były grzeczne, wypełniały posłusznie polecenia dorosłych (55,6%) oraz rzetelnie wywiązywały się z nałożonych nań obowiązków domowych (53,9%).

Niepokojący jest fakt, iż rodzice minimalne znaczenie przywiązują do takich zachowań swoich dzieci, jak sposób odnoszenia się do kolegów (3,4%) i zachowań niosących pomoc drugiej osobie (9,9%).

Zdaniem niektórych dzieci dla dorosłych (18,1%) niegrzeczne postępowanie wobec rówieśników jest przyczyną ich niezadowolenia. Tylko 7% rodziców smuci fakt wyrządzenia szkody i krzywdy przez ich dziecko.

Zatem na podstawie wyodrębnionych kategorii zachowań możnaby mówić o trzech zasadniczych kierunkach wychowania. Po pierwsze — są domy, w których nacisk się kładzie na dobro i sukcesy dziecka, co wyraża się w tym, że rodzicom tych dzieci zależy tylko na efektach dydaktycznych dziecka, na ich biernym zdyscyplinowaniu, podporządkowaniu się normom. Można więc powiedzieć, że w domach tych pielęgnuje się model dobrego i grzecznego ucznia, a rodzaj zachowań preferowanych przez rodziców utrudnia ich proces uspołecznienia, ma charakter egocentryczny, sprowadzający się wyłącznie do spraw dziecka. W drugiej wyodrębnionej kategorii, rodzice szczególny nacisk kładą na rzetelne wywiązywanie się przez dziecko z obowiązków domowych, nie tylko związanych z czynnościami samoobsługowymi ale i na pracach na rzecz rodziny. Rygorystycznie też przestrzega się respektowania przez dziecko narzuconych przez siebie norm i reguł. Z kolei w trzecim „nurcie" wychowania rodzice szczególną uwagę zwracają na kształtowanie u dzieci dyspozycji do zachowań prospołecznych. W tych rodzinach preferuje się wartości związane ze stosunkiem do drugiego człowieka. Wysoko ceni się te zachowania dzieci, w których przejawiają one życzliwość, uczynność i troskę wobec drugiego człowieka. Toteż w tych rodzin wywodzi się najwięcej dzieci, które przejawiają w wysokim stopniu gotowość do działań na rzecz innych.

System i atmosferę wychowawczą domu wyznaczają również stosowane przez rodziców metody utrwalania pożądanych zachowań przejawianych przez dzieci i eliminowanie zachowań niepożądanych. Zatem analizując zebrany materiał starano się odpowiedzieć na pytanie jakiego rodzaju nagrody i kary stosują rodzice oraz czy istnieje zależność między rodzajem dyscypliny wychowawczej stosowanej przez rodziców, a poziomem aktywności prospołecznej dzieci.

Dla uzyskania powyższych danych badanym dzieciom przedstawiono różne sytuacje, na podstawie których miały zaprojektować sposób zachowania się danej osoby (np. „... Tomek jest uczniem klasy II, pani wpisała mu pochwałę do dzienniczka, bo był bardzo grzeczny na lekcji. Co sądzisz, jak zachowają się rodzice Tomka, gdy im pokaże pochwałę?

A jak postąpiliby Twoi rodzice gdybyś przyniósł pochwałę ze szkoły?...").

Ponadto dzieci z przedstawionej im listy nagród dokonywały wyboru odpowiedniego zachowania ich rodziców (np.„... Jak postępują Twoi rodzice, gdy są z ciebie zadowoleni, gdy coś dobrego zrobisz, gdy jesteś grzeczny?: chwalą Ciebie; zabierają na lody, do kina, teatrzyku, dostajesz od nich prezenty, nic rodzice nie mówią. Może inaczej zachowują się rodzice, jak?..."). Podobnie pytano o kary stosowane przez rodziców (np. „...Jak zachowują się Twoi rodzice gdy zrobisz coś złego, dostaniesz ocenę niedostateczną, pokazujesz im naganę w zeszycie?: zwracają Tobie uwagę, upominają Ciebie, mówią, że masz się poprawić, krzyczą na Ciebie, zabraniają Tobie oglądać program telewizyjny, bawić się, wychodzić na podwórze, biją ciebie, nic nie robią, jakie inne kary stosują rodzice?...").

Na podstawie odpowiedzi dzieci, sądzić można, że są one nagradzane pochwałami (57,3%) nagrodami rzeczowymi takimi, jak pieniądze do skarbonki, na SKO, czy drobnymi upominkami i słodyczami (49,8%). A przecież częste stosowanie przez dorosłych wzmocnień materialnych (nagradzanie zachowań prospołecznych i karanie zachowań, które nie uwzględniają potrzeb innych ludzi), a także wskazywanie na konsekwencje zachowania się dziecka dla niego samego, a więc na opłacalność zachowania prospołecznego lub nieopłacalność zachowania egocentrycznego, hamują rozwój zdolności do bezinteresownego działania na rzecz innych ludzi. Utrudniają bowiem rozwój mechanizmów opartych na wzmocnieniach wewnętrznych [12]. Znaczny też procent rodziców (47,2%) sprawia swoim dzieciom różne przyjemności, wychodząc z nimi do teatrzyku, kupując desery lodowe, czy zabierając na przechadzki. Natomiast 10,2% rodziców nie nagradza w żaden sposób swoich dzieci, ich dobre zachowanie pozostaje niezauważane przez domowników.

Większość rodziców na niepożądane zachowanie dzieci (49,7%) reaguje zwróceniem uwagi, upomnieniami, perswazją. Wielu rodziców niewłaściwe zachowanie swoich dzieci próbuje eliminować stosując kary cielesne (32,5%) i zakazy (21,8%). Niepokojący jest fakt, iż 15,2% rodziców karze dzieci wykonywaniem dodatkowych czynności na terenie domu i to na ogół czynnościami porządkowymi oraz ograniczaniem kontaktów koleżeńskich (9,8%). Zdaniem niewielu uczniów (klasy I — 3,9%, klasy II 3,7% i klasy III 13,4%) ich rodzice w żaden sposób nie reagują na ich niewłaściwe zachowanie i nie stosują żadnych kar. Nie można też pominąć faktu, iż niektórzy rodzice (klasy I — 10,5%; klasy II — 3,1%; klasy III — 3,3%) karzą swoje dzieci ograniczając lub unikając kontaktu z nimi.

Analizując system nagradzania i karania dzieci, zwrócono również uwagę na częstotliwość stosowania nagród i kar. Prawie połowa dzieci (48,9%) z klas niższych jest częściej nagradzana niż karana, natomiast

30,1% dzieci częściej za swoje zachowania otrzymuje kary niż nagrody. W niektórych domach dzieci są tylko nagradzane (5,8%) albo karane (4,1%). Mają miejsca również sytuacje, w których dzieci za przejawiane zachowania nie spotykają się ani z aprobatą ani z dezaprobatą ze strony dorosłych (6,7%).

Dokonując analizy zaprezentowanego przeglądu metod wzmocnień pozytywnych i negatywnych stosowanych przez rodziców można uznać, iż w większości nie są to wartościowe metody oddziaływania na dziecko — metody, które sprzyjałyby prawidłowemu rozwojowi.

Jednocześnie stwierdzono, iż we wszystkich klasach poziom aktywności prospołecznej różnicowany jest przez system i atmosferę wychowania w rodzinie w stopniu wysokim ($Ch^2=7,95$ $r_p=0,52$).

W świetle uzyskanych wyników nasuwa się wniosek, iż charakter oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych, a więc system i atmosfera wychowania w rodzinie, organizacja życia rodzinnego, w znacznym stopniu określa przebieg i efekty rozwoju społecznego dziecka w młodszym wieku szkolnym. Natomiast w mniejszym stopniu poziom uspołecznienia uwarunkowany jest sytuacją społeczną rodziny. Toteż można powiedzieć, iż na stopień dostrzegania potrzeb drugiego człowieka przez dzieci w młodszym wieku szkolnym wpływ ma całokształt warunków środowiska rodzinnego.

Zatem rodzina powinna być tym pierwszym środowiskiem wychowawczym, w którym dziecko powinno uczyć się pięknej a zarazem trudnej sztuki życia wśród innych i dla innych. Natomiast rodzice, jak słusznie podkreśla H. Muszyński [48], dążąc do tego, aby świat był lepszy dla ich dzieci, winni uczynić wszystko, aby i one były lepsze dla świata, a dzieci wychowywać na takich ludzi, jakich chcieliby sami w życiu spotkać i jakich chcieliby, aby one spotykały.

Przypisy

[1] J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979, PWN. s. 24 i s. 285—300.

[2] T. Szustrowa: Wychowanie w rodzinie a trwała gotowość do podejmowania działań na rzecz celów pozaosobistych. Psychologia Wychowawcza 1971, nr 3, s. 309—310.

[3] W. D. Wall: Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa. Warszawa 1986. PWN, s. 114.

[4] A. Wery: Wychowanie rodzinne. (W:) Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania. Pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta. Warszawa 1982, PWN, s. 114.

[5] H. Muszyński: Uspołecznianie dziecka w procesie wychowania zespołowego. Warszawa 1964. NK. s. 39—40.

[6] Tamże. s. 43—45.

[7] H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967, PZWS, s. 94.

[8] E. B. Hurlock: Rozwój dziecka. Warszawa 1985. PWN, s. 446.

[9] E. Bonecka-Duda: Determinanty zachowań altruistycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym (W:) Stosunki międzyludzkie w wychowaniu. Pr. zb. pod red. Z. Zaborowskiego, Warszawa 1976, PZWS; S. Guz: Rozwój i kształtowanie

osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Warszawa 1987, WSiP; E. Jackowska: Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym. Warszawa 1980, WSiP; G. Kochańska: Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy. Wrocław, Gdańsk, Łódź, 1982, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; L. Mołojec-Wojciechowska: Rozwój umysłowy i społeczny dzieci z różnych środowisk wychowawczych w pierwszym roku nauki szkolnej. Psychologia Wychowawcza 1971, nr 5; A. Potocka-Hoser: Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi. Warszawa 1971, PWN; Ł. Muszyńska: Altruizm i kolektywizm dziecięcy. Warszawa 1976, WSiP; A. Jaworowska: Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka (W:) Materiały do nauczania psychologii Seria II, t. 9 Pod red. L. Wołoszynowej, Warszawa 1982, PWN.

[10] Cyt. za E. B. Hurlock: Rozwój dziecka. Warszawa 1961, PWN, s. 376.

[11] H. Muszyński: Uspołecznianie... s. 47.

[12] T. Szustrowa: Wychowanie... s. 310—311.

[13] H. Muszyński: Uspołecznianie... op. 49.

[14] Tamże, s. 50.

[15] Th. M. Newcomb, R. W. Turner, Ph. E. Converse: Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN, s. 47.

[16] Z. Skorny: Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa 1976, WSiP. s. 136—137.

[17] T. Szustrowa: Wychowanie... s. 314.

[18] Ł. Muszyńska: Altruizm... s. 101—151.

[19] E. Staub, cyt. za J. Reykowski: Motywacja postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979, PWN, s. 366—368.

[20] G. Kochańska: Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań. Psychologia Wychowawcza 1976, nr 2, s. 201—202.

[21] R. Hogan 1973. R. Dymona 1950, cyt. za G. Kochańska: Rozwój... s. 202.

[22] J. Reykowski: Motywacja... s. 368—369.

[23] H. Mudzyński: Uspołecznianie... s. 50.

[24] H. Malewska, H. Muszyński: Kłamstwo dzieci. PZWS, Warszawa 1962.

[25] M. Hoffman cyt. za J. Reykowski: Motywacja... s. 377—378.

[26] Z. Zaborowski: Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza. Warszawa 1980, NK, s. 20.

[27] E. Hurlock. Rozwój... s. 447.

[28] E. Jackowska: Środowisko... s. 31.

[29] H. Muszyński: Uspołecznianie... s. 35.

[30] M. Ziemska: Postawy rodzicielskie. Warszawa 1969. WP. s. 49.

[31] A. Berge: Środowisko rodzinne. (W:) Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego. Pod red. M. Debesse'a. Warszawa 1963, PZWS, s. 267.

[32] H. Muszyński: Rodzina, moralność i wychowanie. Warszawa 1971, NK, s. 13.

[33] A. Kelm: O opiece nad dzieckiem w rodzinie. Warszawa 1974, WSiP, s. 105.

[34] H Muszyński: Rozwój moralny. Warszawa 1983, WSiP, s.

[35] Problem dostrzegania potrzeb drugiego człowieka przez dzieci omówiono w oddzielnym artykule: Zob.: E. Misiorna: Poziom aktywności prospołecznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Chowanna 1987, nr 4.

[36] E. Jackowska: Środowisko... s. 151.

[37] M. Tyszkowa: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN, s. 88.

[38] M. Ziemska: Rodzina a osobowość. Warszawa 1975, Wiedza Powszechna, s. 91—93.

[39] H. Muszyński: Organizacja życia w rodzinie i jej wpływ na rozwój umysłowy dziecka. Kwartalnik Pedagogiczny 1971 nr 2, s. 18.

[40] Tamże, s. 18—19.

[41] A. Gurycka: Przeciw nudzie. Warszawa 1977, NK, s. 133.

[42] S. Guz: Rozwój... s. 182—183.

[43] H. Muszyński: Rodzina... s. 76.

JOANNA GŁODKOWSKA
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

ANALIZA PORÓWNAWCZA WĘGIERSKIEGO I POLSKIEGO PROGRAMU NAUCZANIA MATEMATYKI W KLASACH I–IV SZKÓŁ SPECJALNYCH DLA UMYSŁOWO UPOŚLEDZONYCH W STOPNIU LEKKIM

W Polsce od ponad dwudziestu lat trwają badania nad unowocześnieniem nauczania matematyki. W latach osiemdziesiątych ożywione dyskusje budził nowy program, a szczególnie wprowadzone w nauczaniu początkowym zmiany treściowe i metodyczne. Określono zatem, że nauczanie początkowe matematyki charakteryzuje się swoistymi metodami pracy, przechodzącymi w metody typowe dla klas starszych. Stwierdzono także, że nauczając matematyki musimy stopniowo tworzyć w umyśle dziecka całościowy, strukturalny i trwały obraz tego przedmiotu, kształtować system wiedzy matematycznej. Program zaś powinien być traktowany elastycznie, a metody nauczania dostosowane do możliwości uczniów.

Problem podnoszenia efektywności nauczania matematyki jest w pełni aktualny również w kształceniu umysłowo upośledzonych. Opracowany przez Instytut Programów Szkolnych program nauczania po eksperymentalnej weryfikacji został wprowadzony w 1977 roku do klasy pierwszej. Sukcesywnie był realizowany w klasach następnych, a w roku szkolnym 1985/86 obowiązywał w nauczaniu klasy ósmej. Nie przesadzając zbytnio w ocenie roli przedmiotu można uznać, że matematyka ma ważne — w niektórych sytuacjach decydujące — znaczenie w przygotowaniu umysłowo upośledzonych do życia, pracy, podejmowania ról zawodowych i rodzinnych, ogólnie mówiąc — procesu adaptacji społecznej.

Współczesna dydaktyka matematyki podkreśla znaczenie aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania. Szeroko wykorzystuje się metody nauczania czynnościowego [1]. Nauczanie matematyki w dzisiejszej szkole wyposażając ucznia w podstawowe wiadomości i umiejętności, nie mniejsze znaczenie widzi w kształtowaniu osobowości. Na podkreślenie zasługuje stwierdzany związek zasobu wiedzy matematycznej z rozwojem zarówno procesów instrumentalnych (podstawowych zdolności szkolnych), jak i procesów kierunkowych osobowości (motywacji osiągnięć oraz zachowania przystosowawczego [2]). Zatem matematyka nauczając spełnia nie mniej istotną funkcję kształcącą, a także wychowawczą.

Przystępując do analizy porównawczej programów nauczania należy odpowiedzieć na podstawowe pytanie: czemu takie opracowanie ma służyć. Można oczekiwać, że to teoretyczne spojrzenie na oba programy

spełni zarówno funkcję informacyjną, jak i nakreśli zarys podjętych badań. Informacja o programach nauczania matematyki powinna umożliwić orientację:

— jakie cele nauczania i wychowania matematyki dominują w programie węgierskim i polskim,

— na jakich treściach matematycznych nauczamy i wychowujemy umysłowo upośledzonych w węgierskiej i polskiej szkole specjalnej; jakie występują różnice i podobieństwa w zakresie ogólnej tematyki działów oraz tematyki szczegółowej.

Należy oczekiwać również, że analiza ta powinna zasygnalizować możliwości wykorzystania doświadczeń w zakresie metodycznego opracowania poszczególnych treści matematycznych, a w tym:

— kolejności wprowadzanych zagadnień (dostosowanie zakresu pojęć i umiejętności do poszczególnych klas, kolejność w układaniu treści),

— rozwiązań metodycznych kształtowania pojęć i operacji matematycznych (metody pracy, środki dydaktyczne),

— zasad nauczania matematyki, których stosowanie sprawi, że wiedza uczniów będzie stanowiła system o zrozumiałej strukturze pojęć, związków i operacji matematycznych.

Informacyjna funkcja tego opracowania była teoretyczną podstawą podjętych badań osiągnięć w zakresie matematyki uczniów klas I—IV węgierskiej i polskiej szkoły specjalnej. Wstępnie zakreśliła zagadnienia badawcze dotyczące:

1) zasobu wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów klas I—IV polskich szkół specjalnych,

2) porównania zasobu opanowanej wiedzy matematycznej węgierskich i polskich uczniów umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim.

Wspomniane kwestie badawcze będą przedmiotem następnych opracowań.

STRUKTURA PROGRAMÓW I CELE NAUCZANIA

W programie węgierskim[3] wyeksponowane są następujące zagadnienia: cele i zadania, materiał nauczania dla poszczególnych klas, a w tym treści programowe i wymagania oraz podstawowe zasady metodyczne. Program polski[4] zawiera: cele nauczania i wychowania, treści nauczania i wychowania dla poszczególnych klas, zagadnienia związane z realizacją programu.

Ogólne spojrzenie na oba programy wskazuje na zbieżność w ich układzie. Zarówno w węgierskim, jak i w polskim programie nauczania na pierwszym miejscu wyeksponowane są cele. Przed wskazaniem bowiem czego uczyć i jak uczyć, należy określić, co chcemy osiągnąć. Dopiero odpowiedź na to pytanie wyznacza zakres treści programowych. Szcze-

gółowa analiza celów nauczania ujawnia jednak pewne rozbieżności. Różnice te nie dotyczą odpowiedzi na podstawowe pytanie, ku czemu zmierzamy nauczając matematyki dzieci umysłowo upośledzone, lecz wynikają jedynie z różnic w prezentacji programowej.

Cele nauczania w programie węgierskim są ujęte w sposób bardzo ogólny, a rozbudowane i uszczegółowione przez wskazanie zadań nauczania tego przedmiotu. Wydaje się, że tak nakreślone cele ogólne odnoszą się do nauczania matematyki nie tylko w klasach I—IV, ale i w klasach wyższych oraz w trakcie nauczania ponadpodstawowego.

W celach tych podkreślane są zatem: kształtowanie myślenia matematycznego, poznawanie form przestrzennych i stosunków ilościowych, rozpoznawanie problemów matematycznych w życiu, stosowanie wiadomości i umiejętności matematycznych w samodzielnym rozwiązywaniu zadań itp. Celem głównym zaś jest adaptacja społeczna, udział w pracy produkcyjnej oraz zapewnienie realizacji potrzeb ucznia. Zgodnie z założeniami programu węgierskiego osiągnięcie tych celów jest możliwe, gdy nauczając matematyki będziemy kształtować człowieka zaradnego, samodzielnego, pełnego chęci uczenia się, umiejącego działać planowo, starannie, umiejącego kontrolować i oceniać siebie oraz swoje działanie.

Zadania matematyki są w miarę szczegółowym opisem takich cech procesu nauczania, które przybliżają osiągnięcie zamierzonych celów. W zadaniach podkreślona jest więc konieczność praktycznego stosowania wiedzy matematycznej. Także wskazuje się na zadanie matematyki w kształtowaniu procesów orientacyjno-poznawczych, zdolności abstrahowania, wnioskowania, w rozwijaniu umiejętności zorganizowanego działania, w uczeniu jasnego wyrażania myśli oraz kształtowaniu adekwatnej samooceny.

W odróżnieniu od programu węgierskiego cele nauczania matematyki programu polskiego zawierają zakres tych zagadnień, który przewiduje się do realizacji w nauczaniu początkowym (klas I—III) i w klasach wyższych (IV—VIII). Cele te są zatem bardziej skonkretyzowane, odnoszą się do treści nauczania i wskazują w klasach I—III na:

— opanowanie umiejętności wyodrębniania zbiorów,

— przyswojenie pojęcia liczby naturalnej,

— wykonywanie i praktyczne stosowanie czterech działań arytmetycznych na liczbach naturalnych,

— opanowanie umiejętności stosowania jednostek miar i prostych przyrządów pomiarowych,

— rozbudzanie zainteresowania matematyką i jej praktycznym zastosowaniem.

Cele nauczania matematyki w programie polskim określają zatem zakres wiadomości i umiejętności ucznia, opisują dydaktyczno-wychowawcze przewidywane efekty nauczania i uczenia się matematyki. Nato-

miast w programie węgierskim cele, skonkretyzowane w zadaniach, podkreślają taką organizację nauczania, by wywołać i wzmocnić proces uczenia się dziecka umysłowo upośledzonego. Zdecydowanie mocniej w programie węgierskim wyeksponowane są cele wychowawcze i kształcące matematyki, a zadania dydaktyczne tego przedmiotu określone są szczegółowo w wymaganiach.

DZIAŁY PROGRAMOWE

Wyraźne różnice między programami występują w zakresie ogólnej struktury materiału nauczania. Program węgierski oparty jest na założeniu, że matematyka jako przedmiot nauczania — podobnie jak matematyka jako nauka — powinna stanowić pewną strukturę, określony system. Dlatego też cały proces zdobywania doświadczeń matematycznych powinien przebiegać w kierunku budowania pełnej całości, drogą zrozumienia pojęć, związków i zależności. Opierając się na tym założeniu w programie każdej z klas I—IV uwzględnione są te same działy programowe: „Zbiory i logika", „Rachunki i algebra", „Relacje, funkcje, ciągi", „Geometria i pomiary", „Kombinatoryka i statystyka". Działy te w poszczególnych klasach nawiązują do zagadnień opracowanych już w klasach poprzednich oraz rozszerzają zakres materiału o nowe treści. Powstaje w ten sposób bardzo czytelny spiralny (węgierscy pedagodzy nazywają go piramidowym) układ treści programowych z jednoczesnym uwzględnieniem różnych dziedzin matematyki jako nauki o określonej strukturze. Polski program matematyki nie jest tak jednolity dla każdej z klas i tak rozbudowany treściowo. Zagadnienia matematyczne można podzielić na dwie grupy:

1) treści realizowane systematycznie w układzie liniowym — poznanie pojęć liczbowych oraz działań na liczbach,

2) treści realizowane w układzie spiralnym, kilkakrotnie powtarzane w ciągu roku, a także w kolejnych klasach z pogłębieniem i poszerzeniem ich zakresu — wiadomości o figurach geometrycznych, znajomość wielkości geometrycznych, pomiary, stosowanie jednostek miar.

Przy konstruowaniu programu polskiego zwracano uwagę, między innymi, na trzy podstawowe założenia. Jednym z nich było zrozumienie psychologii dziecka umysłowo upośledzonego. Wiadomo bowiem, że uczniowie ci łatwo zapominają, konieczne jest więc nie tylko dwukrotne, ale nawet wielokrotne powracanie do treści już poznawanych. Jednocześnie ważna zasada systemowości wskazuje, że tematy powinny być powiązane w taki sposób, by stanowiły całość zarówno z logicznego, jak i psychologicznego punktu widzenia. Z tych dwóch założeń wynikała konieczność uwzględnienia w programie elementów spiralnego układu treści nauczania. Przy konstruowaniu programu polskiego istotne było także trzecie założenie, mówiące o tym, że należy budować program na

pojęciach i umiejętnościach o praktycznym znaczeniu dla funkcjonowania dziecka. Tak też np. uznano, że pojęciami podstawowymi dla ucznia rozpoczynającego naukę w szkole są pojęcia dotyczące orientacji przestrzennej i czasowej. Zatem wzgląd praktyczny zadecydował, że właśnie to zagadnienie zostało zamieszczone na wstępie treści programowych dla klasy pierwszej.

W polskiej szkole specjalnej, ważną rolę w klasie pierwszej przypisuje się „okresowi wstępnemu". Trwa on 5—6 tygodni, a spełnia istotne znaczenie w adaptacji dziecka, osiągnięciu stanu gotowości do podjęcia tak trudnej czynności, jaką jest szkolne uczenie się. W trakcie okresu wstępnego uczniowie poznają pojęcia przestrzenne, czasowe, wielkościowe, geometryczne, uczą się podstawowej orientacji. Spełnia to niezwykle ważną rolę w pokonaniu trudności adaptacyjnych, lęku przed szkołą, przed nową, trudną sytuacją.

W polskim programie matematyki dla klas I—III można wyodrębnić następujące zakresy tematyczne: orientacja w stosunkach czasowych i przestrzennych, rozumienie pojęcia zbioru, przekształceń zbiorów i działania na zbiorach (zagadnienia realizowane tylko w klasie pierwszej) znajomość pojęć liczbowych (w klasie I do 20, w klasie II do 100, w klasie III do 1000) wraz z umiejętnością wykonywania działań, a także opanowanie podstawowych zagadnień z geometrii. Dział „Zastosowania" w każdej z klas syntetyzuje wiadomości i umiejętności arytmetyczne i geometryczne, wskazuje na możliwości praktycznego zastosowania wiedzy matematycznej. A zatem treści programu polskiego dotyczą głównie dwóch działów matematyki: arytmetyki i geometrii.

W programie węgierskim uwzględniono pięć działów, chociaż w rocznym podziale godzin wskazuje się również, że przede wszystkim na rachunki i algebrę oraz geometrię i pomiary przeznacza się najwięcej czasu w każdej z klas. Dla przykładu w klasie pierwszej planuje się około 5% czasu przeznaczyć na „Zbiory i logikę", około 45% na „Rachunki i algebrę", około 15% na „Relacje, funkcje, ciągi", około 30% na „Geometrię i pomiary" i około 5% na „Kombinatorykę i statystykę".

Treści programu węgierskiego zdecydowanie podkreślają kształcący cel nauczania matematyki. Stąd też wprowadzone są takie działy, jak: logika, kombinatoryka, statystyka, funkcje, relacje i ciągi. Treści tych działów nie zawsze stanowią materiał podstawowy. Wprowadzenie ich spełnia — tak podkreślaną przez program węgierski — funkcję kształcącą myślenie. Tak też kombinatoryka uczy poszukiwania różnych możliwości wyboru, poszukiwania kombinacji różnych elementów. Logika przybliża rozumienie relacji między pojęciami (zgodności, sprzeczności, nadrzędności). Rachunek prawdopodobieństwa uczy zaś, w jaki sposób ze znajomości prawa można wyprowadzać informacje na temat przebiegu interesujących nas zdarzeń. Statystyka wskazuje, w jaki sposób z danego zjawiska wnioskować o rządzącym nim prawie prawdopodo-

bieństwa i jak znajdować najkorzystniejsze rozwiązanie czy postępowanie. Wskazane działy matematyki spełniają ważne znaczenie dla kształtowania takich funkcji myślenia ucznia, jak: poszukiwanie różnych możliwości, zdolność przewidywania, wnioskowania, logicznego łączenia faktów, poszukiwania praw rządzących danym zakresem zjawisk. Zatem rozwijane są ważne cechy myślenia, a w efekcie kształtowana poszukująca, dociekliwa postawa ucznia.

W programie węgierskim po treściach zamieszczony jest roczny podział godzin na opracowanie materiału podstawowego i uzupełniającego, a także orientacyjny podział godzin na poszczególne działy programowe. Ocena realizacji programu uwzględnia stopień realizacji podstawowego materiału, którego opanowanie jest obowiązkowe. W odniesieniu do materiału uzupełniającego nauczyciel sam decyduje, czy realizować go będzie w całości, czy też w części. Może też czas przeznaczony na realizację materiału uzupełniającego (około 1/3 wymiaru czasu) wykorzystać na pełniejsze i trwalsze opanowanie materiału podstawowego. W tym wyraża się swoboda nauczyciela, pozwalająca mu na dobór właściwych czy koniecznych treści do kształtowania systemu wiedzy matematycznej uczniów jego klasy.

W programie węgierskim określone są wymagania dydaktyczne dla poszczególnych klas. W sposób systematyczny i ciągły niektóre treści — uzupełniające w klasie niższej — są kontynuowane i utrwalane w klasie następnej jako podstawowe. Jednocześnie wymagania dla poszczególnych klas w określonych zakresach są systematycznie rozszerzane i wzrasta ich stopień trudności. Realizacja programu w szkołach węgierskich opiera się na zróżnicowanym systemie wymagań. Rozróżniane są dwa rodzaje wymagań: „wymagania optimum" i „wymagania minimum". Optimum wymagań jest uwarunkowane znajomością całego materiału podstawowego. Uczniom spełniającym dobrze te wymagania zapewnia się dalszy rozwój przez realizację materiału uzupełniającego. Minimum wymagań wskazuje na taki poziom opanowania wiedzy, który jest potrzebny do dalszego rozwoju. Do realizacji tego zakresu wiedzy, jak podkreślają pedagodzy węgierscy, nauczyciel musi zmobilizować swoją wiedzę zawodową i umiejętności, przeznaczyć cały czas przewidywany na realizację materiału uzupełniającego, także stosować dodatkowe ćwiczenia, specjalne środki dydaktyczne, indywidualizację w nauczaniu. Jest to ważne dla „rozwoju matematycznego dziecka". Oto np. niektóre wymagania dla klasy pierwszej sformuowane są następująco:

— uczeń winien umieć porównywać nieuporządkowane zbiory przez łączenie w pary i umieć stwierdzać, czy w pierwszym jest więcej, mniej, czy tyle samo elementów, co w drugim (do 10-ciu elementów),

— uczeń powinien umieć uporządkować elementy jednego zbioru według słownie podanego polecenia,

— uczeń powinien umieć tworzyć zbiory o podanej liczebności, przez układanie i rysowanie,

— uczeń powinien umieć dodawać i odejmować w zakresie 10-ciu za pomocą środków pomocniczych,

— uczeń powinien umieć budować proste figury (z klocków, pudełek do zapałek, kolorowych patyczków) na podstawie wzoru, itp.

W naszym programie wymagań nie określamy. Wychodzimy bowiem z założenia, że w tak zróżnicowanym zespole uczniowskim, jakim są klasy w szkole specjalnej, nierealne staje się określanie pewnych standardów. W tym przypadku zakresu wiedzy, który powinien opanować każdy uczeń danej klasy. Mówimy tylko, że konkretna praca nauczyciela, znajomość możliwości poszczególnych uczniów, są miernikiem tego, w jakim zakresie program zostanie zrealizowany. Badania eksperymentalne wskazują, że program matematyki jest dostosowany do możliwości percepcyjno-intelektualnych uczniów szkoły specjalnej [5].

Należy zauważyć podstawową różnicę w prezentacji materiału nauczania. Treści programu węgierskiego wzbogacone są o oprawę metodyczną realizacji poszczególnych zagadnień. Program ten wskazuje, jak nauczyciel powinien kierować działaniem ucznia, by ten uczył się matematyki, eksperymentował, dowodził, szukał rozwiązań do konkretnych problemów matematycznych. Zamieszczone wskazówki metodyczne doświadczony nauczyciel może wzbogacić, rozwinąć o własne pomysły. Tak opracowany program to także ważna pomoc dla nauczyciela mniej doświadczonego, nie w pełni jeszcze przygotowanego do nauczania matematyki dzieci umysłowo upośledzonych.

Materiał nauczania programu polskiego zawiera konkretne hasła, określa kolejność wprowadzanych zagadnień — bez wnikania w ich metodyczne rozwiązanie.

Jaki zakres pojęć i umiejętności matematycznych opanowują uczniowie w poszczególnych klasach. Oto w miarę szczegółowa analiza treści programowych.

W klasie pierwszej w zakresie działu „Zbiory i logika" uczniowie szkoły węgierskiej opanowują pojęcie zbioru oraz umiejętności porównywania, klasyfikowania i wyodrębniania zbiorów zgodnie z podanymi warunkami. Kształtując pojęcie zbioru przez różne ćwiczenia z zastosowaniem zestawów logicznych, program węgierski podkreśla rozwijanie myślenia uczniów.

Nasze rozwiązania metodyczne nie różnią się od wskazówek metodycznych zawartych w programie węgierskim. Należy podkreślić, że zbiory nie są ujmowane (szczególnie w naszym programie) w kategoriach wiedzy docelowej. Język teorii zbiorów jest bowiem semantycznie nieadekwatny do opisu zjawisk z życia codziennego. Dlatego też nie można na realizację tego działu przeznaczyć zbyt wiele czasu kosztem arytmetyki. W programie węgierskim tematyka dotycząca zbiorów powtarza się

w każdej z klas, a w programie polskim zbiory to zagadnienie realizowane tylko w klasie pierwszej. Niektóre z zagadnień spełniają jedynie funkcję środka do kształtowania tych pojęć i umiejętności, które uważa się za najważniejsze zarówno ze względu na strukturę przedmiotu, jak i z praktycznego punktu widzenia. Tak też pojęcia mnogościowe służą do kształtowania pojęcia liczby naturalnej i działań arytmetycznych. Oś liczbową wprowadzamy jako geometryczną interpretację liczby, a zatem jako element w zrozumieniu liczby w ciągu liczb naturalnych. Jest to jedno z rozwiązań metodycznych kształtowania pojęcia liczby jako wielkości kardynalnej, porządkowej i miarowej. Już przy monografii liczb pierwszej dziesiątki dzieci poznają oś liczbową. Później jest ona nadal wykorzystywana przy rozszerzaniu zakresu liczb naturalnych, poznawaniu liczb wymiernych, też liczb ujemnych. W ten sposób uczniowie przygotowują się do zrozumienia — na początku intuicyjnego — wielu podstawowych faktów: dla dowolnej liczby można zawsze znaleźć liczbę większą od niej, pomiędzy dwie różne liczby zawsze można „wstawić" liczbę trzecią. Na osi liczbowej ilustrujemy także porównywanie liczb oraz przedstawiamy wzajemny związek między dodawaniem i odejmowaniem.

Relacje, funkcje, ciągi w programie polskim nie stanowią odrębnego działu. Czynności umysłowe związane z rozumieniem relacji, funkcji ciągów są realizowane na zbiorach i liczbach. Tak też, np. rozumienie relacji kształtujemy z zastosowaniem grafów strzałkowych. Jest to geometryczne przedstawienie operacji na liczbach z jednoczesnym wskazaniem związków między działaniami. Schematy graficzne są etapem pośrednim między konkretem i abstrakcją. Reprezentacja graficzna jest pewnym uogólnieniem konkretnej sytuacji i krokiem w kierunku matematyzacji formalnej.

W programie węgierskim zdecydowanie rozbudowany jest dział „Geometria i pomiary". Już w klasie pierwszej kształtowane są pojęcia masy, długości i pojemności oraz podstawowe jednostki miar (litr, kilogram, metr). Wprowadza się także liczne ćwiczenia geometryczne na rozpoznawanie płaszczyzn, budowanie brył na podstawie wzoru, klasyfikację wielokątów. Natomiast w polskiej szkole specjalnej kształtuje się tylko pojęcia prostych figur geometrycznych (prostokąt, trójkąt, koło) oraz ćwiczy się umiejętność rozpoznawania tych figur w otoczeniu. W programie polskim dodatkowo, w odróżnieniu od programu węgierskiego, w zakresie zastosowań wprowadza się praktyczną umiejętność rozpoznawania i nazywania pieniędzy w zakresie 20. Wprowadza się także nazwy dni tygodnia i ich kolejność. Wyodrębniony w programie polskim dział „Zastosowania" nie ma odpowiednika w programie węgierskim. Jednak brak wyeksponowania tego działu nie wskazuje na to, że umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy matematycznej nie są uwzględnione w realizacji programu węgierskiego.

W klasie drugiej w programie polskim nie wracamy już do zbiorów i operacji na zbiorach, co jest kontynuowane w programie węgierskim i przebiega na poziomie wyższym niż w klasie pierwszej — tworzone są klasy bardziej ogólne.

Program węgierski wprowadza mnożenie różnych czynników bez zapisu oraz dzielenie, także dzielenie z resztą. Zakres tych zagadnień w klasie drugiej jedynie przygotowuje do ich prawidłowego zrozumienia. Natomiast w polskiej szkole specjalnej uczniowie poznają mnożenie w zakresie 25, a przy rozszerzaniu zakresu liczbowego do 100 prowadzi się liczenie dziesiątkami, dodawanie i odejmowanie pełnych dziesiątek, porównywanie liczb dwucyfrowych za pomocą znaków relacyjnych.

W klasie drugiej w programie węgierskim również zdecydowanie rozbudowany jest dział „Geometria i pomiary", zawierający — oprócz zagadnień — także szczegółowe opracowanie metodyczne wprowadzanych pojęć. W odróżnieniu od programu polskiego program węgierski już w klasie drugiej wprowadza jednostki miar (decymetr, decylitr), pojęcie obwodu figury płaskiej, rozpoznawanie brył (prostopadłościan, walec). Także w tej klasie zakłada się prowadzenie ćwiczeń przygotowujących do kształtowania pojęcia pola powierzchni. Program polski natomiast w zakresie zastosowań wiedzy matematycznej wprowadza pojęcie minuty, liczenie pieniędzy i płacenie w zakresie 100.

Już w klasie trzeciej program węgierski wprowadza pojęcie liczby ujemnej, także grupowanie liczb podzielnych przez 2, 3, 4 oraz ułamki o mianownikach 2, 3, 4 i dodawanie sposobem pisemnym. W tym zakresie zagadnień program polski przewiduje kształtowanie pojęcia ułamka 1/2 jako podziału na dwie równe części, a także numerację do 1000 oraz dodawanie i odejmowanie setek. W zakresie geometrii w programie węgierskim występuje: budowanie i modelowanie brył, porównywanie i klasyfikacja brył, odcinek (mierzenie, rysowanie), tworzenie figur symetrycznych, skala (powiększanie i pomniejszanie w siatce kwadratowej), obwód figur płaskich, porównywanie powierzchni kwadratów. Duży nacisk położony jest na szacowanie i sprawdzanie szacowania mierzeniem. Podkreślane jest także kształtowanie umiejętności grupowania jako ważnej czynności dla zrozumienia pojęcia dziesiątkowego systemu pozycyjnego.

W klasie czwartej program węgierski w zakresie zbiorów i logiki obejmuje takie umiejętności, jak: klasyfikowanie, uzupełnianie zdań otwartych prawdziwych i fałszywych, wykazywanie nadrzędności i podrzędności. W zakresie rachunków i algebry kształtowane są pojęcia liczbowej do 1000, natomiast działania arytmetyczne są wykonywane w zakresie 100. Wprowadza się także ułamki o mianownikach 6, 8 oraz wykonuje proste działania ułamkowe na modelach. W klasie

IV przygotowuje się także mnożenie sposobem pisemnym i wykonywanie dodawania i odejmowania z zastosowaniem algorytmu działań pisemnych oraz w dalszym ciągu kształtuje się umiejętność dzielenia z resztą.

W zakresie geometrii program węgierski — w odróżnieniu od programu polskiego — wprowadza umiejętność określania miejsca na płaszczyźnie za pomocą dwóch danych (przygotowanie do uporządkowania na płaszczyźnie, umiejętności określania współrzędnych). Także wskazuje na tworzenie figur symetrycznych, podobieństwo, jednokładność, oraz pojęcie pola powierzchni prostokąta, mierzenie jednostkami okazjonalnymi i jednostkami miar.

Skrótowo przedstawiona analiza zarysowuje różnicujące zakresy po-

Tabela 1.

NIEKTÓRE RÓŻNICE W ZAKRESACH WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI MATEMATYCZNYCH MIĘDZY WĘGIERSKIM I POLSKIM PROGRAMEM NAUCZANIA

Działy programu węgierskiego	Klasa	Różnicujące zakresy wiedzy matematycznej (hasła programowe)	W programie polskim wprowadzone w klasie
1	2	3	4
Zbiory i logika	I	———	——
	II	— twierdzenie prawdziwe i fałszywe	——
		— zbiory częściowe i uzupełniające	I
		— twierdzenia i zaprzeczenia	——
	III	— część współczesna i złączenia zbiorów	I
		— uzupełnianie zdań otwartych (prawda, fałsz)	——
	IV	— wybór według dwóch lub więcej kryteriów	I
		— pojęcie podrzędności i nadrzędności	I
Arytmetyka i algebra	I	———	——
	II	— przygotowanie dzielenia przez mieszczenie i podział	III
		— przygotowanie dzielenia z resztą	V
	III	— liczby ujemne	VIII
		— przygotowanie ułamków o mianownikach 2, 3, ,4	IV
		— wprowadzenie dodawania sposobem pisemnym	V
	IV	— liczby rzymskie do 50-ciu	V
		— ułamki o mianownikach 8, 6	V
		— proste działania ułamkowe na modelu	VI
		— dodawanie i odejmowanie sposobem pisemnym	V

1	2	3	4
		— przygotowanie mnożenia sposobem pisemnym	V
		— przygotowanie dzielenia z resztą	V
Relacje funkcje ciągi	I	———	———
	II	— formułowanie reguł funkcji i ciągów	———
	III	— rozpoznawanie reguł funkcji i ciągów	———
	IV	— zapisywanie reguł funkcji i ciągów	———
Geometria i pomiary	I	— pojęcie długości, masy i pojemności	II, III
		— jednostki miar: m, l, kg	II, III
		— pojęcie linii prostej i krzywej	III
	II	— mierzenie i porównywanie długości obwodów	IV, V
		— jednostki miar: decymetr ,decylitr, kilogram	IV
		— tworzenie brył (prostopadłościan, walec)	VI, VIII
		— przygotowanie pojęcia pole powierzchni	VI
	III	— budowanie porównywanie i klasyfikowanie brył	VI—VII
		— odcinek	II
		— tworzenie figur symetrycznych	VII
		— przygotowanie do pojęcia skali	V
		— porównywanie powierzchni figur, szacowanie i mierzenie	VI
		— jednostki miar: dekagram, hektolitr	IV
	IV	— próby kreślenia okręgu	VI
		— mierzenie i obliczanie obwodu	V
		— pojęcie kąta	V
		— tworzenie figur symetrycznych z jedną osią symetrii	VII
		— pojęcie podobieństwa i jednokładności	VII
		— jednostki miar: kilometr, tona	V
Kombinatoryka prawdopodobieństwo, statystyka	I	— przedstawianie jak najwięcej możliwości rozwiązań	———
	II	— przedstawianie jak najwięcej możliwości rozwiązań	———
		— zbieranie i zapisywanie danych wyników działania	———
	III	— tworzenie jak najwięcej możliwości rozwiązań (zapis na rysunku)	———
		— rozróżnianie wydarzeń, zapis, stwierdzenie częstotliwości	———
	IV	— zapisywanie różnych zdarzeń (rysunek symbole)	———
		— szukanie przypadków możliwych	———
		— zbiór danych wyników działania (zapis na rysunku)	———

jęć i umiejętności matematycznych między programem węgierskim i polskim. Usystematyzowanie różnic przedstawia Tabela 1.

W celu przeprowadzenia porównawczych badań wiedzy matematycznej węgierskich i polskich uczniów szkół specjalnych wymagane jest spojrzenie na wspólne treści programowe.

W klasie pierwszej wspólne zagadnienia programowe to:

— pojęcia stosunków przestrzennych,
— wyodrębnianie cech wielkościowych i ich porównywanie,
— klasyfikacja przedmiotów według cech jakościowych,
— wyodrębnianie zbiorów, których elementy spełniają dany warunek,
— pojęcie liczby naturalnej w zakresie 10,
— wykonywanie dodawania i odejmowania w zakresie 10,
— poznanie liczb do 20 (liczenie, uporządkowanie, wyodrębnianie dziesiątki, zapisywanie),
— proste figury geometryczne (prostokąt, trójkąt, koło), rozpoznawanie, układanie, rysowanie.

W klasie drugiej wspólne zagadnienia programowe obejmują:

— porównywanie, porządkowanie, zapis liczb do 20, rozkład na składniki,
— dodawanie i odejmowanie liczb w zakresie 20 bez przekraczania i z przekroczeniem progu dziesiątkowego,
— związek między dodawaniem i odejmowaniem,
— rozwiązywanie zadań tekstowych na dodawanie i odejmowanie w zakresie 20,
— wprowadzenie mnożenia jako dodawania równych składników w zakresie 25,
— poznanie liczb w zakresie 100,
— mierzenie długości w metrach, rozwiązywanie zadań tekstowych na mierzenie,
— mierzenie czasu (godzina),
— figury geometryczne płaskie (koło, kwadrat, trójkąt).

W klasie trzeciej można wskazać następujące treści wspólne:

— zasady dziesiątkowego systemu pozycyjnego,
— pisanie i czytanie liczb w zakresie 20,
— mnożenie i dzielenie liczb w zakresie 25,
— przemienność mnożenia,
— dzielenie przez mieszczenie i podział,
— dodawanie i odejmowanie w zakresie 100,
— połowa jako wynik podziału na dwie równe części,
— kreślenie i mierzenie odcinków, rysowanie odcinków o danej długości,
— ważenie w kilogramach, mierzenie w litrach,
— odczytywanie wskazań zegara: godziny, minuty,

W klasie IV do wspólnych zagadnień programowych należą:
— mnożenie i dzielenie liczb jednocyfrowych w zakresie 100,
— rozdzielność mnożenia względem dodawania i odejmowania,
— przykłady mnożenia liczby dwucyfrowej przez jednocyfrową,
— dodawanie i odejmowanie liczb w zakresie 1000,
— ułamki o mianownikach 2, 4,
— kreślenie odcinków o danej długości za pomocą linijki z podziałką,
— porównywanie długości odcinków za pomocą dowolnej jednostki miary,
— rozpoznawanie odcinków prostopadłych i równoległych,
— próby kreślenia kwadratów i prostokątów,
— jednostki długości: metr, centymetr, decymetr,
— jednostki stosowane przy ważeniu: gram, dekagram, kilogram,
— rozwiązywanie zadań tekstowych na mierzenie długości, czasu, ważenie.

Analiza przedstawionych wyżej zestawień prowadzi do pewnych ogólnych wniosków:

Najmniejsze zróżnicowanie między programem węgierskim i polskim występuje w klasie pierwszej.

Nie ma istotnych różnic w zakresie wprowadzanych pojęć liczbowych w poszczególnych klasach. Natomiast różnice występują w zakresie operowania pojęciami liczbowymi przy wykonywaniu czterech działań arytmetycznych.

W programie węgierskim pewne zagadnienia wprowadzane są „propedeutycznie", wstępnie. W tym podkreślane jest znaczenie „sfery najbliższego rozwoju", istotnego pojęcia psychologicznego, które spełnia ważną rolę w procesie uczenia się. Zwraca się zatem uwagę nie tylko na to, co dziecko osiągnęło w swoim rozwoju, lecz także na to, co w nim dojrzewa. Ucząc zgodnie z zaleceniami programu węgierskiego, stopniowo kształtuje się pewne pojęcia i umiejętności. W klasie niższej rozwijane są sprawności umysłowe ważne dla zrozumienia istoty pojęcia czy operacji matematycznej w klasach następnych. Jeżeli dziecko jest w stanie wykonać zadanie przy pomocy nauczyciela, intuicyjnie uchwycić sens, to oczekiwać należy, że za rok łatwiej będzie ukształtować dane pojęcie czy umiejętność matematyczną. Dlatego też w szkole węgierskiej pewne zagadnienia są wprowadzane w klasie niższej, a w klasach następnych systematycznie opracowywane, utrwalane. Dotyczy to, między innymi, dzielenia, pojęcia ułamków, skali, mnożenia sposobem pisemnym, dzielenia z resztą. Na podstawie programu polskiego nie przewiduje się „propedeutycznego" realizowania wskazanych zagadnień. Dzielenie, pojęcie ułamka, skali, mnożenie sposobem pisemnym, dzielenie z resztą są wprowadzane i opracowywane w tej samej klasie (bez „etapu przygotowawczego"), równoległe z systematyczną realizacją tych zagadnień w szkole węgierskiej. Program węgierski podkreśla ważną

w procesie nauczania i uczenia się matematyki „drogę dojrzewania pojęć". Pedagodzy węgierscy mówią o „tworzeniu łańcuchów asocjacyjnych wokół pojęcia matematycznego", co wspomaga proces pełnego rozumienia i stosowania poznanych pojęć i umiejętności matematycznych.

Niektóre zagadnienia w programie węgierskim są wprowadzane o rok wcześniej, niż ma to miejsce w programie polskim. Dotyczy to np. liczb rzymskich do pięćdziesięciu, ułamków o mianownikach 8, 6, jednostek pojemności (litr, decylitr), masy (kilogram), długości (metr) oraz mierzenia i obliczania obwodu.

Nektóre tematy są realizowane w szkole węgierskiej z dwuletnim wyprzedzeniem w porównaniu ze szkołą polską. Są to zagadnienia: działania ułamkowe na modelu, pojęcie skali, kreślenie okręgu, dodawanie i odejmowanie sposobem pisemnym. Zdecydowanie wcześniej w programie węgierskim wprowadzane jest pojęcie liczby ujemnej. Zatem już na etapie nauczania początkowego uczniowie szkoły węgierskiej mają kształtowane pojęcie liczby wymiernej, a w tym pojęcie liczby naturalnej, ułamkowej, ujemnej. Natomiast uczniowie polskiej szkoły specjalnej z takim zakresem pojęć liczbowych zapoznają się dopiero w klasach starszych, a w nauczaniu początkowym mają kształtowane głównie pojęcie liczby naturalnej i wstępnie pojęcie ułamka zwykłego.

Największe zróżnicowanie między obu programami występuje w dziale „Geometria i pomiary". W programie polskim rozpoczynamy od rozpoznawania w otoczeniu prostych figur geometrycznych płaskich, a zatem wprowadzamy dziecko w przestrzeń dwuwymiarową. W programie węgierskim zagadnienia dotyczące brył pojawiają się już w klasie pierwszej i drugiej. Zgodnie z zaleceniami programu polskiego o bryłach mówimy dopiero w klasach starszych. w klasie VI, VII i VIII. Podobnie pole powierzchni omawiamy w klasie szóstej, figury symetryczne i oś symetrii uczniowie poznają w klasie siódmej. Zatem uczeń szkoły węgierskiej wcześniej poznaje przestrzeń trójwymiarową i wzajemne zależności między jej elementami, a także niektóre inne zagadnienia geometryczne. Obecnie w Polsce wyrażone są poglądy, iż pojęcia figur przestrzennych należy wprowadzić wcześniej niż pojęcia figur płaskich. Pogląd ten wynika z naturalnej sytuacji poznawczej dziecka. Na początku dziecko styka się, manipuluje, poznaje trójwymiarowe elementy przestrzeni. Dlatego też kształtowanie pojęć geometrycznych powinno przebiegać z wykorzystaniem naturalnej sytuacji poznawczej dziecka. Należy najpierw zapoznać ucznia z figurami trójwymiarowymi, którymi wypełniony jest świat rzeczywisty, a następnie płaskimi, które są cieniami brył [6].

W obu programach — zgodnie ze wskazaniami współczesnej dydaktyki — zdecydowanie podkreślane jest czynnościowe nauczanie matematyki, czynnościowe (manipulacyjne) metody rozwiązywania zadań. Jed-

ną z nich jest symulacja (modelowanie) treści zadania za pomocą konkretnych przedmiotów lub zastępników. Ważne jest również włączenie do nauczania elementów gier i zabaw matematycznych oraz używanie różnych schematów graficznych.

Zestawiając różnice i podobieństwa programu węgierskiego i polskiego pojawia się problem bardziej ogólny, a łączący zagadnienia psychologii dziecka umysłowo upośledzonego z metodyką nauczania matematyki. Zastanowienia bowiem wymaga problem, czy systematyczne kształtowanie pewnych pojęć matematycznych nie wyprzedza zbytnio — posługując się terminologią L. S. Wygotskiego — okresów krytycznych dla kształtowania tych pojęć i umiejętności u dzieci umysłowo upośledzonych. Powstaje pytanie, czy czasem nie wprowadzamy dziecko w zakres pojęć, które nie jest ono w stanie zrozumieć, gdyż nie są do tego przygotowane jego operacje umysłowe. Najbardziej elementarne formy rozumienia w logice, arytmetyce lub geometrii opierają się na zasadzie niezmienności ilościowej, według której całość pozostaje nie zmieniona niezależnie od zmian jej formy, ułożenia jej części, przemieszczenia w przestrzeni czy czasie. Pojęcie stałości jest kategorią podstawową w procesie kształtowania myślenia matematycznego. Wiadomo, że operacje umysłowe u dzieci umysłowo upośledzonych kształtują się w tej samej kolejności jak u dzieci w normie intelektualnej, ale stwierdza się pewne istotne różnice rozwojowe[7]. Dlatego też problem jest, w jakim momencie wprowadzić dziecko w jaki zakres pojęć i umiejętności, by wykorzystać naturalny rozwój procesów myślowych i stworzyć optymalne warunki rozwoju dziecka, stymulować jego rozwój. Na podstawie przeprowadzonej analizy porównawczej można stwierdzić, że pewne zakresy pojęć i operacji matematycznych wprowadzane są wcześniej (w niektórych wypadkach zdecydowanie wcześniej) niż w szkole polskiej. Stwierdzenie to pobudza do zastanowienia i sformułowania problemu ogólniejszego: w jakim stopniu łączyć (i jak stwierdzić) poziom rozwoju myślenia dziecka umysłowo upośledzonego z kształtowaniem pojęć matematycznych. Może należy większą rolę przypisywać „propedeutycznemu wprowadzeniu zagadnień", a szczególnie zagadnień trudnych. Jest to problem jedynie zasygnalizowany w tym opracowaniu, wymagałby jednak podjęcia głębszych analiz.

UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU

Należy zauważyć zbieżność stanowisk programu węgierskiego i polskiego w zakresie wskazań metodycznych: jakie warunki stwarzać w procesie nauczania, jak efektywnie wywołać i wzmacniać proces uczenia się dzieci umysłowo upośledzonych, a także jak kierować pracą uczniów.

Współczesny system dydaktyczny postuluje łączenie w spójną całość poznania zmysłowego z umysłowym, praktyki z teorią. Wszelkie pojęcia i prawa matematyczne powinny ukształtować się w umyśle dziecka przez odpowiednio zorganizowane konkretne czynności i ich analizowanie. Obecny system dydaktyczny nie wiąże w sposób rygorystyczny poszczególnych etapów przyswajania wiedzy z określonymi fazami rozwoju psychofizycznego ucznia. „Każdemu poziomowi myślenia konkretnoobrazowego odpowiada pewien poziom myślenia abstrakcyjnego i nie możemy tych procesów rozpatrywać oddzielnie (...). Wiążemy działania dziecka z myśleniem zarówno konkretno-obrazowym, jak i abstrakcyjnym stosownie do jego możliwości [8].

Nauczanie musi być prowadzone tak, aby tworzyć w umyśle dziecka całościowy, strukturalny obraz matematyki, nie należy tematów wprowadzać w izolacji od innych. Każdy powrót do danego zagadnienia należy traktować nie jako proste przypomnienie, powtórzenie ale jako pogłębienie i poszerzenie materiału oraz logiczne powiązanie go z innymi zagadnieniami.

Materiał nauczania powinien być usystematyzowany w sposób wynikający nie tylko z logicznej zależności pojęć, ale również z prawidłowości psychologicznych warunkujących kształtowanie tych pojęć u dzieci. Matematyka ma stawać się w umyśle ucznia pewnym spójnym, zorganizowanym układem wiadomości o coraz jaśniej zarysowanej strukturze. Należy znać hierarchię ważności tematów przewidzianych programem. Nie należy poświęcać zbyt wiele czasu na tematy drugorzędne, akcentować zaś to, co jest ważne nie tylko z matematycznego, ale i praktycznego punktu widzenia.

Nowoczesna dydaktyka szerzej widzi rolę zadań tekstowych w nauczaniu. Dotychczas mówiło się niemal wyłącznie o ich rozwiązywaniu. Obecnie coraz częściej — nie zaniedbując rozwiązywania — kładzie się nacisk na przekształcanie, analizowanie zadań oraz na układanie ich przez uczniów. Rozwiązywanie zadań wzbogacone zostało o wiele nowych metod: stosowanie różnych schematów graficznych (pętle, grafy), symulację (modelowanie) na konkretach i zastępnikach.

Przeprowadzona analiza nakreśliła ogólny zarys porównawczy programów nauczania matematyki klas I—IV węgierskiej i polskiej szkoły specjalnej. Takie teoretyczne ujęcie zagadnienia było podstawą przeprowadzonych badań zasobu wiedzy matematycznej uczniów. Wyniki badań zostaną zaprezentowane w następnych opracowaniach, które będą próba odpowiedzi na pytania dotyczące:

— osiągnięć szkolnych w zakresie matematyki klas I—IV polskich szkół specjalnych oraz

— różnic w poziomie opanowania pojęć i umiejętności matematycznych przez węgierskich i polskich uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Przypisy

[1] Z. Krygowska: Zarys dydaktyki matematyki. Warszawa 1977, WSiP.
[2] J. Głodkowska: Procesy psychiczne dzieci lekko upośledzonych umysłowo a ich zdolność uczenia się matematyki. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1937, 2/3, s. 34—50.
[3] Program nauczania matematyki klas I—IV węgierskiej szkoły specjalnej (tłumaczenie).
[4] Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Warszawa 1985, WSiP.
[5] Raporty z badań programów nauczania szkół dla dzieci upośledzonych umysłowo. Warszawa 1980. Biblioteka IPS.
[6] I. Karwot: Propozycje dydaktyczne nauczania geometrii uczniów o niższych zdolnościach matematycznych. „Szkoła Specjalna" 1984, wyd. 6.
[7] B. Inhelder: Zastosowanie badań genetycznych do oceny funkcji intelektualnych dzieci z zaburzeniami mowy. „Psychologia Wychowawcza" 1964, nr 7 (21).
[8] Z. Semadeni (red.) Nauczanie początkowe matematyki. Warszawa 1981, WSiP.

CZESŁAW BERKA
Kuratorium Oświaty i Wychowania
Bydgoszcz

PRACA INNOWACYJNA DYREKTORA SZKOŁY

Działalność dydaktyczno-wychowawcza i organizacyjna szkoły, aby mogła zapewnić wyższą efektywność edukacyjną, powinna być stale doskonalona. Niewątpliwie postęp w tym zakresie zależy w znacznej mierze od nauczyciela, jego kwalifikacji pedagogicznych, motywacji do pracy i aktywności twórczej. Jednak motorem działalności innowacyjnej całego zespołu nauczycielskiego powinien być przede wszystkim dyrektor szkoły. Do jego obowiązków należy tworzenie atmosfery wyzwalającej aktywność poszukiwawczą i klimat dobrej pracy oraz doskonalenie warsztatu dydaktyczno-wychowawczego nauczycieli. Jest to możliwe pod warunkiem, że dyrektor będzie również właściwie przygotowany do prowadzenia badań innowacyjnych wybranych dziedzin życia dydaktyczno-wychowawczego i organizacyjnego szkoły.

POSTAWA INNOWACYJNA DYREKTORA I NAUCZYCIELI

Nie ulega wątpliwości, że istotny wpływ na podejmowanie przez nauczyciela działalności innowacyjnej ma dyrektor szkoły. Może on bowiem inicjować, wspierać i rozwijać lub hamować, względnie nawet unicestwiać zamysły i skłonności nauczycieli, dla których jest przecież bezpośrednim zwierzchnikiem i przełożonym. Jego postawa innowacyjna wiąże się przede wszystkim z działaniami związanymi z inspirowaniem i organizowaniem pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli oraz sposobem kierowania nią.

Wśród licznych prac, głównie artykułów w prasie pedagogicznej dotyczących zagadnień innowacyjnych, stosunkowo mało jest danych z rzetelnych badań empirycznych traktujących to zjawisko z punktu widzenia poznawczego. Niemniej jednak na ich podstawie można stwierdzić pewne zarysowujące się prawidłowości wskazujące na to, że udział dyrektorów szkół w badaniach innowacyjnych jest niewielki. Według W. Raczkowskiegoo na 652 badanych dyrektorów jedynie 4 do 6% zadeklarowało chęć wprowadzenia oryginalnych innowacji dydaktycznych i organizacyjnych [1]. Potwierdzają to badania własne, z których wynika, że na 462 dyrektorów szkół podstawowych tylko 32 (7%) podejmuje działalność innowacyjną [2]. Nie jest to więc odsetek zbyt duży, zważywszy, że dyrektorzy powinni być tą kategorią osób, od której powszechnie oczekuje się stymulowania postaw innowacyjnych nauczycieli. Wydaje się, że poprawa tego stanu wiąże się z koniecznością lepszego przygotowania dyrektorów do prowadzenia działalności innowacyjnej w szkole.

Powodzenie działalności innowacyjnej nauczycieli oraz pozytywne oddziaływanie dyrektora na ich postawę wobec przyszłych prób twórczych wymaga od niego opanowania sztuki twórczego kierowania ludźmi. Istota twórczego kierownictwa polega na tworzeniu przez dyrektora układu optymalizującego osiągnięcia kierowanego zespołu nauczycieli i całej instytucji. Jest to „superfunkcja" stanowiąca centralne pole dla inwencji twórczej dyrektora i probiesz jego zdolności do harmonizowania wszystkich działań innowacyjnych [3].

Realizacja tej funkcji wymaga od dyrektora spełnienia wiodącej roli w stymulowaniu nauczycieli do doskonalenia swej pracy, do podejmowania przez nich innowacyjnych działań. Oczywiście — od wiedzy, praktyki, umiejętności i woli działania dyrektora oraz strategii kierowania zespołem nauczycielskim w dużej mierze zależy rozwój zawodowy nauczycieli i poziom ich chłonności inowacyjnej. Szczególnie będzie to możliwe pod warunkiem, że dyrektor w pracy z zespołem nauczycielskim skoncentruje swoją uwagę na:

— poznanie zainteresowań, uzdolnień, możliwości, oczekiwań i potrzeb nauczycieli;

— dostrzeganie indywidualnych inicjatyw oraz nauczycieli twórczych;

— stwarzanie sytuacji do podejmowania indywidualnych działań skierowanych na rozwiązywanie istotnych i ważnych problemów pedagogicznych;

— kształtowanie i rozwijanie aktywności innowacyjnej nauczycieli;

— podejmowanie wobec nauczycieli innowatorów działań motywacyjnych;

— inicjowanie upowszechniania dorobku innowacyjnego i udzielanie pomocy w popularyzowaniu dobrych doświadczeń pedagogicznych.

Należy jednak pamiętać o tym, że aktywność i zaangażowanie nauczycieli, tej motorycznej siły innowacji pedagogicznych, są to czynniki niejako implikowane przez właściwą organizację pracy szkoły. Zatem podstawową drogą kształtowania nowatorskich postaw nauczycieli powinno być twórcze kierowanie szkołą, które stanowi istotny warunek postępu pedagogicznego. Jest to takie kierowanie działalnością zespołową, które wydatnie sprzyja postępowi w danej sferze działalności oraz rozwojowi podwładnych [4]. Wyraża się ono w świadomie inicjowanych zmianach, mających na celu modyfikację istniejącego stanu rzeczy zgodnie z określonymi potrzebami pedagogicznymi lub społecznymi. Charakteryzują się działaniami, które przebiegają w sposób nierutynowy, niesterotypowy, nieschematyczny ale głęboko refleksyjny.

Niewątpliwie jednak osobista aktywność innowacyjna dyrektora przesądza o tworzeniu klimatu dla twórczych poszukiwań nauczycieli i do stwarzania korzystniejszych warunków i sytuacji do poczynań nowatorskich.

Praca badawcza

W działalności innowacyjnej dyrektora nie bez znaczenia jest jego stosunek do prób naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości szkolnej. Chodzi o to, aby wiedział on i doceniał potrzebę eksperymentowania na terenie swojej placówki. Taki bowiem dyrektor może być badaczem poszukującym związków przyczynowo-skutkowych między dostrzeganymi zjawiskami. Oczywiście czyni to kierując się pasją badawczą i dociekliwością. Posługując się zaś metodami naukowymi dyrektor staje się rzecznikiem i propagatorem obiektywnego podejścia do otaczającego go i bliskiej mu rzeczywistości szkolnej.

Jednocześnie dzięki swej postawie twórczej i innowacyjnej wpływa mobilizująco na podejmowanie działań innowacyjnych przez nauczycieli. Przychylność bezpośredniego zwierzchnika może zachęcić do podejmowania przez nauczycieli badań o charakterze innowacyjnym. Natomiast negatywne stanowisko dyrektora nie lubiącego poszukiwań i dociekań zniechęca lub nawet uniemożliwia podejmowanie jakiegokolwiek eksperymentu lub pracy innowacyjnej.

Praca badawcza dyrektora może mieć charakter poznawczy w odniesieniu do określonej działalności dydaktyczno-wychowawczej lub organizacyjnej szkoły, jak również może służyć do sprawdzania efektywności wprowadzanych innowacji pedagogicznych. Praca w zespołach, nauczanie zindywidualizowane, system wychowania — to tylko wybrane przykłady nowości wdrażanych do praktyki w celu zapewnienia wyższej efektywności kształcenia i wychowania. Ale czy rzeczywiście wspomniane, a także innego typu, innowacje podwyższają efektywność pracy szkoły? Odpowiedzi na to pytanie nie można udzielić bez rzetelnej

pracy badawczej dyrektora szkoły. Dopiero bowiem porównanie stanu pierwotnego z następstwami, wyzwolonymi ruchem innowacyjnym, pomoże określić efektywność różnych innowacji. Takie wprowadzenie wartości różnorodnych nowinek staje się dyrektorowi coraz bardziej niezbędne, gdyż ruch innowacyjny w oświacie nie zawsze, nie w każdym środowisku i nie w każdym przedmiocie nauczania daje pożądane następstwa.

Weryfikacja tych nowinek może zapobiegać wprowadzeniu innowacji pozornych i sztucznych w procesie kształcenia i wychowania. Będzie to możliwe pod warunkiem właściwego przygotowania dyrektora szkoły do prowadzenia badań innowacyjnych. Praca bowiem na tym stanowisku wymaga od dyrektora niezbędnej orientacji w podstawowych elementach procesu badawczego i opanowania umiejętności diagnozowania określonych wyników rzeczywistości szkolnej stanowiącej obszar penetracji poznawczej.

Istotne znaczenie w procesie badawczym innowacji mają czynniki i przedmiot badań pedagogicznych. Tak więc przedmiotem tych badań może być organizacja pracy rady pedagogicznej, funkcjonowanie zespołu kierowniczego, wyniki nauczania, aktywność społeczna młodzieży, organizacja zastępstw i jej konsekwencje dydaktyczno-wychowawcze oraz środowiskowe uwarunkowania życia i rozwoju dziecka i młodzieży, postawy i przeżycia dzieci w trakcie oddziaływania różnorodnych czynników, a także proces formowania się nowych cech. W zależności też od czynników będących przedmiotem obserwacji czy analizy dokonuje się doboru odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Planowe diagnozowanie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w szkole jest niezbędne do nakreślenia najważniejszych kierunków zmian. Stąd też należy przyjąć, że diagnostyczno-prognostyczna funkcja badań wewnątrzszkolnych lub zewnątrzszkolnych polega na tym, że one dopiero pozwalają podejmować uzasadnione decyzje co do poczynań innowacyjnych w różnych dziedzinach działalności szkoły. W tym celu konieczne są rzetelne informacje dające gwarancje, że decyzje takie będą korzystne dla rozwoju danego systemu — to znaczy, że wprowadzone innowacje dydaktyczne lub wychowawcze są funkcjonalne w stosunku do innych elementów systemu całości.

Badania towarzyszące poczynaniom innowacyjnym muszą spełniać najważniejsze wymogi naukowej metodologii — mimo, że nie są one w ścisłym tego słowa znaczeniu badaniami naukowymi. Oznacza to zatem, że należy wyraźnie i prawidłowo formułować problemy badawcze i ewentualne hipotetyczne odpowiedzi, posługiwać się poprawnie skonstruowanymi i sprawdzonymi narzędziami badawczymi, zapewnić dobrą organizację badań umożliwiającą osiągnięcie ich maksymalnej rzetelności. Ponadto opracowanie uzyskanych wyników powinno być poprawne pod każdym względem, aby można było dokonać analizy i syn-

tezy danych oraz ich interpretacji. Dzięki temu mogą one stanowić w skali jednej szkoły lub klasy niezbędną podstawę do dokonywania uogólnień w zasadzie zgodnych ze zbadaną rzeczywistością.

Badania innowacyjne powinny przebiegać w możliwie naturalnych warunkach — zwłaszcza wtedy, gdy przedmiotem tym jest złożony proces kształcenia i wychowania. Chodzi tu przede wszystkim o badanie skuteczności różnych metod i form organizacyjnych w związku z unowocześnianiem tego procesu.

Badanie innowacji pedagogicznych w zakresie dydaktycznym, wychowawczym czy organizacyjnym jest działaniem nie tylko złożonym, ale i wieloetapowym. Każdy etap wymaga więc samokontroli. Jej skuteczną formą mogą być badania wewnątrzszkolne lub zewnątrzszkolne. Znajomość zatem wzajemnych związków między etapami wprowadzenia innowacji a rolą badań towarzyszących działaniu nowatorskiemu w szkole lub klasie jest konieczna.

Organizacja działalności innowacyjnej

Znaczące miejsce w pracy badawczej dyrektora powinno zajmować tworzenie optymalnej organizacji sprzyjającej działaniom innowatorskim nauczycieli. Proces innowacyjny musi więc być odpowiednio zaplanowany, celowy, zorganizowany i przebiegać w ustalonej kolejności. Wydaje się, że cykl działań innowacyjnych podejmowanych przez dyrektora szkoły powinien obejmować następujące etapy:

1. Ukazywanie przez dyrektora problemów praktycznych wymagających badań innowacyjnych oraz wyrabianie przekonań nauczycieli o potrzebie i konieczności wprowadzania określonej innowacji (zmiany) w procesie dydaktyczno-wychowawczym lub organizacyjnym. Oczywiście taką potrzebę, którą nauczyciel sobie uzmysławia i odczuwa, dyrektor musi odpowiednio określić i sprecyzować. Wszystkie jednak inicjatywy innowacyjne powinni nauczyciele podejmować w sposób świadomy i dobrowolny — zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, możliwościami zawodowymi i materialnymi.

2. Podjęcie działań zmierzających do przyswojenia przez wszystkich nauczycieli biorących udział w procesie innowacyjnym niezbędnej wiedzy dotyczącej sposobów podejmowania i wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Tak więc punktem wyjścia do podjęcia tej działalności przez nauczyciela powinno być zgromadzenie odpowiedniej literatury z zakresu innowatyki. Zdaniem Z. Pietrasińskiego chodzi tu głównie o zjawisko kompetencji innowacyjnej, która obejmuje bezpośrednie przygotowanie do wprowadzenia innowacji, oparte na przyswajaniu doświadczeń praktycznych i odpowiedniej wiedzy naukowej. Treść tego

przygotowania obejmuje zarówno kreatywną fazę innowacji, jak i fazę organizacyjno-wdrożeniową [5].

Istotną rolę w inspirowaniu innowacji nauczyciela mogą spełniać organizowane przez dyrektora — w ramach rad pedagogicznych — dyskusje i odczyty na temat nowości pedagogicznych oraz własnych doświadczeń. Mogą być one doskonałą okazją do poszukiwania nowych innowacyjnych rozwiązań problemów dydaktyczno-wychowawczych. Podobną rolę mogą też spełniać oragnizowane na terenie szkoły lekcje koleżeńskie, indywidualne rozmowy z nauczycielami i mobilizująca ocena pracy nauczyciela.

3. Zapewnienia wszystkim innowatorom odpowiednio wyposażonego warsztatu pracy pozwalającego na podejmowanie i prowadzenie badań innowacyjnych. Stąd też problem wzbogacania jego wyposażenia powinien znaleźć się w centrum uwagi dyrektora. Dotyczy to również zapewnienia niezbędnych materiałów i środków finansowych. Dla zrealizowania jednak problemów innowacyjnych należy przede wszystkim pozyskać nauczycieli twórczych, wykorzystując w tym celu ich zainteresowania badawcze, poszukujące i innowacyjne.

4. Opracowanie planu badań służących do rozwiązania problemów innowacyjnych, który powinien zawierać:

a) bliższe określenie osób biorących udział w badaniu,

b) określenie przedmiotu,

c) ustalenie koniecznego czasu,

d) zdefiniowanie i scharakteryzowanie tych zjawsk, które mają być przedmiotem dociekań,

e) wybór i opisanie metod badania,

f) opracowanie opisu przebiegu innowacji.

5. Określenie problemów zgodnie z zainteresowaniami i kwalifikacjami zawodowymi nauczycieli biorącymi udział w realizacji procesu innowacyjnego. Nauczyciel prowadzący innowacje powinien znać dokładnie cel, założenia, problemy, metody, techniki i narzędzia badawcze, a przy tym powinien być zaangażowany, krytyczny i bezstronny. Uczestnikom procesu innowacyjnego należy zapewnić niezbędną swobodę w doborze metod dochodzenia do celu.

6. Przeprowadzenie bieżącej kontroli i oceny realizacji problemów cząstkowych celem weryfikacji planu badań i sposobów działania. Kontrola bieżąca i ocena jest szczególnie potrzebna we wszystkich działaniach nie poznanych należycie przez nauczycieli. Kontrola powinna obejmować sporadyczną lub zaplanowaną obserwację sposobów działania, skutków i terminowości wykonywania planu badań.

7. Przeprowadzenie końcowej kontroli i dokonanie oceny uzyskanych wyników badań. Równocześnie należy dokonać oceny nauczycieli uczest-

niczących w rozwiązywaniu problemów innowacyjnych. Istotną sprawą jest również porównanie uzyskanych wyników badań ze stanem początkowym i wyciągnięcie odpowiednich wniosków.

8. Opracowanie opisu innowacji pedagogicznej, które między innymi powinno zawierać: wprowadzenie w problem, informację o kierunkach podjętych badań, np. ich zakresie, zasięgu i uzyskanych wynikach, a także próbę świadomej konfrontacji uzyskanych wyników z dotychczas znanymi. Biorąc to pod uwagę należy dążyć do tego, aby opracowanie innowacji było pisemnym przedstawieniem twórczej i badawczej pracy nauczyciela, dyrektora szkoły lub zespołu nauczycielskiego.

Warunki materialne, organizacyjne i moralno-psychiczne

Ważnym obowiązkiem dyrektora szkoły jest stworzenie odpowiednich warunków materialnych, organizacyjnych i psychospołecznych sprzyjających twórczości innowacyjnej nauczycieli. W zasadzie każdy dyrektor ma wiele możliwości pobudzania i wspierania wyróżniających się w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, zarówno w sensie moralnym, jak i materialnym. Przy czym jednak powinien on wnikać w motywy i pobudki postępowania innowacyjnego. Istotne bowiem jest to, czym kieruje się nauczyciel. Może tu w grę wchodzić jego interes własny polegający na zaspokajaniu osobistych ambicji, jak też społeczny — dobro dzieci i młodzieży. Umiejętne zatem sterowanie motywami wspierającymi działalność innowacyjną nauczycieli może sprzyjać lepszemu usprawnieniu funkcjonowania szkoły i podniesieniu jej efektywności kształcenia i wychowania. Tę pożądaną właściwość szkoły może dyrektor uzyskać kształtując w sposób racjonalny i metodyczny klimat psychospołeczny sprzyjający wytwarzaniu i wdrażaniu innowacji. Charakteryzują go następujące cechy:

a) wysokie zaufanie dyrektora do podwładnych,

b) swobodny przebieg informacji,

c) dopuszczenie do samodzielnego działania i samodzielnej oceny, własnej pracy przez nauczycieli,

d) wynagradzanie podejmowanego ryzyka,

e) eksperymentowanie w zakresie organizacji pracy,

f) otwarte ujawnianie konfliktów i braku zgody.

Nikomu nie można nakazać, by myślał twórczo i poszukiwał innowatorskiego rozwiązania. Należy jednak przyjąć, że we wskazanych wyżej warunkach możliwość wystąpienia tego rodzaju zachowań, znacznie wzrasta. Dyrektor zaangażowany w rozwój innowacji może czerpać propozycje i informacje zmian z literatury pedagogicznej, dzięki własnym przemyśleniom i wyobraźni, z sugestii naukowców, czy obserwacji dokonanych w innych szkołach. Wskazane jest zasięganie opinii i zbie-

ranie propozycji w czasie indywidualnych rozmów z nauczycielami.

Wykorzystanie innowacji w kierowaniu szkołą przez dyrektora, obok stymulowania do zgłaszania nowych rozwiązań i wysuwania propozycji zmian, powinno zmierzać do wytworzenia wśród nauczycieli postaw sprzyjających podejmowaniu i wdrażaniu innowacji. Osiągnięcie tego celu nie jest rzeczą prostą i łatwą. Nauczyciel z reguły nie lubi zmian, szybko przyswaja się do istniejącej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej w szkole i każdą próbę jej naruszenia traktuje jako zagrożenie swego poczucia bezpieczeństwa. Szczególnie dotyczy to innowacji organizacyjnych, zmieniających istniejącą strukturę, powiązania między pracownikami i podległość służbową. Dlatego też dyrektor musi wykazać sporo inwencji i umiejętności w pokonywaniu tradycyjnego oporu nauczycieli wobec zmian oraz w utrwalaniu ich pozytywnych postaw w stosunku do wprowadzanych innowacji:

W praktyce szkolnej nie zawsze jest należycie doceniany nauczyciel twórczy. Często nie zdajemy sobie sprawy z tego, że inicjator cennych i pożądanych innowacji może zakłócić spokój i utrwalony rytm pracy szkoły. Co z kolei przyczynia się do manifestowania wobec niego postawy obojętnej i niechętnej. Dzięki czemu powstaje bariera niełatwa do pokonania bez życzliwej ingerencji i pomocy dyrektora. Może on przede wszystkim zapobiec zniechęceniu i wycofaniu się innowatora z podjętej działalności badawczej.

Należy też mieć na uwadze to, że odejście od stereotypowych, ogólnie przyjętych i stosowanych metod pracy nauczyciela z uczniem, wiąże się zawsze z pewnym ryzykiem. Nauczyciel zatem może stracić dobrą opinię w zespole nauczycielskim i ośmieszyć się w przypadku nieudanych prób badawczych. Podejmowanie i wdrażanie procesu innowacyjnego w szkole powinno być uzupełnione o standartowe przedsięwzięcia składające się na tak zwane psychologiczne przygotowanie zmiany. Zaliczyć do nich należy:

— przekazanie możliwie pełnego zestawu informacji o istocie zmiany,

— wskazanie wszechstronnych korzyści płynących z przeprowadzenia zmiany dla całej instytucji i poszczególnych osób,

— pozyskanie na rzeczników innowacji osób cieszących się największym autorytetem wśród pracowników instytucji [6].

Stosowanie jednak innowacji w kierowaniu szkołą kryje w sobie niebezpieczeństwo bezkrytycznego akceptowania wszelkich propozycji innowacji i decydowania o ich wdrażaniu tylko po to, by było co podejmować i wdrażać. W skrajnych przypadkach może się to przekształcić w uprawianie swego rodzaju innowacyjnej sztuki dla sztuki. W takich warunkach powstaje możliwość wyolbrzymiania roli innowacji i przywiązywania do nich nadmiernego znaczenia.

Wrogiem innowacji pedagogicznej w szkole jest rutyna nauczycieli i dyrektora. Nie sprzyja ona refleksji i dokonywaniu właściwego wyboru spośród wielu rozwiązań problemów dydaktyczno-wychowawczych. Przyczynia się również w znacznym stopniu do obniżenia skuteczności działań. Nieodzowną więc sprawą staje się klimat przychylny innowacyjności, kształtowany i rozwijany przez twórczego dyrektora szkoły. Chodzi o atmosferę zachęty i szacunku dla każdego usprawnienia nawet drobnego, o ile przybliży ono cel pedagogiczny. Twórczo działający dyrektor powinien zawsze pamiętać, że nowator rodzi się przede wszystkim w innowacyjnej atmosferze swej szkoły, w klimacie zainteresowania i szacunku dla jego poczynań, z dobrego przykładu i zachęty kolegów, z inspiracji myśli naukowej, wreszcie z przemyśleń i skutecznych wzmocnień jego postawy innowacyjnej, jeśli już taką przejawia.

Taką atmosferę może wytworzyć dyrektor, który rozumie sens i znaczenie innowacji i poczynań badawczych, widząc w nich skuteczny sposób poprawy efektywności pracy szkoły. W interesie dyrektora szkoły, a przede wszystkim uczniów i nauczycieli, leży więc inicjowanie i popieranie nie tylko innowacji pedagogicznych, lecz również sprzyjanie różnego rodzaju badaniom rzeczywistości szkolnej.

Przypisy

[1] W. Raczkowski: By dyrektor był twórcą. Oświata i Wychowanie 1978, nr 18 s. 24.
[2] Badanie pracy dyrektorów innowatorów przeprowadzono na podstawie dokumentacji znajdującej się w wojewódzkiej Radzie Postępu Pedagogicznego.
[3] Z. Pietrasiński: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975, s. 19.
[4] Z. Pietrasiński: dz. cyt., s. 11.
[5] Z. Pietrasiński: Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji. Warszawa 1971. s. 61.
[6] W. Kieżun: Podstawy organizacji i zarządzenia. Warszawa 1977, s. 400.

SYLWETKI WYBITNYCH PEDAGOGÓW

TADEUSZ LEWOWICKI
Uniwersytet Warszawski

PROFESOR WINCENTY OKOŃ

W roku bieżącym przypada 75-lecie urodzin wybitnego pedagoga, twórcy współczesnej polskiej szkoły dydaktyki ogólnej, autora wielu znakomitych i szeroko znanych prac naukowych, wychowawcy i nauczyciela wielu obecnych pracowników oświaty — Prof. dra Wincentego Okonia. Profesor całe swoje dorosłe życie związał z nauką i oświatą. Kierował dużymi środowiskami naukowymi i czynnie uczestniczył w wielu formach społecznej aktywności. Przez wiele lat był silnie związany ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego — był m. in. członkiem ZG ZNP i przewodniczącym sekcji szkół eksperymentalnych. Od lat współpracuje z „Ruchem Pedagogicznym".

Redakcja „Ruchu" z wielką przyjemnością przedstawia sylwetkę Profesora.

DZIECIŃSTWO – POCZĄTKI DROGI EDUKACYJNEJ

Wincenty Okoń urodził się 22 stycznia 1914 roku we wsi Chojeniec — w ówczesnym powiecie chełmskim. Spędził tam dwa pierwsze lata życia, potem mieszkał z rodzicami we wsi Majdan Zahorodyński — położonej około 10 km od miejsca urodzenia. W Majdanie rodzice prowadzili gospodarstwo rolne obejmujące 10 ha ziemi ornej i łąk.

Ojciec Wincentego Okonia — Władysław — i matka — Anna, z domu Mojska — spędzili życie na wsi poświęcając się wychowaniu dzieci i utrzymaniu domu.

Wincenty Okoń pochodzi z wielodzietnej rodziny. Miał siedmioro rodzeństwa — czterech braci: Stanisława, Jana, Leonarda i Mariana oraz trzy siostry: Bronisławę, Różę-Marię i Janinę. Życie tak licznej rodziny nie było łatwe — tym bardziej, że dość wcześnie — po wypadku ojca — dzieci zostały osierocone.

Życie Witka — jak sam wspomina — bieglo przez wiele lat zgodnie z tokiem naturalnym — natura, pory roku, pory dnia wyznaczały rytm zajęć i rodzaj czynności. Ważne miejsce w tak płynącym życiu przypadło książkom, które ten naturalny tok odmieniały. Zainteresowanie książkami pojawiło się bardzo wcześnie. Jeszcze przed podjęciem nauki w szkole kilkuletni Witek sam nauczył się czytać.

Nauka szkolna przebiegała dość nietypowo. Już po dwu tygodniach uczęszczania do szkoły Witek został przeniesiony do klasy drugiej. Szkołę widzi do dzisiaj jako miejsce wielu interesujących imprez, uczniowskich przedstawień, a przede wszystkim siedzibę biblioteki. Czytelnictwo wypełniało mu niemal wszystkie wolne chwile.

Po ukończeniu klasy czwartej (najwyższej w majdańskiej szkole) musiał szukać innej szkoły. Podjął naukę w szkole podstawowej w Siedliszczu, gdzie ukończył dwie kolejne klasy. A była to szkoła przez Niego lubiana, bo chętnie chodził 5 km w jedną i 5 km w drugą stronę, a często po obiedzie jeszcze raz pokonywał tę trasę tam i z powrotem, jeśli odbywały się w szkole próby przedstawień teatralnych lub inne zajęcia kulturalne. W swojej autobiografii wspomina: „Życie szkolne było jednak tak urozmaicone, a lekcje tak interesujące, że drogi do szkoły nie pamiętam jako czegoś szczególnie uciążliwego".

Z tamtych czasów zachował we wdzięcznej pamięci swoich nauczycieli — wśród nich nauczycielki — Zofię Szkutnikową, prowadzącą zajęcia z geografii, i Stefanię Szpanbruker, która z dużym powodzeniem prowadziła lekcje języka polskiego.

OKRES MŁODZIEŃCZY – PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Po ukończeniu — w roku 1929 — klasy szóstej Wincenty nie podjął nauki w klasie siódmej, lecz zdecydował się na zdawanie egzaminu wstępnego do Seminarium Nauczycielskiego w Chełmie. Była to decyzja odważna, ponieważ kandydaci do seminariów nauczycielskich zazwyczaj mieli ukończoną pełną — siedmioklasową — szkołę podstawową.

Decydując się na taki krok chciał przyspieszyć naukę, a spowodowane to było trudną — po nagłej śmierci ojca — sytuacją materialną rodziny. Egzaminy przebiegły pomyślnie i tak zaczęło się przygotowanie do zawodu nauczycielskiego.

Nauka w seminarium trwała 5 lat. Był to okres wielostronnego poznawania wiedzy pedagogicznej i zdobywania szerokich kwalifikacji do pracy z dziećmi i młodzieżą, a także przygotowania do aktywności społecznej i samodzielnego rozwijania własnej osobowości. Seminarzyści — przyszli nauczyciele — uczestniczyli w różnorodnych formach życia kulturalnego. Wincenty Okoń współredagował czasopisma szkolne — między innymi międzyszkolne czasopismo „Spójnia" — brał udział w przedstawieniach teatru szkolnego, organizował imprezy poetyckie, prowadził chór rewelersów. Znaczna część tych poczynań wykraczała poza ramy środowiska seminaryjnego — wiele z tych imprez gromadziło publiczność z Chełma i regionu chełmskiego.

W tym okresie życia kształtują się wielostronne zainteresowania

W. Okonia — kształtuje silne dążenie do zdobywania wiedzy, utrwala zamiłowanie do lektury książek. Wtedy też krystalizują się Jego poglądy społeczne i szacunek dla pracy.

Znaczące miejsce w życiu W. Okonia — jak się później okaże — już na trwałe — zajmuje aktywność pisarska — wówczas publicystyczna i po części literacka, a po latach naukowa.

W zakładzie kształcenia nauczycieli znalazł W. Okoń spore grono nieprzeciętnych ludzi — wychowawców młodzieży. Znajdował się w tym czasie pod wpływem takich wybitnych pedagogów, jak Kazimierz Andrzej Jaworski (KAJ) — nauczyciel języka i literatury, a zarazem pisarz i poeta, znany redaktor cenionego czasopisma literackiego „Kamena", Aleksander Wilczyński — nauczyciel muzyki i skrzypek-wirtuoz, Helena Mertówna — nauczycielka języka niemieckiego oraz wielu innych, których z uznaniem i wdzięcznością wspomina do dzisiaj.

W 1934 roku otrzymał dyplom ukończenia Seminarium Nauczycielskiego w Chełmie. Podjął roczną praktykę nauczycielską w leśniczówce Depułtycze — w pobliżu Chełma. Praktyka ta stanowiła kolejny etap przygotowania do etatowej pracy nauczycielskiej. Ale pracy tej po praktyce nie podjął, ponieważ po ukończeniu 21 roku życia musiał odbyć służbę wojskową.

POCZĄTKI ŻYCIA DOROSŁEGO – SŁUŻBA WOJSKOWA, PRACA NAUCZYCIELSKA, PIERWSZY ETAP STUDIÓW

Roczną służbę wojskową odbył w Dywizyjnym Kursie Podchorążych w Łucku, a następnie powrócił na krótko do Depułtycz, gdzie przebywał do chwili otrzymania pracy nauczycielskiej. Początki tej pracy przypadają na styczeń 1937 roku, kiedy to powierzono Mu tzw. lotny kontrakt. W połowie tego samego roku otrzymał stałe zatrudnienie w szkole powszechnej w miejscowości Czechy-Trąbki koło Garwolina.

W Jego lekturach pojawiło się wtedy wiele książek o tematyce pedagogicznej i psychologicznej. Zdał egzamin nauczycielski przed specjalną komisją i podjął studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Druga wojna światowa sprawiła, że w Jego życiorysie pojawiły się nowe karty.

UDZIAŁ W WALKACH ZBROJNYCH Z OKUPANTEM, TAJNE NAUCZANIE

Jak większość rówieśników — W. Okoń został zmobilizowany do wojska. Brał udział w kampanii wrześniowej. Jako porucznik dowodził plutonem wchodzącym w skład Kampanii Samodzielnej Karabinów Maszynowych. Walczył m. in. w okolicach Dęblina, Krasnegostawu i Zamościa. Rozkaz demobilizacyjny kończy ten etap walki zbrojnej.

Jesienią 1939 roku ponownie podejmuje pracę nauczycielską. W latach następnych organizuje i prowadzi tajne nauczanie — m. in. tajne kursy gimnazjum ogólnokształcącego i kurs ogólnokształcący oparty na programie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON).

Jednocześnie nawiązuje kontakty z profesorami Wolnej Wszechnicy Polskiej i powraca do studiów.

Coraz więcej miejsca zajmowała w tym czasie w Jego życiu konspiracyjna praca wojskowa. Uczestniczył w szkoleniu i formowaniu kompanii Armii Krajowej. Od grudnia 1943 roku walczy w partyzantce.

W połowie roku 1944 kończy się okres walki partyzanckiej. Wkrótce potem W. Okoń powołany został do wojska. Jesienią znalazł się w Samodzielnym Batalionie Morskim, który stacjonował początkowo w Lublinie, a później we Włocławku i Gdańsku-Nowym Porcie. I tym razem los zetknął Go z nieprzeciętnymi ludźmi — Jego komendantem był komandor Franciszek Dąbrowski — zastępca majora Sucharskiego w czasie bohaterskiej obrony Westerplatte.

W marynarce był dowódcą kompanii — awansował do stopnia kapitana.

DALSZE STUDIA, WYBÓR DROGI ŻYCIOWEJ – POCZĄTKI PRACY NAUKOWEJ

Już w okresie służby w Marynarce Wojennej W. Okoń powrócił do przerwanych przed wojną studiów. Nawiązuje kontakt w Wolną Wszechnicą Polską, która działała wówczas w Łodzi. Wiosna 1946 roku w czasie egzaminu z pedagogiki ogólnej — otrzymał od prof. Sergiusza Hessena propozycję pracy w Uniwersytecie Łódzkim. W jesieni tego samego roku odchodzi z wojska i podejmuje obowiązki w łódzkiej uczelni W Jego życiu rozpoczyna się nowy okres — podejmuje pracę naukową A wszystko to dzieje się w 33 roku życia, gdy W. Okoń ma już za sobą wiele doświadczeń zawodowych, nietypową karierę edukacyjną, trudną i chlubną drogę walki zbrojnej.

Wkrótce pojawiły się Jego pierwsze publikacje naukowe. Po niespełna dwu latach gotowa była rozprawa doktorska — obroniona w połowie 1948 roku. Śmierć prof. S. Hessena i zmiany, które nastąpiły w Uniwersytecie Łódzkim w tym czasie, uniemożliwiły Mu dalszą pracę w tej uczelni. Skorzystał wtedy z propozycji prof. B. Suchodolskiego i podjął pracę w Uniwersytecie Warszawskim.

WARSZAWSKI OKRES PRACY NAUKOWEJ, ORGANIZACYJNEJ I SPOŁECZNEJ

W roku 1949 zaczyna się nowy — niezwykle twórczy — okres pracy zawodowej W. Okonia. Od tego roku pracuje w Uniwersytecie Warszawskim. W roku 1955 został profesorem nadzwyczajnym, a w roku 1966

profesorem zwyczajnym. W UW był dziekanem Wydziału Pedagogicznego, przewodniczącym Rady Wydziału, przez wiele lat — aż do przejścia na emeryturę — kierował Katedrą Dydaktyki Ogólnej.

Profesor W. Okoń podjął w tym czasie liczne badania i studia — często o zasięgu międzynarodowym. W Jego zainteresowaniach naukowych szczególne miejsce zajęły zagadnienia dydaktyki ogólnej, dydaktyki szkoły wyższej, efektywności kształcenia, systemów oświatowych i przemian edukacyjnych.

Właśnie w warszawskim okresie pracy naukowej — okresie wciąż trwającym — powstały najważniejsze publikacje książkowe, z których wymienić należy przede wszystkim „Proces nauczania", „U podstaw problemowego uczenia się", „Nauczanie problemowe we współczesnej szkole", „Podstawy wykształcenia ogólnego", „Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe", „Zabawa a rzeczywistość", „Słownik pedagogiczny". Większość z tych prac ukazała się w wielu wydaniach, a rekord pod względem liczby wydań pobiła książka „Proces nauczania", która ukazała się w sześciu wydaniach w Polsce — I wydanie w roku 1954, w wydaniach w ZSRR i w NRD oraz aż w szesnastu wydaniach w Japonii.

Ponadto ukazały się inne prace książkowe W. Okonia — np. monografia o J. W. Dawidzie i wydany w Berlinie tom źródeł do historii oświaty i myśli pedagogicznej w Polsce pt. „Zur Geschichte der fortschrittlichen Pädagogik in Polen. Von den Anfängen bis zur Befreiung vom Faschismus". Jest On także autorem licznych i znaczących artykułów i rozpraw, których nie sposób tu wymienić.

W sumie dorobek Profesora obejmuje ponad 400 publikacji, a oprócz tego ekspertyzy, wiele opinii i innych opracowań. Znaczna część — około 90 — tych publikacji ukazała się w językach obcych — angielskim, francuskim, niemieckim, rosyjskim, a także bułgarskim, czeskim, japońskim, litewskim, rumuńskim, serbskim i węgierskim.

Ważne miejsce — jak sam twierdzi — najważniejsze miejsce — w Jego życiu naukowym zajmowało i zajmuje kształcenie kadr naukowych i kształcenie nauczycieli. Profesor jest twórcą liczącej się w Polsce i na świecie szkoły naukowej. Wypromował 70 doktorów nauk humanistycznych. Jego uczniami jest 9 profesorów, 13 docentów habilitowanych i 8 docentów. Jest Nauczycielem i Wychowawcą już kilku pokoleń nauczycieli. Zawsze okazywał i okazuje życzliwą pomoc swoim uczniom i potrafi — co szczególnie godne uznania — cieszyć się z sukcesów uczniów i współpracowników.

Profesor W. Okoń ma wiele dokonań w dziedzinie organizacji życia naukowego, kierowania środowiskami naukowymi, a także w rozmaitych innych sferach aktywności społecznej w kraju i poza granicami Polski.

Pracę w UW przez ćwierć wieku łączył z pracą w instytucji, która w swojej historii nosiła różne nazwy, lecz stanowiła jedno środowisko

naukowe — był to początkowo Państwowy Ośrodek Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych, późniejszy Instytut Pedagogiki, a obecny Instytut Badań Pedagogicznych w Warszawie. W latach 1961—1974 był dyrektorem instytutu. Instytut Pedagogiki, a potem Instytut Badań Pedagogicznych, stały się wtedy silnym ośrodkiem badań naukowych.

Bardzo silne i aktywne związki łączyły Prof. W. Okonia z licznymi organizacjami międzynarodowymi i agendami tych organizacji — m. in. z UNESCO i Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu oraz Międzynarodowym Biurem Wychowania w Genewie. Współpracował z International Association for Evaluation of Educational Achievement, a był współtwórcą i współprzewodniczącym International Society for Group Activity in Education. Jako ekspert i współpracownik organizacji międzynarodowych przebywał m. in. w krajach południowej Azji, w Zairze i w Japonii. W sumie odbył ponad 80 podróży zagranicznych — w tym dłuższe wyjazdy o charakterze naukowym do USA, RFN, i Japonii.

Profesor jest uznanym w świecie autorytetem w dziedzinie oświaty i szeroko rozumianych nauk pedagogicznych. Zyskał również najwyższe uznanie w kraju. W roku 1973 został członkiem korespondentem PAN, a w roku 1983 członkiem rzeczywistym PAN. W latach 1974—84 był przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Otrzymał wiele wysokich odznaczeń państwowych i nagród.

Swoją wiedzą chętnie dzieli się z innymi. Od wielu lat związany jest z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej — był wiceprzewodniczącym ZG TWP. Z wielką aktywnością uczestniczył i uczestniczy w doskonaleniu zawodowym nauczycieli, a ze szczególną pasją zajmuje się ruchem postępu pedagogicznego. Był przewodniczącym Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego, a obecnie jest honorowym przewodniczącym Rady.

Profesor Wincenty Okoń — dziś już na emeryturze — nadal aktywnie pracuje naukowo i poświęca się działalności społecznej. Przygotowuje nowe publikacje — m. in. książkę o nauczycielach i ich edukacji. Uczestniczy w życiu środowisk naukowych, pomaga w rozwoju kadr naukowych, prowadzi intensywną działalność edytorską.

Jak w całym dotychczasowym życiu wciąż dąży do poznawania nowej wiedzy, jest bardzo aktywnym twórcą, autorem prac naukowych, utrzymuje liczne kontakty z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami naukowymi i badaczami, jest niestrudzonym promotorem postępu pedagogicznego, Mistrzem uczonych i Nauczycielem nauczycieli. I co wreszcie równie piękne i godne podkreślenia — cieszy się życiem rodzinnym. potrafi żyć dla innych ludzi i przeżywać radości z czynienia dobra, zna i ceni wartość prawdziwych przyjaźni i kontaktów z bliskimi Mu ludźmi.

JAN SKŁADOWSKI
Uniwersytet Warszawski

MIKROINFORMATYKA W SZWAJCARSKIEJ SZKOLE – WYBRANE ZAGADNIENIA

Środowisko polskich pedagogów — zarówno praktyków, jak i teoretyków — przywiązuje od lat dużą wagę do szeroko rozumianego procesu unowocześniania oświaty, a więc do określenia w niej miejsca tak dla nowych przedmiotów — mowa tu o informatyce czy też nowoczesnych, skuteczynch środków kształcenia, jakimi są bez wątpienia mikrokomputery z odpowiednim oprogramowaniem dydaktycznym. Środowisko to przede wszystkim stara się wypracować własny model edukacyjnych zastosowań mikroinformatyki, która stała się już pełnoprawnym składnikiem, może lepiej: uczestnikiem rzeczywistości społecznej, a w jej następstwie i szkolnej, rozwiniętych krajów; niemniej, dla jego właściwego ukształtowania konieczne są badania porównawcze, pozwalające nie tylko ujrzeć w pełniejszym świetle potrzeby i możliwości własne w porównaniu z sytuacją panującą w krajach przodujących technicznie w tej dziedzinie, ale też i ustalić ogólne kierunki i tendencje występujące w światowej wizji nowej szkoły, w której mikroinformatyka będzie bez wątpienia zajmowała miejsce poczesne i odgrywała rolę znaczącą. Teoretyk więc i praktyk ze szkoły polskiej, świadom faktu, iż problem nie jest jednolity, gdyż odnosi się do dwu zasadniczych szkolnych zastosowań mikrokomputerów — informatyki jako przedmiotu oddzielnego oraz nauczania wspomaganego wybranej dyscypliny szkolnej i to w trzech zasadniczych kwestiach: sprzętu mikroinformatycznego, koniecznego oprogramowania edukacyjnego oraz metodologicznego przygotowania nauczycieli do nowych zadań, będzie bez wątpienia zainteresowany założeniami i modelami organizacyjnymi, które w krajach zasobnych w infrastrukturę informatyczną umożliwiają sprawne i skuteczne jej uruchomienie dla potrzeb edukacji: od poziomu podstawowego począwszy, a na uniwersyteckim skończywszy.

Dla prezentacji wybrano tu szkolnictwo szwajcarskie — ściślej, Kantonu Genewy, a wyjaśnić należy, iż trudno tu też mówić o jego reprezentatywności wobec całego kraju, będącego federacją 26 rządzących się odrębnym prawem, a również i organizacją szkolną, kantonów. Nie

o reprezentatywność w tym momencie zresztą chodzi, ale o przedstawienie zagadnienia i jego analizę w warunkach kantonu zamożnego, będącego w stanie zapewnić maksimum potrzebnego wyposażenia technicznego tak dla potrzeb licznych placówek szkolnych różnych szczebli jak i kształcenia oraz dokształcania nauczycieli w zakresie informatyki i jej edukacyjnych zastosowań [1].

Przed przystąpieniem do przedstawienia modelu funkcjonowania informatyki szkolnej należy naszkicować strukturę szkolnictwa tego kantonu, gdyż jako generalnie inna od polskiej może doprowadzić poprzez podobieństwo nazewnictwa do formalnych nieporozumień. Obowiązek szkolny jest tu realizowany w dwu etapach: pierwszy z nich to sześcioletnia szkoła podstawowa (école primaire) poprzedzona dwiema klasami elementarnymi, rozpoczyna w wieku 6 lat, natomiast drugi to trzyletni cykl ukierunkowujący (cykle d'orientation) o różnych profilach (łacińskim, naukowym, nowożytnym, ogólnym, praktycznym, warsztatowym), w który uczniowie wkraczają w 12 roku życia — jest to w istocie niższa szkoła średnia. Przygotowuje ona do swobodnego, bądź pod pewnymi warunkami — co wynika z profilu niższej szkoły średniej, przejścia do tzw. wyższej szkoły średniej (secondaire supérieure) bądź średniej ponadobowiązkowej (post-obligatoire), którą może być czteroletnie kolegium ogólnokształcące (collége) o różnorodnych profilach (klasycznym, łacińskim, naukowym, nowożytnym, artystycznym), czteroletnia wyższa szkoła handlowa, pięcioletnia szkoła inżynierska, dalej szkoły techniczno-zawodowe, szkoły kultury ogólnej, szkoły sztuk dekoracyjnych, szkoła ogrodnicza, centrum kształcenia zawodowego dla przemysłu i rzemiosła itd. Jak widać, średnie szkolnictwo wyższe to szkoły typu ogólnokształcącego bądź ściśle zawodowe. A absolwenci tych z nich, które kończą się otrzymaniem świadectwa dojrzałości mogą podejmować studia uniwersyteckie — m. in. w dziedzinie informatyki oraz psychologii i nauk pedagogicznych. Tyle wyjaśnień.

Ogólnie rzecz ujmując, informatyka widziana tu jest trójaspektowo: po pierwsze — jako dział nauki traktujący o umiejętnościach i sposobach automatycznego przetwarzania informacji; po drugie — jest to gałąź praktycznej wiedzy technicznej odnoszącej się do produkcji sprzętu; po trzecie wreszcie — to dział usług, czyli wachlarz zastosowań wiedzy i sprzętu w różnych dziedzinach życia: ekonomicznej, społecznej czy kulturalnej. Wobec powyższego można wyróżnić trzy zasadnicze grupy osób związanych z informatyką, a będą to: naukowcy-twórcy, którzy drogą odkryć, wynalazków i innowacji tworzą komputer takim, jakim jest — to oni, dzięki swej wiedzy, tworzonym językom programowania i nowym typom urządzeń wpływają na kierunki rozwoju informatyki i jej zastosowań tak profesionalnych jak i codziennych; dalej idą informatycy, wyposażający komputer w niezbędne oprogramowanie — zapewniają tedy łączność między naukowcami a użytkownikami; wreszcie

zjawiają się ci ostatni — nie interesuje ich proces powstawania sprzętu i tworzenia programów informatycznych, lecz jedynie znajomość ich funkcjonowania dla zrealizowania określonych zadań. Jest również oczywiste, że między tworzeniem a użytkowaniem sprzętu i oprogramowania zawiera się bardzo wiele zagadnień i że one właśnie stanowią o wielorakich aspektach pracy informatyka. Kierunki edukacyjnych zastosowań informatyki także ściśle wynikają z jej funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie przemysłowym, gdzie celem jej wprowadzania jest wyższa konkurencyjność produkcji drogą jej sprawniejszej organizacji i sterowania. Innym, nie mniej ważnym zastosowaniem informatyki jest przetwarzanie i przesyłanie informacji, a sprawność i szybkość w tym względzie jest podstawą nowoczesności. Główne więc dziedziny praktycznych zastosowań informatyki będą następujące:

— robotyka, zajmująca się informatycznym sterowaniem produkcyjnych urządzeń mechanicznych,

— biurotyka, obejmująca techniki automatyzujące pracę biurową w sferze przetwarzania i przesyłania informacji pisanej, słownej i ikonograficznej,

— telematyka, która łączy osiągnięcia informatyki i telekomunikacji do przesyłania informacji na odległość.

W powyższych dziedzinach mikrokomputer może spełniać kilka funkcji: może zastępować człowieka w czynnościach powtarzalnych, więc nużących i tym samym stanowić jedynie narzędzie pomocnicze; może pomagać mu w podejmowaniu decyzji, co wymaga posiadania przez komputer znacznie szerszych możliwości; może także wykonywać to, czego człowiek wykonać nie potrafi — mikrokomputer musi tedy posiadać techniczną możliwość przekraczania pewnych, właściwych człowiekowi granic w przetwarzaniu informacji, a wynika ona z posiadania odpowiednio obszernej pamięci, zdolności wykonywania wielu poleceń jednocześnie czy modelowania rzeczywistości w sposób uproszczony. Te dwie pierwsze funkcje wymagają od pedagogiki, by uwzględniała sens, rolę i funkcjonowanie tego nowego narzędzia; trzecia natomiast odnosi się do sfery twórczej, czyli kwestii odkryć uczniowskich. Szkoła ma zatem zapoznać ucznia z możliwościami i zastosowaniami informatyki, a może to nastąpić poprzez zrealizowanie określonego programu wprowadzenia do tej dziedziny wiedzy, warto jeszcze dodać, że w swych założeniach ma on nawiązywać do pierwszych, spontanicznych kontaktów dziecka z nowoczesną techniką, np. z zabawkami elektronicznymi czy kieszonkowymi kalkulatorami. W związku z powyższym zapoznawanie się z tym przedmiotem ma odbywać się poprzez płynne przejście od tych zainteresowań spontanicznych wobec niego do kształcenia ukierunkowanego według określonych reguł i metod pracy. W podobny zresztą sosób i nauczyciele dochodzili do swych kwalifikacji w tej dziedzinie. Drogę tę przebywali oni w trzech etapach:

— „uwrażliwiającym", kiedy to nastąpiło indywidualne odkrycie przez nich możliwości technicznych i dydaktycznych sprzętu mikroinformatycznego,

— ukierunkowanego zdobywania kwalifikacji, gdy uczęszczali na kursy fakultatywne w zakresie informatyki i inicjowali działalność szkolnych klubów komputerowych, wreszcie w etapie,

— kształcenia zinstytucjonalizowanego, gdy zdobywali wiedzę według przygotowanych specjalnie programów.

Nauczanie informatyki ma w Kantonie Genewy długą historię, sięgającą roku 1962, kiedy to w tamtejszym Uniwersytecie i Szkole Inżynierskiej podjęto zajęcia z tego przedmiotu — widzenie jego było jednak wówczas zgoła inne, a zmianie uległo właśnie poprzez niedawną rewolucję informatyczną w dziedzinie systemów mikrokomputerowych.

Obecnie postuluje się, by wprowadzenie do informatyki rozpoczynać konkretnym przybliżeniem uczniom właściwości i możliwości użytkowanego sprzętu (m. in. ekranu i klawiatury) — tym sposobem uczeń jest zdolny zrozumieć, że komputer przedstawia zupełnie inny środek dostępu do wiedzy. Od tej chwili nauczanie informatyki nie może się ograniczać do prostego użytkowania komputera, gdyż opanowanie wyłącznie obsługi takiego czy innego typu sprzętu jak też oprogramowania, a nawet języka programowania, nie może być przydatne na dalszą metę przy szybkim postępie wiedzy i techniki. Chodzi tu o wypracowanie strategii pedagogicznej nie uzależnionej od zmian technologicznych. Wobec tego, rola informatyki w edukacji sprowadzać się musi do:

— integracji istniejącej praktycznej wiedzy informatycznej co umożliwi uczniom czy studentom zdobycie ogólnego pojęcia o „środowisku informatycznym", a tym samym ułatwi pracę z różnorodnym sprzętem i oprogramowaniem przyczyniając się równocześnie do kształtowania ich twórczego podejścia w użytkowaniu mikrokomputera, a także

— stosowania informatyki w ramach konkretnych dyscyplin jako nowego środka dydaktycznego, stymulującego inicjatywę nabywania samodzielności intelektualnej i wypracowywanie własnej strategii uczenia się. Tak użytkowany komputer rozwija zdolności twórcze uczniów, jak też wskazuje im metodę uczenia się przystosowaną do ich własnej zdolności rozumowania, rytmu pracy i ogólnego poziomu wiedzy, czyli indywidualizuje nauczanie, mimo że uczniowie nadal pozostają członkami zbiorowości, którą jest klasa szkolna. Jest to więc uczenie się z komputerem, a nie przez komputer.

Również nauczyciele widzą ze swej perspektywy korzyści we wprowadzeniu komputera do procesu kształcenia. Dzięki niemu, jak sądzą, będą mogli unowocześnić tak metody nauczania jak i wzbogacić materiał lekcyjny, który stanie się przez to dla ucznia bardziej atrakcyjny. Poniżej ukazano miejsce i funkcje informatyki w placówkach szkolnych różnych szczebli.

Dysponuje ono w Kantonie Genewy 234 placówkami, a za decyzje podjemowane na tym szczeblu odpowiedzialny jest tamtejszy Departament Oświaty, przy uwzględnieniu wskazań jego Dyrekcji d/s Szkolnictwa Podstawowego i Wydziału Badań Pedagogicznych. Ustalono, iż mikrokomputer ma stać się pomocniczym narzędziem stosowanym w nauczaniu podstaw matematyki i języka francuskiego jako środek oferujący różnorodne możliwości aktywizowania procesu dydaktycznego. W tym celu, tytułem próby, w r. szk. 1985/86 udostępniono trzy mikrokomputery kilku 5-tym klasom na okres 10 tygodni. W roku następnym już 50 klas 5-tych i 6-tych wykorzystywało komputer tak, by każdy uczeń mógł pracować z nim średnio 1 godzinę lekcyjną tygodniowo przez okres 15 tygodni, natomiast w r. szk. 1987/88 eksperyment rozszerzono na przeciąg całego roku szkolnego w wymienionych klasach, przy czym rozważa się możliwość objęcia nim i klas niższych. Dzięki dysponowaniu komputerem przez każdą z tych klas uczniowie będą mogli pracować w małych grupach lub według planu pracy indywidualnej — należy zaznaczyć że liczba uczniów w klasach tamtejszych szkół nie przekracza zwykle 16—17. Przewiduje się też wyposażenie każdej klasy w ciągu najbliższych trzech lat w mikrokomputer i drukarkę.

Eksperyment obejmuje następujące zagadnienia: nauczania wspomaganego, wprowadzenia języka LOGO oraz zastosowania edytora tekstu, dzięki poznaniu których uformuje się podstawowa informatyczna wiedza uczniów, ułatwiająca kontynuowanie nauki w zakresie informatyki już po ukończeniu szkoły podstawowej, czyli w niższej szkole średniej, Zagadnienia te przedstawiają się następująco: nauczanie wspomagane ma ułatwić tworzenie i przyswajanie nowych pojęć w indywidualnym rytmie uczenia się, np. w temacie operacji arytmetycznych, tworzenia liczb ujemnych, pewnych zagadnień geometrii, a w przypadku języka francuskiego — ortografii, słownictwa czy koniugacji. Oprogramowanie dla potrzeb nauczania tego języka zostało przygotowane przez Wydział Badań Pedagogicznych Departamentu Oświaty i wprowadzone do praktyki tytułem próby, gdzie każdy uczeń może wybrać stopień trudności ćwiczeń w zależności od stopnia swej wiedzy. Nauczanie wspomagane stanowi także w założeniu stały element w planowaniu długoterminowym procesu edukacyjnego. Język LOGO natomiast, który został stworzony właśnie dla dzieci, sprzyja poprzez swe zastosowanie rozwojowi ich zdolności twórczych, a jest zwłaszcza przydatny w nauczaniu geometrii, w przyswajaniu pojęcia zmiennych czy tworzeniu procedur i łączenia ich. I edytor tekstu — znacznie rozszerza on uczniowskie możliwości w pisemnym wypowiadaniu się dzięki łatwej ocenie i korekcie, a później modyfikacji i redakcji ostatecznej tekstu przed jego wydrukowaniem. Także giętkość tego środka dydaktycznego pozwala

nauczycielowi na bardziej wyraziste przedstawianie swych uwag, a również i na zwracanie uwagi uczniów na niedoskonałości języka, błędy syntaktyczne i ortograficzne. Przeprowadzone tu doświadczenia dowiodły podwyższenia jakości uczniowskich wypracowań oraz faktu, iż towarzyszy jej radość z natychmiastowego wydrukowania tekstu w poprawnej formie. Jak widać, tak język LOGO jak i edytor tekstu nie stanowią wyłącznie odrębnych problemów poznawczych, lecz także elementy, czy raczej narzędzia nauczania wspomaganego.

Tak nakreślony model wprowadzania elementów informatyki do szkół podstawowych wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli dla jego realizacji. Dokształcaniem ich w tej dziedzinie zajmują się następujące placówki:

— Wydział Badań Pedagogicznych (już wymieniany), który przygotowuje nauczycieli, uczestniczących z własnego wyboru w eksperymencie. Kurs trwa 4 dni, a po jego zakończeniu trwają konsultacje prowadzone przez kadrę badawczą. Do końca 1987 r. ok. 50 nauczycieli ukończyło tę formę kształcenia.

— Studium Pedagogiczne, oferuje kandydatom różnorodne wykłady z dziedziny informatyki umożliwiające zapoznanie się z technicznymi możliwościami komputera, podstawami informatyki i językiem BASIC. W latach 1986—87 95 nauczycieli ukończyło takie wykłady.

— Wydział Doskonalenia Kadr, który w ramach kształcenia ustawicznego proponuje nauczycielom trzystopniowy kurs informatyczny — w latach 1983—87 zarejestrowano tu 510 zgłoszeń.

Kompleksowe wprowadzenie informatyki staje się również przedmiotem badań pedagogicznych w kwestiach szczególnych, a więc kadry nauczycielskiej, problemów pedagogicznych, technicznych i finansowych, przy czym poszukiwania naukowe prowadzone są przez:

— Wydział Badań Pedagogicznych i mają odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu zastosowanie na lekcji komputera zwiększa efektywność kształcenia i przygotowuje ucznia do przyszłego użytkowania sprzętu informatycznego,

— Komisję Informatyczną, która jest miejscem spotkań i konsultacji nauczycieli wprowadzających zagadnienia informatyki na swych zajęciach. Komisji tej przewodzi dyrektor d/s szkolnictwa podstawowego kantonu, a składa się ona z dyrektora Wydziału Badań Pedagogicznych, dwóch inspektorów i czterech członków Genewskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a także powoływanych w razie potrzeby ekspertów. Zadaniem członków Komisji jest utrzymywanie kontaktów i wymiana doświadczeń z innymi organami oświatowymi, a także pozostałymi kantonami romańskimi w zakresie ogółu spraw związanych z wprowadzaniem elementów informatyki do szkół podstawowych, kształceniem nauczycieli i przygotowaniem potrzebnego oprogramowania edukacyjnego.

Pierwsze zajęcia z informatyki zostały tu wprowadzone w 1975 r. w postaci fakultatywnej, w 1985 stały się obowiązkowe w 6 placówkach (kolegiach) w 1986 w następnych 6, a w 1987 już we wszystkich tj. 17, gdzie uczniowie 9-tej klasy odbywają lekcje z propedeutyki informatyki, prowadzone przez ponad 70 nauczycieli. Zajęcia trwają przez jeden semestr w wymiarze 2 godzin lekcyjnych tygodniowo przy czym odbywają się w klasach dzielonych na pół. Natomiast tytułem eksperymentu wprowadzono je również do 7 klas 7-mych wybranych szkół, przy czym program opracowany dla klasy 7-ej nie jest wprowadzeniem do zajęć prowadzonych dwa lata wyżej, a jedynie obiektem jak na razie ograniczonej próby [2].

Zajęcia z informatyki mają w założeniu zapoznać uczniów z tymi jej elementami, które są niezbędne do zdobycia umiejętności posługiwania się nią jako narzędziem pracy szkolnej bądź jako środkiem kształcenia; jest też ona w tych szkołach wprowadzana „od zera", gdyż nie wszyscy uczniowie szkół podstawowych odbywali zajęcia wzbogacone informatyką. Uczeń ma tedy opanować umiejętność rozwiązywania różnorodnych zagadnień numerycznych, wyszukiwania danych, ich analizy i syntezy, symulacji oraz projektowania i realizacji prostych projektów z różnych dziedzin. Fundamentalną częścią wprowadzonej tu propedeutyki informatyki jest język LOGO, któremu przypisuje się atrybut tworzenia „środowiska informatycznego", gdzie uczeń w sposób jak najbardziej naturalny może „konwersować" z komputerem. LOGO jest tym językiem programowania, który umożliwia posługiwanie się „żółwiem" na ekranie — m. in. dla tworzenia, poprzez proste instrukcje, figur geometrycznych we współrzędnych kartezjańskich czy też tworzenia drogą logicznego rozumowania obiektów alfa-numerycznych. LOGO umożliwia łatwe programowanie, w wyniku którego uczeń otrzymuje na ekranie, więc natychmiast, efekt swojego wysiłku umysłowego — odpowiada to koncepcji J. Piageta, według której uczeń jest aktywnym twórcą wykorzystującym własne struktury myślowe. Możliwości dydaktyczne tego języka są wysoko oceniane — od kształtowania elementarnych umiejętności posługiwania się komputerem, poprzez tworzenie instrukcji dla analizowania problemu drogą rozłożenia go na czynniki pierwsze, poprzez operowanie obiektami symbolicznymi aż po interakcję uczeń-komputer, umożliwiającą uczenie się przez odkrywanie. LOGO stanowi w efekcie pedagogiczne narzędzie strukturalizacji czynności myślowych dla dokonywania uogólnień, a także — sprzyjające uczniowskiej heurezie. Dla wypełnienia tych zamierzeń każda placówka szkolna tego szczebla została wyposażona w pracownię informatyczną z 6 mikrokomputerami, stanowiskiem komputerowym centralnym i drukarką,

a w bliskiej przyszłości zostanie też w każdej z tych szkół uruchomiona pracownia nauczania wspomaganego komputerowo.

Zagadnieniem towarzyszącym jest tu przygotowanie kadry pedagogicznej — od 6 do 10 nauczycieli tego przedmiotu w każdej placówce. Są oni tylko w niewielkim procencie dyplomowanymi informatykami — większość to praktycy wykładający inne przedmioty, lecz przysposobieni do nowej roli w trakcie kształcenia dodatkowego w Studium Pedagogicznym Szkolnictwa Średniego, co umożliwia im zdobycie umiejętności przekazania uczniom wiedzy w pełni operatywnej w zakresie użytkowania sprzętu profesjonalnego oraz podstawowych zasad wykorzystywania informatyki jako środka kształcenia i to w taki sposób, by mogła być już zapewniona ciągłość nauczania z prowadzonym w szkolnictwie ponad obowiązkowym jak też i przystawalność tej wiedzy do wymagań przyszłej pracy zawodowej. W 1988 r. przewidziano ocenę, przez Ośrodek Badań Psycho-pedagogicznych i kantonalne Centrum Nauczania Wspomaganego Komputerowo, całokształtu zagadnień związanych z miejscem informatyki w szkołach tego szczebla, a w szczególności:

— celów nauczania i środków przeznaczonych dla ich realizacji, w które wyposażono szkoły,

— procesu nauczania tego przedmiotu jak też nauczania wspomaganego.

Natomiast Wydział Kadr Nauczycielskich wraz ze Studium Pedagogicznym Szkolnictwa średniego dokonał przeglądu w kwestii doskonalenia nauczycieli; również administracja szkolna przy współdziałaniu odpowiedzialnych za szkolne pracownie informatyczne przeprowadziła ocenę ich wyposażenia w sprzęt i oprogramowanie, a Komisja Informatyki Pedagogicznej niższych szkół średnich doprowadziła do spotkania wszystkich odpowiedzialnych za nauczanie informatyki (dyrekcja generalna, dyrektorzy szkół, odpowiedzialni za pracownie informatyczne i przedstawiciele przyszłej Grupy Nauczycieli) celem wymiany spostrzeżeń i przygotowania ustaleń na przyszłość. Przyjęto też ukonstytuowanie się roboczej Grupy Nauczycieli tego przedmiotu.

WYŻSZE SZKOLNICTWO ŚREDNIE

W 1970 r. Szkoła Inżynierska, a dwa lata później szkoły ogólnokształcące — kolegia (Collège de Genéve) rozpoczęły zapoznawanie swoich uczniów z pomocą komputera zlokalizowanego na Uniwersytecie, a następnie swych własnych minikomputerów. W 1971 r. Wyższa Szkoła Handlowa wprowadziła pierwsze zajęcia z informatyki, które po sześciu latach stały się obowiązkowe. Obecnie wszystkie pierwsze klasy we wszystkich, tj. 17, placówkach średniego szkolnictwa nadobowiązko-

wego odbywają zajęcia z mikrokomputerem prowadzone łącznie przez ponad 240 nauczycieli informatyki; w większości szkół prowadzone są też eksperymenty z wykorzystywaniem mikrokomputera we wspomaganiu nauczania różnych dyscyplin. Niemniej, charakter zajęć z komputerem jest wybitnie zależny od typu placówki szkolnej: w kolegiach chodzi głównie o poznanie jego możliwości jako narzędzia pomocnego w zdobywaniu wiedzy ogólnej; w szkołach zawodowych natomiast stosowanie jego ma miejsce przede wszystkim w dydaktyce specyficznych przedmiotów zawodowych dla lepszego wyposażenia ucznia w wiedzę praktyczną związaną z przyszłym fachem.

Kształceniem nauczycieli wszelkich dyscyplin dla wyższego szkolnictwa średniego zajmuje się Studium Pedagogiczne Szkolnictwa Średniego, zapewniające przygotowanie pedagogiczne absolwentom studiów uniwersyteckich. Studium prowadzi też kształcenie ustawiczne nauczycieli, którzy posiadają już dyplom wykładowcy szkolnego w innej dyscyplinie. Od roku 1984, kiedy to nauczanie informatyki stało się obowiązkowe, Kanton odczuwa dotkliwy brak odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej. Wobec tego, co powiedziano wyżej, istnieją dwa tory jej przygotowania, a to:

— odbycie dwóch lat studiów pedagogicznych przez dyplomowanych informatyków po studiach uniwersyteckich (na Wydziale Nauk Ścisłych czy na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Społecznych), co daje im dyplom wykładowcy szkół średnich wszystkich typów; w praktyce są oni bardzo nieliczni — w latach 1984—88 było ich zaledwie 17,

— kursy dokształcające organizowane przez w.w. Studium dla nauczycieli innych niż informatyka przedmiotów — forma ta istnieje od 1984 r.; wcześniej organizowane one były przez Grupę Informatyczną Szkolnictwa Średniego, ale w węższym zakresie i to tylko dla nauczycieli-wolontariuszy. Obecne kursy trwają 4 lata w wymiarze 2 godz. lekcyjnych tygodniowo. Na zakończenie każdego roku zajęć uczestnicy przedstawiają roczny zbiór wykonanych ćwiczeń praktycznych, których zaliczenie uprawnia do rozpoczęcia roku wyższego. Po zakończeniu kursu najwyższego uczestnicy otrzymują zaświadczenie odbycia kształcenia, uprawniające do nauczania wyłącznie informatyki (propedeutyka informatyki, zajęcia fakultatywne itp.).

W roku szkolnym 1986/87 objętych tą formą kształcenia było łącznie na wszystkich latach 275 nauczycieli, przy czym na roku ostatnim — 39.

Wszelkie problemy związane z informatyką w szkolnictwie średnim ponad obowiązkowym są całościowo koordynowane przez Dyrekcję Generalną Szkolnictwa Średniego i podległe jej organy przy jednoczesnej współpracy z Kierownikiem Departamentu Oświaty i Koordynatorem d/s Informatyki, co przy uwzględnieniu progamu działań czynionych

przez niższe szkolnictwo średnie oraz szkolnictwo akademickie pozwala prawidłowo rozstrzygać kwestie budżetowe, techniczne i organizacyjne wynikające z ogólnie przyjętego kierunku rozwoju informatyki szkolnej.

Podział funkcji i czynności jest tu następujący:

— dyrekcje szkół wraz z Grupą Informatyczną — złożoną z nauczycieli przedmiotu i odpowiedzialnych za szkolne pracownie informatyczne zajmują się realizacją programu i infrastrukturą techniczną,

— Grupa Informatyczna rejestruje i analizuje też problemy informatyki szkolnej i zgłasza odnośne propozycje do Dyrekcji Generalnej,

— Wydział Informatyczny Szkolnictwa Średniego zajmuje się stroną wykonawczą informatyzacji oświaty,

— Studium Pedagogiczne przy współpracy z Uniwersytetem i Grupą Informatyczną zajmuje się organizowaniem kształcenia nauczycieli,

— Pełnomocnik d/s badań inspiruje poszukiwania w dziedzinie informatyki szkolnej, i wreszcie,

— Wydział Środków Audiowizualnych prowadzi badania w zakresie interaktywności technik informatycznej i telewizyjnej.

Jest też sprawą nader istotną, iż wszystkie placówki szkolne Kantonu wraz z ośrodkami kształcenia nauczycieli zostały wyposażone w jeden typ mikrokomputera — jest nim Olivetti M 24. Sytuacja ta ułatwia zasadniczo nie tylko techniczną obsługę informatycznych systemów szkolnych, ale przede wszystkim adaptowanie się uczniów po przekraczaniu kolejnych progów szkolnych. Mikrokomputery te pracują najczęściej w lokalnych systemach — sieciach, to znaczy, że są połączone z mikrokomputerem centralnym i wspólnymi urządzeniami peryferyjnymi, np. drukarką i modemem. Większość szkół posiada też terminale podłączone do komputera znajdującego się w Centrum Nauczania Wspomaganego Komputerowo. Poniżej, celem ilustracji, zostanie przedstawiona sytuacja informatyki szkolnej w wybranych placówkach: ogólnokształcących kolegiach, Wyższej Szkole Handlowej i Szkole Inżynierskiej.

KOLEGIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

W Kantonie znajduje się 9 takich szkół, w tym jedna dla pracujących, gdzie informatyka w ujęciu propedeutycznym została wprowadzona w klasach 1-ej i 2-ej. Wykłada w nich łącznie 63 nauczycieli tego przedmiotu, dysponujących 66 mikrokomputerami oraz 65 terminalami. W ramach prowadzonych tu zajęć uczniowie zapoznają się z konkretnymi zastosowaniami informatyki, posługiwaniem się różnorodnym oprogramowaniem, a także z wiedzą obejmującą elementy programowania, przy czym główny akcent nie jest kładziony na kumulowanie wia-

domości lecz na ich interdyscyplinarną operatywność. Uczniowie odbywają te zajęcia w szkolnych pracowniach informatycznych dysponujących podanymi wyżej możliwościami technicznymi. Lekcjom obowiązkowym towarzyszą zajęcia fakultatywne ułatwiające opanowanie wiedzy pogłębionej, m. in. w zakresie możliwości eksploatacyjnych sprzętu i programowania.

WYŻSZA SZKOŁA HANDLOWA

Informatyki i biurotyki naucza w 3 stanowiących ją placówkach 40 wykładowców posiadających do dyspozycji, wraz z uczniami, 177 mikrokomputerów i 50 terminali. Obowiązujący tu program nauczania stawia sobie cele następujące:

— zapoznanie ucznia z urządzeniami pracy biurowej, m. in. z systemami informatycznymi przetwarzania informacji,

— poznanie nowych technik administracji i zarządzania,

— zdobycie ogólnej umiejętności posługiwania się mikrokomputerem,

— trening w logicznym rozumowaniu, a w szczególności w usprawnianiu czynności analizy i syntezy.

Wykłady z wprowadzenia do informatyki zarządzania i biurotyki są prowadzone dla wszystkich słuchaczy szkoły, także tych, którzy pracują już w handlu, a nauczanie tych przedmiotów jest tu prowadzone w ścisłym kontakcie z miejscowymi przedsiębiorstwami. A począwszy od 1982 r. szkoła ta prowadzi też kształcenie informatyczne na kantonalny dyplom programisty, dostępne dla jej absolwentów, maturzystów kolegiów czy kończących szkoły inżynierskie. Studium to trwa 1 rok i obejmuje zajęcia z analizy matematycznej i programowania, po których następuje staż zawodowy w wybranym przedsiębiorstwie.

SZKOŁA INŻYNIERSKA

Kształci ona specjalistów w dziedzinie elektryczności, mechaniki, inżynierii chemicznej, inżynierii lądowej i architektury, tedy informatyka, choć wykładana jako przedmiot autonomiczny, musi uwzględniać specyficzne wymagania poszczególnych kierunków zawodowych. W placówce tej 9 wykładowców prowadzi zajęcia z tego przedmiotu, a jej pracownie wyposażono w 40 mikrokomputerów i 69 terminali, mogących pracować tak oddzielnie jak i w sieci, a także w łączności z pozaszkolnym komputerem centralnym. W istocie są to zajęcia wprowadzające do informatyki i podobnie jak w poprzednio przedstawionych szkołach — odbywają je wszyscy uczniowie. Prowadzone tu wykłady obejmują: nauczanie programowania „od zera" oraz posługiwanie się

oprogramowaniem specjalistycznym, ze szczególnym uwzględnieniem algorytmów, struktury danych, metodologii i ogólnej znajomości wykorzystywania komputerów. Od 1986 r. organizuje się tu różnorodne wykłady specjalistyczne z dziedziny informatyki — np. wykład z telekomunikacji, który umożliwia pogłębienie wiedzy z przesyłania danych i teleinformatyki. Absolwenci szkoły mogą również zdobywać dalszą wiedzę w trakcie dwuletniego studium wieczorowego zorganizowanego przy tej placówce.

SZKOLNICTWO AKADEMICKIE

Wydział Nauk Ścisłych Uniwersytetu Genewskiego prowadzi od 1971 r. studia informatyczne I, II i III stopnia (licencja, magisterium, doktorat), Natomiast Wydział Nauk Ekonomicznych i Społecznych od r. 1973, ale tylko stopnia I i to w ramach nauk handlowych i przemysłowych jako informatykę zarządzania (wprowadzenie studiów magisterskich przewidziano w 1988 r.). Uniwersytet został wyposażony w 1987 r. w nowy system informatyczny obejmujący wszystkie Wydziały, a także zapewniający połączenie ze światowymi bankami danych i innymi ośrodkami uniwersyteckimi, co stwarza nowe perspektywy dla rozwoju nauki, kształcenia i administrowania uczelnią.

Kształcenie informatyków na poziomie wyższym odgrywa bardzo istotną rolę w przygotowywaniu wysoko kwalifikowanych kadr dla specyficznych potrzeb Kantonu: w dziedzinie bankowości, ubezpieczeń, funkcjonowania organizacji międzynarodowych, administracji, nowych gałęzi przemysłu. Tym bardziej, że zapotrzebowanie na tych specjalistów przekracza możliwości uczelni w tempie ich kształcenia. Na uruchomienie więc owego uniwersyteckiego systemu informatycznego władze przyznały kredyt w wysokości 15 mln. franków szwajcarskich (ok. 10 mln. dolarów USA) przeznaczony w szczególności na:

— zainstalowanie systemu wewnętrznego, łączącego 86 budynków Uniwersytetu i wyposażonego w centrum obliczeniowe oraz bank danych,

— zainstalowanie zespołu komputerów sterujących,

— zapewnienie połączeń z sieciami międzynarodowymi i komputerami innych ośrodków, np. Politechniki w Lozannie.

Założeniem tego systemu jest więc zespolenie wszystkich środków informatycznych, jakimi dysponuje uczelnia dla optymalizacji przetwarzania wszelkich informacji oraz dostępu do zewnętrznych ośrodków obliczeniowych, dalej — stworzenie otwartej sieci dla pełnienia różnorodnych funkcji naukowych, dydaktycznych i administracyjnych i w końcu — umożliwienie indywidualnym użytkownikom przetwarzania informacji i tworzenia baz danych dla ich własnych potrzeb. Dla uzupełnie-

nia można też dodać, iż połączenia między poszczególnymi sieciami komputerowymi są realizowane poprzez zastosowanie włókien optycznych układanych przez Biuro Poczt, Telefonów i Telekomunikacji.

Uniwersytet nie tylko proponuje, jak już wiadomo, dwie możliwości kształcenia w informatyce (kierunek ściśle naukowy i informatyka zarządzania), ale również wspomaga nią inne swe dyscypliny — m. in. psychologię i nauki pedagogiczne. Do dyspozycij studentów znajduje się ponad 500 mikrokomputerów, 200 terminali i 100 stanowisk pracy indywidualnej, na których mogą oni rozwiązywać swe własne problemy. Siecią informatyczną objęte są też administracja i biblioteki uniwersyteckie: zapewnia ona również łączność z centrum informatycznym szpitala kantonalnego, ogrodem botanicznym czy biblioteką publiczną. Wszystkie też Wydziały posiadają odpowiednią infrastrukturę informatyczną dla prowadzenia, własnych programów badawczych, przy czym istnieją komórki nastawione specjalnie na informatykę jako przedmiot poznania, a to:

— Uniwersyteckie Centrum Informatyczne, w którym prowadzi prace 50 badaczy (profesorowie, asystenci i personel inżynieryjny) w dziedzinie sztucznej inteligencji, grafiki komputerowej, biurotyki, baz danych, strategii decyzyjnych, programów inżynierskich, telekomunikacji, programowania systemów i nauczania wspomaganego,

— Instytut Studiów Semantycznych i Nauk Poznawczych, specjalizujący się w tłumaczeniu automatycznym,

— Szkoła Fizyki, stosująca informatykę w obliczeniach,

— Laboratorium Epistemologii i Nauk Poznawczych przy Wydziale Psychologii i Nauk Pedagogicznych, prowadzące badania nad teorią sztucznej inteligencji.

Każdy komputer osobisty, terminal czy stanowisko pracy indywidualnej sieci uniwersyteckiej może uzyskać połączenie z sieciami światowymi, np. z European Academic Research Network (EARN), zapewniającą przekazywanie „listów elektronicznych", kartotek, uruchamianie programów na odległość oraz uzyskiwanie połączeń z innymi sieciami i światowymi ośrodkami badawczymi, czy USENET (w systemie UNIX w sieci ogólnoświatowej), służącą głównie do konsultowania publikacji wybieranych tematycznie.

INNE EDUKACYJNE ZASTOSOWANIA MIKROINFORMATYKI

Według specjalistów z dziedziny medycyny szkolnej wykorzystanie systemów mikroelektronicznych, mikroinformatycznych czy telemanipulatorów może mieć znaczący wpływ na rozwój motoryczny, poznawczy, językowy, a i ogólnopsychologiczny czy społeczny dzieci szczególnej troski, ułatwiając im porozumiewanie się, działanie i naukę. Informatyka

nie może być oczywiście traktowana jako uniwersalne remedium, lecz jako pomoc bazująca na specyfice rozwojowej dzieci z różnorodnymi defektami fizycznymi i psychicznymi, pełniąca wobec powyższego funkcje środka kompensującego — „protezy", środka strategii nauczania (np. gry symulacyjne) czy wreszcie środka pośredniczącego dla ułatwienia kontaktu w zaburzeniach osobowości, psychozie czy autyzmie.

Inne zastosowanie znalazła informatyka w nauczaniu wspomaganym, którego Centrum (wymienione już Centrum Nauczania Wspomaganego Komputerowo) powstało w 1987 r. z decyzji Departamentu Oświaty. Zadaniem Centrum jest wypracowanie metodologii pracy z komputerem na lekcji i przygotowywanie oprogramowania dydaktycznego dla poszczególnych dyscyplin szkolnych z uwzględnieniem indywidualizacji pracy ucznia. Centrum to współpracuje z Uniwersyteckim Centrum Informatycznym, Wydziałem Psychologii i Nauk Pedagogicznych, pełnomocnikiem dyrekcji wyższego szkolnictwa średniego d/s badań pedagogicznych. Ośrodkiem Badań Psycho-pedagogicznych niższego szkolnictwa średniego i Wydziałem Badań Pedagogicznych Departamentu Oświaty w zakresie:

— tworzenia katalogu-zbioru oprogramowania dydaktycznego przygotowanego przez Centrum i istniejącego w szkołach,

— kształcenie szkolnych użytkowników mikrokomputera,

— upowszechniania nauczania wspomaganego, prelekcji na ten temat i demonstracji praktycznych,

— ulepszania istniejącego oprogramowania dydaktycznego,

— publikowania wiadomości o osiągnięciach w dziedzinie nauczania wspomaganego,

— uczestnictwa w organizowaniu kursów telematyki szkolnej.

Ta ostatnia jest nową, rozwijającą się dla potrzeb edukacji gałęzią informatyki, umożliwiającą dostęp do szkolnych baz danych i wymianę informacji — jest to w praktyce możliwe dzięki zainstalowaniu komputera centralnego, z którym poszczególne placówki łączą się za pośrednictwem MINITEL-u albo COMTEL-u, będącego w istocie tym pierwszym systemem, ale pracującym według norm szwajcarskich. Kolegium dla Pracujących natomiast zamierza podjąć eksperyment „SOS-Devoirs" (pomoc w rozwiązywaniu zadań) z wykorzystaniem powyższego systemu. Inne plany przewidują udostępnienie TELETEKST-u w sieci telewizyjnej, dla przekazu informacji związanych z m. in. organizacje i funkcjonowaniem oświaty, a więc terminy zapisów i egzaminów do szkół, daty uroczystości szkolnych itp. W latach 1988—92 ma z kolei nastąpić informatyzacja katalogów bibliotek szkolnych w placówkach ponadpodstawowych, w następstwie powołania w 1985 r. Komisji Informatyzacji Bibliotek i przeprowadzenia w dwa lata później ankiety zaadresowanej do wszystkich bibliotekarzy szkolnych, którzy, jak się okazało, w pełni poparli zamierzenie.

Informatyka znalazła również zastosowanie w administrowaniu i zarządzaniu szkolnictwem. Departament Oświaty, a ściślej: jego liczne wydziały chętnie widzą jej pomoc w realizowaniu swych prac, toteż osiągnięcia biurotyki, telematyki oraz innych technik przetwarzania informacji czy też ich gromadzenia wkraczają tu drzwiami otwartymi na oścież. I tak, Sekretariat Generalny wykorzystuje je w pracach z zakresu zarządzania, Wydział Badań Społecznych — statystyki szkolnej, prognoz oświatowych i dostępności informacji, Wydział Środków Audiowizualnych — dokumentacji pedagogicznej (rozumianej jako zbiór pomocy dydaktycznych: tekstów, materiałów słuchowych, wzrokowych itd), Wydział Techniczny — usprawnień w przygotowywaniu tekstów do publikacji czy gotowych publikacji na temat kantonalnych wyników szkolnych, Wydział Administracyjny i Finansowy — spraw osobowych, płacowych, budżetowych i księgowości. W 1979 r. powstał także Wydział Informatyki i Zarządzania, który zajmuje się skonsolidowaniem personelu informatycznego dla efektywniejszego wypełniania zadań stawianych przez szkoły, usprawnianiem pracy informatyków poprzez wprowadzenie ujednoliconych typów dokumentacji i oprogramowania, ułatwianiem wymiany informacji i dostępu do istniejącego oprogramowania, a również i przysposobieniem istniejącej infrastruktury informatycznej do posługiwania się nią nie tylko przez wyspecjalizowanych informatyków. Planowana sieć ma połączyć ponad 50 szkół (dyrekcji, sekretariatów), a w dalszej perspektywie — wszystkie placówki oświatowe, które zostaną wyposażone w sprzęt pozwalający połączyć się z centralnymi bazami danych w zakresie kadry nauczycielskiej, wykazu uczniów, rozkładu zajęć, budżetu itp.

W konkluzji należy stwierdzić, iż mikroinformatyka wkroczyła do szkolnictwa tego Kantonu na stałe i jak wskazano, funkcją jej nie jest zastępowanie bezpośrednich relacji nauczyciel-uczeń czy też więzi koleżeńskich w klasie, lecz jedynie pomoc w rozwiązywaniu problemów szkolnych. Pytania więc nurtujące obserwatorów tamtejszej informatycznej rzeczywistości szkolnej nie odnoszą się do kwestii, czy informatyka ma stać się trwałym składnikiem oświaty, lecz do jakiego punktu można dojść w informatyzowaniu jej. Granice nie są tu jednak łatwe do sprecyzowania — zwłaszcza obecnie, gdy żywiołowo rozwijają się kierunki wiedzy pokrewne sztucznej inteligencji, (jak np. analiza głosu, tłumaczenie automatyczne) a więc kiedy otwierają się wprost nieograniczone możliwości poszukiwań.

Przypisy

[1] Wykorzystałem literaturę: X. Comtess, P. Cordey: Informatique et education. Departement de l Instruction Publique. Annee scolaire 1987—1988. Geneve 1987; J. Fonjallaz, O. de Marcellus: Informatique, manuel. Cycle d Orientation de l Enseignement Secondaire. Depertement de Instruction Publique. Geneve 1987;

Annuaire Statistique de l Education — Geneve. Annee scolaire 1986—1987;
[2] Badania ankietowe przeprowadził autor wśród nauczycieli szkół średnich Kantonu Genevy w r. szk. 1988/89.

LECH SAŁACIŃSKI
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

ZACHODNIOBERLIŃSKA KONCEPCJA MIASTA JAKO SZKOŁY

Rosnący stopień abstrakcyjności dzisiejszego życia w znacznej mierze ogranicza możliwości bezpośredniego działania i nabywania doświadczeń młodzieży. Dzieciństwo przebiega w społeczeństwie postindustralnym w określonej ściśle strukturze czasu i przestrzeni, — tak, że tylko sporadycznie może rozwinąć się w całościowe działanie i uczenie się. Szkoła, pomimo wielu prób, nie była dotychczas w stanie powstrzymać tego procesu.

Wielu uczniów nie potrafi dziś już określić, jaki właściwie sens ma ich nauka w tradycyjnej szkole. Nie mogą też sprostać jej rosnącym wymaganiom, brak im jakiejkolwiek motywacji, praktycznie nie uczestniczą w toku lekcji. Projekt szkoły jako miasta ma stworzyć tej młodzieży możliwości przezwyciężenia powstałych barier poprzez system aktywnej nauki poza klasą szkolną. Oferuje się jej poprzez nabywanie doświadczeń „w prawdziwym życiu" stworzenie nowego, odmiennego stosunku do uczenia się. Szansa ta wynika przede wszystkim z wielości indywidualnie dobranych propozycji działania i uczenia się, co pozwala młodzieży poznać i rozwinąć własne predyspozycje i zdolności.

Zachodnioberlińska koncepcja miasta jako szkoły oparta jest na idei filadelfijskiego Parkway Program i jej realizacji High School City-as-School w Nowym Yorku [1]. W nowojorskiej szkole ponadpodstawowej tego typu uczy się młodzież, która miała trudności z nauką w szkole konwencjonalnej, szczególnie w aspekcie motywacji do nauki. Zajęcia odbywają się poza murami szkoły: w redakcjach gazet uczą się oni na przykład języka angielskiego, w centrum obliczeniowym — matematyki, w muzeum — historii, w laboratorium — wiedzy przyrodniczej, we współpracy z posłem — polityki itd. W powiązaniu z działalnością o charakterze praktycznym rozwijają się ich zainteresowania i umiejętności. Wykształca się zdolność poszukiwania rozwiązań powstałych problemów także w sferze teorii, na podstawie literatury fachowej, zasięgania dalszych informacji przez odpowiednio skonstruowane programy nauczania i kursy.

Podstawowa idea zachodnioberlińskiej koncepcji miasta jako szkoły polega na stworzeniu systemu zakładów przemysłowych i usługowych,

który oferowałby młodzieży „czynne uczenie się" według następujących kryteriów.

— proces kształcenia winien być ściśle powiązany z życiem; w wielu prywatnych i publicznych zakładach przemysłowych i usługowych oraz w instytucjach społecznych i kulturalnych stoi do dyspozycji mnogość miejsc nauki,

— praktyczne uczenie się daleko wykracza poza ramy prostej obserwacji i zbierania informacji; samodzielne i celowe działanie stymulowane jest przez integrację ucznia z rzeczywistością materialną, społeczną i kulturową,

— młodzieży umożliwia się nabywanie umiejętności w zakresie partycypacji w procesach społecznych poprzez krytyczne i świadome włączanie się w istotne dla niej sprawy i problemy socjalne.

Projekt miasta jako szkoły jest wariantem szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie Sekundarstufe I (klasy V-X) i poprzedza specjalistyczne kształcenie zawodowe lub dalsze kształcenie w szkole. Ma on służyć przekazaniu młodzieży wykształcenia na co najmniej tym samym poziomie, co w szkole konwencjonalnej, i przygotować ją do zdobycia świadectwa ukończenia szkoły ogólnokształcącej stopnia Sekundarstufe I.

Bardzo duża jest liczba młodzieży, która w ogóle lub w niedostatecznym stopniu potrafi znaleźć się w tradycyjnym systemie szkolnym. Popada przez to w sytuacje konfliktowe, zyskując przezwisko nieudacznika, niedostosowanego czy tępego ucznia. Liczba młodzieży opuszczającej szkołę ponadpodstawową bez świadectwa jej ukończenia jest nadal zastraszająco wysoka. (W samym tylko Berlinie Zachodnim rocznie 3 do 4 tysięcy). Dla nich to, a także dla obcokrajowców, osób fizycznie upośledzonych oraz dziewcząt, dyskryminowanych w tradycyjnym systemie oświatowym, powstał projekt miasta jako szkoły.

Oferta kształcenia koncepcji miasta jako szkoły jest w odniesieniu do metod i treści nauczania w bardzo dużym stopniu powiązana z praktyką i dlatego też o wiele bardziej całościowa niż program szkoły tradycyjnej. Na różnych poziomach rozwoju młodzieży oferuje ona dostosowanie do nich możliwości uczenia się, uwzględniając różne predyspozycje i aspiracje tej młodzieży. Szkoła jako miasto obejmuje swą działalnością różne grupy młodzieży, np. młodzież, która przestała chodzić do szkoły, młodzież, która w szkole nie miała trudności z nauką, lecz nie była zadowolona z charakteru kształcenia w szkole konwencjonalnej, młodzież zainteresowaną bardziej intensywnym przygotowaniem do zawodu i życia społecznego itp. Nie jest ona ani szkołą elitarną, ani też zawodową, lecz ma charakter ogólnokształcący z równoczesnym uwzględnieniem profilu zawodowego i jej specjalnych walorów pedagogicznych.

Ze względów prawnych i praktycznych koncepcja szkoły jako miasta w swej początkowej fazie ogranicza się jedynie do młodzieży, która nie podlega już obowiązkowi szkolnemu.

Wstępem do nauki w ramach projektu szkoła jako miasto jest tzw. faza orientacji. Ma ona na celu możliwie dokładne wysondowanie zainteresowań ucznia w zakresie przyszłej dziedziny jego aktywności i zainteresowań oraz wyszukanie odpowiednich dla niego miejsc do praktyki z istniejącej już oferty lub nowych, szczególnie dla danego ucznia odpowiednich.

W zasadzie każda instytucja produkcyjna, społeczna czy kulturalna może być brana pod uwagę jako miejsce praktyki, o ile stwarza danemu uczniowi możliwości pracy i uczenia się na poziomie jego aktualnego rozwoju. Dla projektu szkoła jako miasto szczególnie jednak odpowiednie są te placówki, które spełniają następujące kryteria:

— umożliwiają uczniowi wykonywanie takich czynności, które dla niego samego mają sens i które odczuwa on jako użyteczne i produktywne.

— praca w tego rodzaju placówkach nie powinna mieć zbyt komercjalnego, nastawionego na zysk charakteru, tak by uniknąć wykorzystywania młodzieży jako bezpłatnej siły roboczej, a ponadto winna pozostawiać jej dość swobody dla rozwijania własnych zainteresowań, realizacji własnych celów, przeprowadzania prób i doświadczeń, które nie przynoszą bezpośredniego zysku,

— dają możliwość zdobycia maksymalnie wielu doświadczeń, stymulują możliwie wiele zmysłów, pobudzają proces myślenia, ciekawość, stoją w sprzeczności do ubogiego dnia codziennego młodzieży, ukazując bogactwo świata pracy i kultury człowieka.

— umożliwiają pogłębienie i poszerzenie wiadomości i umiejętności ogólnych i praktyczno-zawodowych.

Dla każdego ucznia kompetentny pedagog opracowuje przy współpracy danego opiekuna praktyki oraz samego zainteresowanego plan nauki i obowiązków. Przy jego realizacji pozostaje on w ścisłym kontakcie z opiekunem praktyki, a zdobyte w ten sposób doświadczenia omawiane i dyskutowane są w czasie spotkań młodzieży i pedagogów uczestniczących w projekcie. Praktyce w danej placówce towarzyszą intensywne kursy i inne programy dydaktyczne. Młodzież może przygotować się do zdania przed komisją państwową egzaminu na poziomie jednej z wybranych typów szkół ponadpodstawowych.

Pedagodzy uczestniczący w projekcie szkoła jako miasto, pomagają uczniom w staraniu się o miejsce w szkole zawodowej, przyzakładowej lub innych placówkach kształcenia.

Aby lepiej zilustrować praktyczne funkcjonowanie miasta jako szkoły posłużmy się wybranym opisem jednego z miejsc, gdzie uczniowie zdobywają określoną wiedzę i umiejętności.

Miejsce praktyki: Restauracja MUNDART, Muskauer Str. 33, 1000 Berlin
Opis: nasza restauracja znajduje się w pomieszczeniach dwóch byłych sklepów, należących do Kuratorium Oświaty dzielnicy Kreuzberg i po południu wykorzystywanych jako kantyna. Jesteśmy małym zakładem, nie mamy szefa, lecz organizujemy wszystko wspólnie. Pragniemy przyjąć terminatora i chętnie współpracujemy z młodzieżą.

Opiekun praktyki: Jacques Boulanger, kucharz: „Cieszę się, że będę mógł Cię czegoś w naszej kuchni nauczyć. Moją specjalnością są zupy i sosy. Zajmuję się także litografią i jestem współpracownikiem małego zakładu. Jeśli miałbyś ochotę, to możesz tam kiedyś ze mną pójść. W kuchni kładę duży nacisk na czystość. Jeśli chcesz, będziemy mówili po francusku"

Czas praktyki: Pracujemy codziennie, prócz poniedziałków, od 15 do 22.00
Czas twojej praktyki jest do uzgodnienia.
Co najmniej — jeden trymester dwa razy w tygodniu po 5 h.
Maksymalnie: dwa trymestry trzy razy tygodniowo po 7 h.

Uczestnicy: jeden uczeń i uczennica lub dwóch uczniów

Predyspozycje: zainteresowanie kuchnią i gotowaniem, „czerwona karta" zdrowia, podstawy języka francuskiego dla uczniów Sprache, Kunst

Czynności: wszystkie prace, które wykonuje się w restauracji (poza obsługą gości): zakup produktów, magazynowanie, przygotowywanie półproduktów i potraw, sporządzanie jadłospisu, kalkulacja, księgowość, reklama. Po pewnym czasie będziesz mógł samodzielnie przygotować całe potrawy[2].

Przypisy

[1] Szerzej o tej idei zob.: P. Bródka: Problematyka aktywnej oceny w szkolnictwa USA. Nowa Szkoła 1980, nr 7—8; oraz P. Bródka: Kierunki rozwoju szkolnictwa w USA. Nowa Szkoła 1986, nr 2.

[2] Do prezentacji zachodnioberlińskiej koncepcji miasta jako szkoły wykorzystałem następujące źródła:

Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialien: LIST -lernen in der Stadt Entwurfe für das Praxislernen.. Wyd. Initiativgruppe „Die Stadt als-Schule Berlin" Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Berlin 1986, nr 3;

Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialen: Konzeption der Stadt-als Schule Berlin. Wyd. Initiativgruppe „Die Stadt-als-Schule Berlin", Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Berlin 1987, nr 2.

MARIA DUDZIKOWA
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

SZANSE WYCHOWANIA DLA PRZYSZŁOŚCI W SYSTEMIE SCENTRALIZOWANYM
(Rozważania na marginesie dokumentu „Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół")

„Aby przezwyciężyć ten rozdźwięk (między formułowaniem celów a ich realizacją) uznaje się za konieczne uczestnictwo pedagoga (ujmowanego w szerokim sensie sytuacji w procesie pedagogicznym niezależnie od jego formy konkretnej) w formułowaniu celów wychowania. Zaznaczy się także korzyść płynąca dla pedagoga, a pełniej świadomość dokładnego sensu celów wychowania, a to wszystko po to, aby doskonalił się on w sposób nieustanny i właściwy, żeby pracować na rzecz powodzenia samych celów" [1]. Słowa te, jak się wydaje trafiają w sedno i każą zastanowić się nad polską rzeczywistością oświatową.

Dyskusja, jaka aktualnie toczy się w kraju w ramach prac nad raportem o stanie oświaty wokół wychowania w szkole, skłania do zajęcia się problemami celów i zadań wychowania zawartymi w dokumentach administracji oświatowej różnego szczebla, kierowanych do szkół, oraz sposobami organizacyjnymi, za pomocą których wywiera się nacisk na realizację. Kwestie te podniosę w kontekście celów, jakie stawia się dziś na świecie przed wychowaniem oraz kontekście najbardziej ogólnego warunku ich realizacji przez administrację szkolną. W zamyśle artykuł ten wymierzony jest przeciw dotychczasowej centralistycznej polityce oświatowej w naszym kraju, i choć niebezpośrednio — ukazuje skutki indywidualne i społeczne zastanej rzeczywistości szkolnej unaoczniając konieczność i kierunki zmian.

1. CELE WYCHOWANIA W ŚWIETLE NIEKTÓRYCH PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNOŚCI

Rozwijając powyższy podtytuł nawiążę na wstępie do swoich wcześniejszych rozważań [2] dotyczących konieczności rozumienia „wychowania dla przyszłości" jako przygotowania ludzi do budowy tej przyszło-

ści zgodnie z ideami humanizmu, bowiem przyszłość ta nie pojawi się któregoś dnia „piękna jak zabawka" bez udziału tych, którzy dziś zajmują ławki szkolne. Coraz częściej rozumie się dziś konieczność wychowania do przekształcania teraźniejszości, a więc intencjonalne oddziaływanie nauczycieli — wychowawców, świadome, planowe, zorganizowane, zmierzające do wywołania w osobowości wychowanków takich zmian ukierunkowanych progresywnie, które pozwolą im, jako już dorosłym członkom społeczeństwa, chcieć i umieć przekształcać zarówno świat jak i siebie samych. Konieczność ta pojawiła się jako odpowiedź na pytanie o istotę i kształt wychowania w świetle problemów współczesności, których skala ma charakter globalny, a więc wykraczający w sensie geograficznym i demograficznym poza granice jednego czy nawet kilku państw.

Problemy te nie tylko dotyczą większości państw świata, ale i najbardziej istotnych spraw życia społeczeństwa i poszczególnych jednostek, ponadto wzmacniają się wzajemnie tworząc sytuację niezmiernie skomplikowaną, która pozostawiona sama sobie doprowadzić może naszą planetę do niechybnej katastrofy. Sprawa problemów globalnych zdobyła sobie dużą popularność w literaturze i w działaniu organizacji systemu Narodów Zjednoczonych, a także UNESCO[3], stając się również wyzwaniem dla współczesnej szkoły o nowy kształt wychowania, a raczej — kształtowania nowej jakości człowieka.

Zanim powiem, o jakiego człowieka chodzi, najpierw przypomnijmy listę owych problemów globalnych wymieniając je, po dokonaniu niewielkich skrótów, za A. Peccei[4].

— Eksplozja demograficzna. Przeludnienie stanowi równocześnie wskaźnik zwielokrotnienia wszystkich innych problemów i przyczyn rodzenia się nowych trudności.

— Całkowity brak planów i programów zdolnych do zaspokojenia podstawowych potrzeb tej olbrzymiej masy ludzi i zapewnienie im godziwej egzystencji.

— Dewastacja i degradacja biosfery. Cztery podstawowe systemy biologiczne podtrzymujące życie ludzkie — ziemie uprawne, pastwiska, lasy, fauna oceaniczna — są nadmiernie eksploatowane; z uwagi na spustoszenia i zatarcie przez systemy ludzkie światowe ekosystemy są naruszone i zagrożone.

— Światowy kryzys gospodarczy. Recesja, zachwianie porządku monetarnego i finansowego, inflacja, bezrobocie, nadmierna konsumpcja, marnowanie zasobów i niedorozwój ekonomiczny, wyczerpywanie się najbardziej dostępnych źródeł energii.

— Wyścig zbrojeń połączony z postępującą militaryzacją świata. Wydatki na zbrojenia osiągają astronomiczne wysokości, a narzędzia zniszczenia posiadają coraz bardziej przerażające możliwości.

— Głębokie i lekceważone choroby społeczne. Społeczeństwo nasze jest zmaterializowane, karmione egoizmem, niesprawiedliwością i brakiem tolerancji. Rodzi gorzkie owoce: alienację, apatię, zbrodnię, narkomanię, bunty, agresję, terroryzm, tortury, zbrodnie.

— Anarchaiczny rozwój techniczno-naukowy. „Postęp" rozumiany jest jako cel sam w sobie, bez względu na priorytetowe potrzeby społeczeństwa i na możliwości konsumpcyjne.

— Instytucje stare i zmurszałe. Nie postępowały one za ewolucją życia w skali narodu i globu. Nie panują nad sytuacją generalnego i rosnącego nieporządku. Pogłębia się paraliż polityczny — konfrontacja między Wschodem a Zachodem i załamanie się stosunków Północ-Południe. Jest to wyraz politycznej i psychologicznej niedojrzałości wielkich grup ludzkich i ich władzy.

— Brak moralnego i politycznego kierownictwa. Przywódcy nie wznoszą się ponad ich własne ideologie, wierzenia, uprawnienia. Nikt nie wypowiada się w imieniu Człowieka. Jednostka pozostaje samotna, bez przewodnika, ze swoim własnym dramatem.

Ale to, czy „ludzkość stanie się wspólnotą prawdziwie humanitarnych istot czy też sztywną organizacją ubezwłasnowolnionych nieludzkich stworzeń" [5], czy nasza cywilizacja podzieli los cywilizacji poprzednich, które kolejno padały ofiarą swych błędów czy też przetrwa wznosząc się na wyższy poziom [6] — ciągle jeszcze i na szczęście zależy od nas samych. Teza ta, jak motyw przewodni przewija się z rozmaitą siłą przez znane opracowania dotyczące perspektyw świata, w którym żyjemy [7]. Myśl tę rozwija także Aurelio Peccei w cytowanym studium, tytułując je zresztą „Przyszłość jest w naszych rękach", a kończąc na pełnym patosu i wiary wezwaniu *„My obywatele świata, możemy jeszcze wziąć w nasze ręce przyszłość, zaczynać wykuwanie razem naszego wspólnego losu"*. Oprócz innych rozwiązań, za zasadnicze przyjmuje generalną ideę *kształcenia nowej jakości człowieka*, wyposażonego w taki system cech, które pozwolą mu *stworzyć* wizję *alternatywnych* pożądanych przyszłości i wyzwolą *gotowość* do podjęcia realizacji tych wizji. Aby ocalić człowieka, powiada Peccei, niezbędny jest zupełnie nowy sposób myślenia: „musi ona przeobrazić go, umożliwić mu *stawianie* czoła imperatywom naszych czasów i spełniania *roli*, jaka przypada mu z racji jego pozycji u władzy i odpowiedzialności w świecie. Musi to być „myślenie humanistyczne".

Chodzi więc „o świat humanistyczny", a skoro tak, to niezbędne jest 1) *stworzenie* jego *wizji opartej* na koncepcji solidarności ludzkiej i współuczestnictwa w rozwiązywaniu problemów globalnych, szerszego dostępu do podstawowych dóbr i usług jak największej liczby ludzi przy równoczesnym prymacie wartości duchowych nad materialnymi, prawie do życia w pokoju, zachowania tożsamości narodowej i utrwalania dziedzictwa kulturowego każdego narodu, prawie każdej

jednostki do samorealizacji i autokreacji, 2) podejmowanie *działań* na rzecz zaistnienia takiego świata. Chodzi więc o to, co nazywa się „czynnym kształtowaniem przyszłości", który to kierunek zaczyna w futorologii współczesnej coraz bardziej dominować.

Głównym zadaniem wychowania prospektywnego i innowacyjnego staje się zatem przygotowanie ludzi do wprowadzania *zmian* w trzech wymiarach: 1) w wymiarze globalnym — w skali światowej, 2) w wymiarze społecznym — w skali własnego narodu, oraz 3) w wymiarze indywidualnym — w skali własnej osoby. Trudno dobrać słowa, które w sposób najbardziej lapidarny, a zarazem najtrafniejszy, ukazałyby rolę wychowania i samowychowania podnoszoną przez te wszystkie opracowania, które zakładają, że *„jakość"* człowieka zadecyduje o przyszłości świata. Wprawdzie tu i ówdzie pojawiają się głosy czy nawet cała orientacje (np. tzw. psychologia humanistyczna), że 1) prawo do wychowania nie istnieje, jako że zawsze jest ono zniewalaniem jednostki łamaniem jej autonomicznego prawa do — jak niektórzy to ujmują — „spontanicznego rozwoju" zgodnego z „mądrością własnego organizmu", a 2) samowychowanie jest zadawaniem gwałtu własnej naturze, na którą składają się wrodzone potrzeby oraz „tendencje rozwojowe", uruchamiające się samoistnie, gdy tylko potrzeby podstawowe zostaną zaspokojone — ale miejsce tu na polemikę z takimi stanowiskami[8]. Jedynie co można zauważyć to to, o czym jest mowa w dziesiątkach opracowań[9], że nigdy dotąd, od początku istnienia ludzkości — tak wiele spraw nie było uzależnionych od „jakości" człowieka i że zdanie się na jego spontaniczny rozwój to równocześnie zgoda na spontaniczny bieg wydarzeń na naszej planecie i oczekiwania (przewidywania), co z tego, czyli z owych dziewięciu wymienionych przez Aurelio Peccei zagrożeń, wyniknie. Tylko, jak powszechnie zauważa się, przyszłość nie będzie już... kontynuacją tego, co istnieje dzisiaj, ale jego *bezpośrednią konsekwencją*, a to dlatego, że nastąpił koniec mechanizmów samoregulujących zarówno w sferze przyrodniczej, jak i w sferze systemów społecznych. Czy może — np. pyta Peccei zharmonizować się w sposób żywiołowy, a zarazem konstruktywny ponad 150 „egoizmów narodowych", skoro każdy kraj stara się realizować swoje partykularne cele, a do tego na k a ż d e g o mieszkańca kuli ziemskiej przypada przeszło 3 tony trotylu? Jest obowiązkiem każdego pokolenia — zostawić lepszy świat swoim następcom — powiada Peccei, na którego myśli tu się powołujemy — i to właśnie młodzi mogą stać się prawdziwymi nosicielami idei świata humanistycznego, ale realizowanie naczelnej idei „być w pełni człowiekiem„ wymaga od jednostki szczegółowych kwalifikacji.

Chodzi tu, mówiąc ogólnie, o to wszystko, co wiąże się z koniecznością i skutecznością intencjonalnego kształtowania emocjonalno-motywacyjnej sfery osobowości człowieka, a więc jego potrzeb, uczuć, moty-

wów, postaw, systemu wartości. Rozmaite opracowania podnoszą jako sprawy ważne i pilne sporządzenie wspólnego światowego programu wychowania ludzi do działań mających budować tę cywilizację przyszłości. Program ten wiązałby się z kształtowaniem osobowości człowieka i przygotowaniem go do zadań obywatelskich w swoim własnym kraju i w świecie. Główne społeczne zadania wychowania mają na względzie pożądany kształt życia zbiorowego w skali całego globu i własnego kraju, harmonijne współżycie między jednostkowe, stosunki z przyrodą oraz indywidualny rozwój każdej jednostki [10].

2. DOKUMENT „GŁÓWNE KIERUNKI I ZADANIA W PRACY WYCHOWAWCZEJ SZKÓŁ JAKO NIEDOSTATECZNE PRZESŁANIE DLA PROCESÓW WYCHOWANIA

Należy zgodzić się z tymi, którzy uznają, iż złożony i szeroki charakter działań edukacyjnych skazany zostałby na klęskę w przypadku odrzucenia celów wychowania, a to dlatego, że cele mają swoje ściśle określone funkcje. Cele wychowania rozumiane jako stan rzeczy, których osiągnięcie poprzez zabiegi wychowawcze jest postulowane — stanowią przede wszystkim punkt odniesienia, mają znaczenie regulacyjne, spełniają także funkcję organizującą, i koordynującą, z natury rzeczy są prospektywne ale i zapewniają trwanie wartości. Realizacja celów wychowania jest z jednej strony — kształtowaniem określonej osobowości człowieka, z drugiej zaś — urzeczywistnianiem określonego, założonego modelu życia społecznego w różnych jego aspektach [11]. Nic więc dziwnego, że cele wychowania formułowane są w aktach prawnych wydawanych poprzez organa administracji oświatowej z myślą, aby zapobiec żywiołowi kształtowania się w praktyce kompetencji prawotwórczych.

Aktualnie w naszym kraju podstawą programowania pracy wychowawczej szkół jak również podstawą do jej oceniania — jest obligatoryjnie wprowadzony wraz z początkiem roku szkolnego 1983/84 wypracowany w resorcie oświaty — rządowy program p.t. „Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół". Dokument ten w intencji jego twórców — expressis verbis wyłożonej — miał odegrać (i według ich ocen odegrał) „rolę deklaracji ideowo-programowej w zakresie wychowania szkolnego w momencie ostrej walki politycznej, różnicujących się postaw ideowych nauczycieli, chęci rewizji celów wychowania, treści programów i podręczników. Dał jednoznaczną i stanowczą odpowiedź na wysuwane przez opozycję polityczną postulaty pluralizmu ideologicznego i politycznego w pracy szkoły oraz próby naruszenia jej świeckiego charakteru" [12].

Takie postawienie sprawy mimo woli wyjaśnia, dlaczego w programie, który za główny cel wychowania stawia „ukształtowanie wszechstronnie

rozwiniętej osobowości każdej jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania jej do czynnego udziału w życiu socjalistycznej. Polski" (s. 5) — najwięcej miejsca i uwagi poświęca się problemom postaw obywatelskich wobec własnego państwa, upowszechnianie świadomości prawnej i kultury politycznej, zapoznanie młodzieży z mechanizmami życia społeczno-gospodarczego kraju. Z analizy treści wyłania się raczej model człowieka "jednowymiarowego" przysposobianego głównie do zadań obywatelskich w swoim własnym kraju, ewentualnie obozu państw socjalistycznych, i to nie tyle człowieka o postawach innowacyjnych, wyposażonego w potrzeby i umiejętności tworzenia wizji alternatywnych, choć zgodnych z ideą socjalizmu, — co wdrażanego do adaptacji do swego środowiska i bezkrytycznego wobec istniejących struktur. Problematyka człowieka współczesnego w aspekcie rozwoju świata i społeczeństwa w ujęciu globalnym jest zaledwie dotknięta i to na zasadzie informowania o niej, a nie postulatu rozwijania u wychowanków potrzeby własnego świadomego współudziału w tworzeniu świata humanistycznego. Niekiedy odnosi się wrażenie, iż autorzy Programu utożsamiają wiedzę o czymś, rozumienie tylko czegoś — z postępowaniem zgodnym z posiadaną wiedzą. I dlatego niektóre hasła swoją formułą przypominają zwroty zaczerpnięte z programów nauczania, np. „*Zapoznawanie* z zasadniczymi problemami współczesnego świata" (i tu występuje wyliczanka tych problemów, s. 9) czy „Zapoznawanie z podstawowymi założeniami i zasadami organizacji życia społecznego" (s. 9).

Z Programu nie wyłania się też obraz człowieka przysposobianego do wprowadzania zmian w wymiarze indywidualnym, a więc w skali własnej osoby. Aspiracje wychowanków do pracy nad sobą i jej umiejętność nie jest bowiem prostym i bezpośrednim wynikiem przekształcania stosunków międzyludzkich w szkole czy produktem ubocznym jakiejkolwiek aktywności dzieci i młodzieży. Bez względu na to, jakie przyjęlibyśmy rozumienie samokształcenia i samowychowania — praca nad sobą musi być utożsamiana z określonego rodzaju aktywnością ludzką różniącą się od kształtowania kogoś lub czegoś, ponieważ ta sama jednostka spełnia tu w stosunku do siebie rolę wychowawcy i wychowania. Kwestia samodoskonalenia, autokreacji jest niedostrzegalna zarówno w programie jak i materiałach pomocniczych, np. powstałych w wyniku dorocznych spotkań MOiW z nadzorem pedagogicznym. Władze oświatowe nie ukrywają, które cele wychowania zawarte w Programie winny uzyskać priorytet. Np. w wystąpieniu poświęconym ocenie pracy wychowawczej w roku szkolnym 1984/85 i wytyczającym główne zadania roku 1985/86, a skierowanym do kuratorów zwrócono się z następującym apelem: „Nasze władze partyjne i rządowe *żądają* od nas bardziej zorganizowanego i ukierunkowanego oddziaływania na

młodzież w zakresie edukacji historycznej, zwłaszcza w zakresie historii najnowszej, edukacji państwowej — w tym edukacji prawnej, edukacji ekonomicznej, zwłaszcza związanej z odbywającą się reformą naszej gospodarki, edukacji patriotyczno-obronnej — zwłaszcza w kontekście narastających zagrożeniu we współczesnym świecie. Równocześnie z pracami, jakie *musi* w tej dziedziny *wykazać* Centrala prosimy Was o bogatą inwencję własną w tym *zakresie*, inspirację wobec nauczycieli i szkół, a także organizacji działających wśród młodzieży [13] (...).

Ale o ile obowiązek realizacji konkretnych zadań wychowczych czy preferowanie jednych celów wychowania, a pomijanie czy niedocenianie innych można tak czy inaczej tłumaczyć (np. interesami państwa i prowadzonej przez nie polityki oświatowej), to trudno znaleźć wytłumaczenie dla poziomu redakcyjnego opracowania tekstu programu. Ponieważ istnieje oczywisty związek między skutecznością działania i zarazem jego ekonomicznością i sprawnością a świadomością celu i zadań — dokonamy zwięzłej oceny programu w aspekcie jego komunikatywności i jednoznaczności zarówno w sferze językowej jak i struktury.

Podstawowym składnikiem każdego programu są cele działania, rozumiane jako stan, który zamierza się osiągnąć. Dokument, o którym mowa jako nadrzędny cel wychowania traktuje „ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości każdej jednostki ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania jej do czynnego udziału w życiu socjalistycznej Polski" i w *pierwszej* części pt. „Główne kierunki pracy wychowawczej" prezentuje siedem takich „kierunków", a więc i głównych grup celów, bowiem *cel* — jak powszechnie wiadomo — wyznacza *kierunek* ruchu [14]. Trudno dociec na podstawie jakiego kryterium pedagogicznego, psychologicznego czy prakseologicznego dokonano takiego właśnie wyodrębnienia kierunków pracy wychowawczej. Można jedynie zauważyć, iż stosunki zakresowe — zamiast oczywistej przy dokonywaniu tego rodzaju podziału równoważności (nie chodzi o hierarchię) — układają się tu na zasadzie nadrzędności, podrzędności i krzyżowania się zarówno nazw samych zakresów jak i, a może przede wszystkim — elementów składowych. Tym samym podział jest mało przydatny dla procesu *operacjonalizacji celów*. Brak w miarę dokładnego *opisu tego, co zamierza się osiągnąć* poprzez realizację programu każe *powątpiewać* w skuteczność działania wychowawczego. Sprawę zaciemnia wieloznaczność, ogólnikowość, sloganowność wielu zwrotów.

Druga część dokumentu, zatytułowana „Główne zadania w pracy wychowawczej szkół" przypomina obszerny „worek", do którego powrzucano około 200 haseł szczegółowych, stanowiących niekiedy cele kierunkowo-etapowe wychowania, niekiedy formy i metody, niekiedy zaś opisujących treści wychowania bądź jego warunki. Owe hasła zo-

stały przyporządkowane 8 grupom zadań (będących w różnej relacji do wymienionych w I części kierunków pracy wychowawczej), ale niedbałość oraz swoboda w używaniu pojęć o krzyżujących się zakresach znaczeniowych powoduje nader często zamazywanie się sensu wypowiedzi. „Zadania" szczegółowe formułowane są bądź językiem *hasłowej ogólnikowości* mającej cechy sloganów propagandowych, a nie zamierzeń wychowawczych, np. „*powodowanie* poparcia dla inicjatyw sprzyjających jednoczeniu się narodu" (przy czym nie wiadomo, kto ma powodować", uczeń? nauczyciel?, bowiem obok tego hasła widnieje następujące" *rozumienie* potrzeby umacnianie państwa jako organizatora życia narodu „rozumieć" ma chyba uczeń w rezultacie zabiegów nauczyciela?) bądź językiem *drobiazgowego wyliczania* szczegółowych zamierzeń organizacyjnych (np. „rozszerzanie kontaktów i współpracy szkół z jednostkami wojskowymi i kołami ZBOWiD") czy też podawania *rozmaitych* szczegółowych *rejestrów*, (np. surowców wtórnych możliwych do zbierania przez uczniów; wyliczanie rodzajów miejsc i obiektów, które powinna uwzględniać szkolna turystyka).

Pozostałe części dokumentu: „Uwagi metodyczno-organizacyjne", „Organizacja pracy wychowawczej w szkole", „Zadania terenowej administracji oświatowej w realizacji zadań wychowawczych" — obciążone są tymi samymi błędami, co poprzednie części, ponadto zawierają liczne powtórzenia.

3. ROZSZERZENIE DZIAŁALNOŚCI REGULACYJNEJ CENTRALNEJ ADMINISTRACJI OŚWIATOWEJ JAKO JEDNA Z BARIER WYCHOWANIA DLA PRZYSZŁOŚCI

Zgodnie z zaleceniem MOiW „Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół" stanowić powinny dla wszystkich placówek oświatowych podstawę „twórczego wypracowania własnych odpowiednich do swoich potrzeb warunków i możliwości programów i planów pracy". Ale plany te i programy okazały się być — co łatwo można było przypuszczać — nie pozbawione niedostatków i mankamentów „Głównych kierunków ...", którego to związku centralna władza oświatowa zdaje się nie dostrzegać wyrażając swoje niezadowolenie z powodu jakości programowania pracy wychowawczej przez szkoły, zarzucając im, iż plany najczęściej są jeszcze zbiorem różnych słusznych haseł, przepisanych z rozmaitych wytycznych, głównie w imię zasady byle więcej, ogólniej, wszechstronniej. Poucza się więc kuratoria, BY WYMAGAŁY OD SZKÓŁ PLANÓW PRACY „mocno osadzonych w niepowtarzalnej rzeczywistości szkoły", „konkretnych i rzeczowych oraz dostosowanych do potrzeb placówki", ale równocześnie ciasno strukturuje się poczynania nadmiarem nakazów dotyczących materiału, z którego winien powstać ów aktualny plan pracy na dany rok szkolny. Oto konkretny przykład [15]. Tworząc plan pracy na dany rok szkolny szkoła winna dokonać:

— „rejestru obligatoryjnych i proponowanych w szkole zadań wynikających z „Głównych kierunków pracy wychowawczej szkół" lub centralnego programu wychowania z instrukcji o organizacji roku szkolnego, z wytycznych władz centralnych, autonomicznych organizacji w niej funkcjonujących: ponadto wytycznych władz wojewódzkich i bezpośrednio nadzorujących placówkę oraz zamierzeń wychowawczych wewnątrzszkolnych zespołów, takich jak np. komitet rodzicielski, samorząd uczniowski, świetlica, klub itp.

— przeformułowania na zadania:
wniosków rady pedagogicznej wynikających z analizy całokształtu ubiegłorocznej pracy placówki w zakresie dydaktycznym, opiekuńczym, wychowawczym i organizacyjno-administracyjnym, a ponadto wniosków powizytacyjnych i pokontrolnych,

— rejestru zadań wynikających z potrzeb lub tradycji regionalnych, lokalnych albo szkoły, a także nowych przepisów resortowych i nadrzędnych mających zastosowanie w funkcjonowaniu placówki, a ogłoszonych w okresie poprzedzającym planowanie.

Badania wykazują, iż plany szkolne stosunkowo rzadko stanowią instrument pracy kierowniczej, a to dlatego, że zbyt ogólnikowo określają cele i środki realizacji, przy czym zdarza się i przesadna szczegółowość. Ponadto pracownicy nadzoru pedagogicznego ściśle łączą ocenę *jakości* planu z oceną pracy szkoły i pracy dyrektora, toteż dyrekcje dążą do uczynienia z planu dowodu pracy szkoły[16]. MOiW na spotkaniach z nadzorem pedagogicznym poświęconym ocenie pracy wychowawczej w danym roku szkolnym i wyznaczaniu obowiązkowych zadań na rok następny — pracę wychowawczą szkół utożsamia z realizacją „Głównych kierunków..." i wymuszą ją nasileniem rozmaitych kontroli. Zapowiedź kontroli ma pełnić funkcje motywującą. Mowa jest o nich we wszystkich materiałach przygotowanych na owe spotkania[17]. W roku szkolnym 1986/87 takiej oceny w dwudziestu województwach dokonali wizytatorzy MOiW, a dziewięć województw skontrolowanych zostało przez zespół Inspekcji Terenowej Urzędu Rady Ministrów.

Sprawozdawczość kwitnie. Szkoły są zobowiązane przez Kuratoria do corocznego przedkładania im sprawozdań ze stopnia wdrażania „Głównych kierunków", kuratoria zaś na tej podstawie, a także pisemnych ocen dokonywanych przez inspektorów oświaty i wychowania, wizytatorów oraz spostrzeżeń i wniosków z wizytacji kompleksowych i problemowych — rok rocznie przedkładają MOiW[18].

Analiza sprawozdań prowadzi do wniosku, iż zasadniczym zadaniem ich autorów jest jedynie ocena zgodności własnych (co nie oznacza samodzielnych) wypracowanych programów wychowawczych z zadaniami przedstawionymi w „Głównych kierunkach...", stąd prawie zupełny brak uwag krytycznych dotyczących treści (no, bo skoro „Główne kierun-

ki..." zostały przez MOiW uznane jako „deklaracja ideowa") oraz metod wdrażania programu. Ocena wdrażania programu oparta jest głównie o dane liczbowe lub procentowe, które mają unaocznić postęp w realizacji programu.

Sprawozdania pokontrolne donoszą: „W szkołach (...) organizowane są liczne przedsięwzięcia służące patriotycznemu i internacjonalistycznemu wychowaniu, m. in. apele, obchody świąt i rocznic państwowych, wycieczki do miejsc pamięci narodowej, spotkania z zasłużonymi ludźmi, wykorzystanie postaw patrona szkoły (...). Do realizacji tych zadań pozyskano, działaczy partyjnych, przedstawicieli administracji państwowej, oficerów LWP, funkcjonariuszy MO, kombatantów, weteranów [19] (...). Z badań przeprowadzonych np. przez A. Betkę [20] wynika, iż odpowiedzi uzyskane od wielu dyrektorów na pytanie: Co świadczy o osiągnięciu takiego oto — celu — działania przyjętego do realizacji na jeden rok szkolny (przez konkretną szkołę podstawową!): „Wychowanie w duchu poszanowania dobra społecznego, szacunku do ludzi i miłości ojczyzny"? — najczęściej sprowadzały się do wyliczania apeli szkolnych na tematy, różnych imprez, spotkań z „ciekawymi ludźmi". Toteż A. Betka tak komentuje swoje wyniki badań: „Jeśli będziemy stosować takie kryteria oceny wychowawczej, to istotnie można stwierdzić czy plan został wykonany. Jednak czy to oznacza także, że nauczyliśmy dzieci szacunku do ludzi, miłości do ojczyzny? Hasła i slogany nie pomagają w realizacji trudnych zadań wychowawczych. Konieczne wydaje się, zaczęli posługiwać się bardziej określonymi kryteriami oceny".

MOiW mimo, iż nadal zadowolone z programu „Główne kierunki...". „Z satysfakcją możemy stwierdzić, iż przyjął się on powszechnie w codziennej praktyce szkolnej, spotkał się także z uznaniem w naszej partii... [21], zwraca się do kuratorium z prośbą o przesłanie informacji i propozycji dotyczących kryteriów oceny pracy wychowawczej szkół. Sytuacja bowiem w szkole nie jest najlepsza. W wyniku wizytacji prawie wszystkich województw formułuje się wniosek, iż „ogólnie można stwierdzić, że szkoła nie jest przez młodzież lubiana, brak odpowiedniej atmosfery wychowawczej, metody kształcenia w większości podające, samorządy szkolne w wielu szkołach nie przejawiają żadnej działalności [22].

Z lektury nadesłanych 38 opracowań podpisanych z reguły przez wicekuratorów d/s wychowania wynika, iż zdecydowana większość kuratoriów nie była w gruncie rzeczy przekonana do dotychczasowego sposobu kontrolowania i oceniania pracy wychowawczej szkół przez władze administracyjne [23]. Za symptomatyczną można uznać wypowiedź zawartą w materiale nadesłanym przez woj. suwalskie, które uczynienie „Głównych kierunków i zadań pracy wychow. "główną miarą oceny działalności nauczycieli i uczniów nazwało *nieporozumieniem*

zwracając m. in. uwagę na fakt mechanicznego przepisywania przez wielu dyrektorów z owego programu haseł do swoich planów pracy i powrotu do statystyki ilościowej w sferze wychowania, do tzw. „statystyki samouspokojenia wychowawczego". Kuratorium słusznie uważa, iż „nałożenie" treści „Głównych kierunków..." na dotychczasowe niezmienione stereotypy organizacyjne, stosowane w pracy wychowawczej szkół prowadzić będzie do nikąd i dlatego „Trzeba najpierw przyjrzeć się tym stereotypom, wykazać ich nieprzydatność, skostnienie, sloganowość, nudny formalizm, ilościowe „zaliczanie, aby być w porządku wobec władz". Następnie trzeba zacząć mozolnie, ale systematycznie aż do skutku burzenie i przerabianie tych stereotypów, przerabianie skostniałej rutyny wychowawczej".

Ale ten słuszny postulat, jak i nawoływanie niektórych kuratorów do tworzenia przez szkoły własnego „mikrosystemu", bez rozluźnienia dotychczasowego centralizmu w kierowaniu oświatą — pozostanie w sferze fikcji. Oto, jak wynika z przeglądu badań dokonanych przez T. Kowalskiego w art. o jednoznacznie brzmiącym tytule: „Nadmierna formalizacja kierowania jako źródło niesprawności funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych" [24] w samym tylko Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty, uwzględniają także inne uchwały tego resortu (z lat 1945—1975) zamieszczono 6151 pozycji. Analiza tych przepisów pozwoliła (autorowi badań A. Smolalskiemu) zauważyć, iż stosunkowo niewiele było wśród nich aktów o charakterze ustaw, dekretów czy rozporządzeń, zdecydowanie zaś dominowały przepisy konkretyzacyjne, wyjaśniające, wykonawcze, okazjonalne, o małej randze, szybko ulegające dezaktualizacji (postać okólników, instrukcji, regulaminów, wytycznych i komunikatów). „Centralnie" regulowano w tych przepisach sprawy bardzo szczegółowe wymagające decyzji jedynie zespołów pedag. lub dyrektorów szkół (np. rozwijanie zainteresowań młodzieży lotnictwem, konkursów recytatorskich, prawidłowej postawy uczniów w czasie pracy szkolnej, organizowania przerw międzylekcyjnych, organizacji uroczystości szkolnych, realizacji kalendarza sportowego młodzieży szkolnej itd.). Centralna administracja oświatowa rozszerza działalność regulacyjną, próbując regulować niemal każdy krok szkoły. Przykładem tego przerostu regulacyjnej funkcji centrali może być instrukcja MOiW w sprawie przygotowania do rozpoczęcia roku szkolnego 1974/75, określająca dokładne zadania i terminy, np. „do 10 kwietnia 1974, opracować i przedyskutować program przygotowań do nowego roku szkolnego z inspektorami szkolnymi, a do 30 kwietnia z *dyrektorami* szkół i placówek oświatowych.(...) do 30 kwietnia przyjąć program przygotowań do nowego roku szkolnego na posiedzeniu rady pedag.(...) do 20 czerwca przygotować rozkłady zajęć na rok szkolny 1974/75 i zapoznać z nimi uczniów" (Dz. U. MOiW 1974 nr 3 z dn. 19 marca 1974): czy zarządzenie MOiW (z dn. 16

marca 1978) w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1978/79, w którym szczegółowo ustala się program obchodu inauguracji roku szkolnego, regulując nie tylko kolejność punktów programu, ale także m. in. sprawę „złożenia kwiatów przez delegację młodzieży, nauczycieli i rodziców" [25]. Obliczono np., iż w jednym roku szkolnym wpłynęło do szkół 180 zarządzeń, jeśli odliczymy dni wolne od pracy, okaże się „że szkoła znacznie częściej niż co drugi dzień otrzymuje nowe zarządzenie, które dyrektor przekazuje nauczycielom [26]. Badania wykazują, iż w opinii dyrektorów szkół i ich zastępców, podstawową trudność w codziennej pracy stanowi duża liczba obowiązujących aktów normatywnych i innych przepisów z równoczesnym niskim stopniem możliwości ich wykonania, a także żądanie przez władze wyższego szczebla dokumentowania wszystkich działań [27].

Niezmiernie krytyczną ocenę stanu zarządzania oświatą prezentuje ZNP nazywając np. wydarzeniem organizacyjnym i kadrowym powołanie aż 2273 stanowisk gminnych inspektorów oświaty i wychowania podporządkowanych organom administracji państwowej. Zdaniem ZNP bez „sprawnej i dobrze zorganizowanej administracji oświatowej — nie można marzyć o zmianie systemu edukacji narodowej" [28].

Z tego, co dotychczas napisałam, wyłania się obraz administracji oświatowej oparty na zasadzie *centralizmu*, która to zasada została swego czasu podniesiona w naszym kraju do roli naczelnej zasady ustrojowej i tłumaczona względami ideologicznymi oraz czynnikami natury ekonomiczno-organizacyjnymi.

Warto zatem obecnie zwrócić uwagę na dwa spośród wielu zarzutów, jakie wysuwa się dziś przeciw systemom scentralizowanym, a których — mówiąc najkrócej — specyfika polega na posiadaniu nadrzędnego ośrodka władzy, którego decyzjom mają się podporządkować poszczególne podstruktury — organizacyjne). Wydaje się, że w sposób uogólniony ukażą one zespół czynników powodujących małą skuteczność szkolnictwa w osiąganiu głównych jego celów w zakresie wychowania. Otóż centralizacja (podaje za L. Kolarska-Bobińska) [29]

1) sprzyja *petryfikacji* struktur, uniemożliwia szybkie reagowanie systemu na różne problemy i nowe potrzeby, system ten również nie poddaje się *zmianom:* rozbudowana hierarchia pociąga za sobą zjawisko dublowania prac bądź wykonywania zbędnych, a także pociąga za sobą wiele dodatkowych kosztów w postaci rozbudowanego systemu kontroli i zbierania informacji, nieadekwatnych i opóźnionych decyzji opóźnionej reakcji na zmiany i niemożność dostosowania się do tych zmian itp.

2) *hamuje twórcze postawy*, nie sprzyja powstawaniu pomysłów innowacyjnych oraz *zaangażowania* uczestników organizacji w wykonaną przez nich pracę — sprzyja powstaniu postawy rozgraniczającej „nas"

od „nich", z tym, że „oni' obwiniani są za wszystkie błędy posunięcia.

Nie rozwijając w tym miejscu kwestii, która została zasygnalizowana w I części niniejszego artykułu należy zauważyć, iż bez *odstąpienia* od nadmiernej *centralizacji* w zarządzaniu oświatą — nie istnieje możliwość stworzenia wewnątrz systemów szkolnych mechanizmów prowadzących do autoeliminacji dysfunkcjonalności systemów oraz tworzenia rozwiązań pozwalających szkołom na bieżące dostosowanie własnych metod pracy do zmieniających sie warunków zewnetrznych i społecznych oczekiwań. Jeśli szkoła ma stać się szkołą wychowującą i jeśli ma nastąpić jakościowa poprawa wychowania — to powinna swoją organizację oprzeć na procesach samoregulacyjnych i samodoskonalenia, a pozostałe organy systemu oświatowego powinny tworzyć ku temu warunki [30].

Jakie nadzieje w tym względzie można wiązać z nowo utworzonym Ministerstwem Edukacji Narodowej?

4. W ZACZAROWANYM KRĘGU NADMIERNYCH REGULACJI?

W przypadku, gdy autor dysponuje niewielkim materiałem dowodowym, pożądane jest zachowanie pewnej powściągliwości w formułowaniu opinii. Z drugiej wszakże strony — na podstawie lektur nawet kilku dokumentów czy deklaracji władz oświatowych — można już sobie wyrobić jakiś pogląd i jeśli nasuną się pytania, watpliwości, niepokoje, przewidywania — ich publiczny wyraz może stać się początkiem dyskusji, do której nawołuje i Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, i zwyczajna troska o kształt polskiej szkoły.

Gdybym jednym zdaniem musiała wyrazić swoje odczucie, to byłoby ono zaczerpnięte z referatu J. Tudreja: „Niestety, nadal żyjemy w zaczarowanym kręgu nadmiernych regulacji, które bynajmniej nie osiągają pożądanej racjonalności działania, a ta nadmierna regulacja uniemożliwia w istotnym stopniu funkcjonowanie w szkole mechanizmów samoregulujących obejmujących takie procesy, jak samodoskonalenie, samoocena, samoadaptacja, samoprojektowanie, samokordynacja oraz samokontrola" [31].

Czy rzeczywiście?

Nowy resort w pierwszych dokumentach zapowiedział zmianę stylu pracy w kierunku odchodzenia od bezpośredniego zarządzania czy administrowania, a pogłębienia procesów samorządności i demokratyzacji ale... bez naruszenia „trwałych i sprawdzonych struktur edukacyjnych stanowiących ważne elementy organizmu państwa". Lektura „Podstawowych kierunków działania resortu Edukacji Narodowej — projekt (Warszawa styczeń 1988, MEN) nasunęła pytanie na czym polegać będzie różnica pomiędzy teraźniejszością szkoły, a tym co ją czeka w bliż-

szej i dalszej przyszłości? Jaka jest perspektywa „wbudowywania" w szkołę mechanizmów samoregulacji? Prognozy nie wydały się pomyślne. Otóż w dokumencie, o którym mowa, czytamy o konieczności zwiększania uprawnień podstawowych ogniw systemu edukacji ale rozumianych jako... dążenie do „wzmocnienia nadzoru pedagogicznego w stosunku do szkół, jego powiązania z działalnością kuratorów, a jednocześnie do szerszego niż w skali rejonowej widzenia spraw oświaty w województwach", dopiero w stosunku do szkół wyższych nastepować będzie systematycznie „decentralizowanie ich zarządzaniem". Ministerstwo będzie wszakże skupiać swoją działalność na *„programowaniu, inspirowaniu i kontrolowaniu* funkcjonowania systemu edukacji".

W tym kontekście deklaracje nowego resortu wypowiadane na pierwszym spotkaniu w dniu 15.I. 1988 z kuratorami oświaty i wychowania oraz rektorami uczelni — a mianowicie, że nie będzie się wdrażać do praktyki edukacyjnej zamiarów najbardziej uzasadnionych, jeśli nie pozyska się dla nich środowiska nauczycielskiego i nie uczyni się je współtwórcą doskonalenia systemu edukacyjnego — wydały się trudne do realizacji. Tym bardziej, że obecny na spotkaniu Zb. Messner mówiąc o konieczności udoskonalenia systemu zarządzania oświatą podkreślił, iż „Nie można w tym przypadku sięgać p o d e c e n t r a l i s t y c z n e wzory zarządzania np. gospodarką, gdyż oświata ze swej natury wymaga uiednolicenia i zarządzanie nią powinno mieć b a r d z i e j c e n t r a l i s t y c z n y c h a r a k t e r"[32] (podkreślenie moje, M. D.).

Powołane wyżej „Podstawowe kierunki działalności..." były projektem. Trzy miesiące później zatwierdzony do realizacji znowelizowany już dokument. „Podstawowe kierunki działalności resortu Edukacji Narodowej". Przyjęty na posiedzeniu Kolegium MEN w dniu 30 marca 1988 mówi wprawdzie o konieczności uspołeczniania procesu podejmowania decyzji w sferze edukacji i zwiększania uprawnień podstawowych ogniw systemu edukacji, ale pojęcie „decentralizacja" expressis verbis już nie występuje. Powtórzono natomiast, iż ministerstwo będzie skupiać swą działalność na „programowaniu, inspirowaniu, tworzeniu warunków i kontrolowaniu systemu edukacji" (s. 5).

Nasuwa się pytanie, jaka jest relacja wymienionych wyżej zakresów działalności i możliwości realizacji koncepcji szkoły samorządowej i samoregulującej się, której atrybutem jest właśnie uspołecznienie? Pytanie to formułuję w kontekście postulatów twórców idei szkoły uspołecznionej, którzy jej realizację wiążą z „ograniczeniem nadmiernej rządowej regulacji w dziedzinie oświaty", a funkcje administracji oświatowej wobec szkół usamorządowionych sprowadzają głównie do funkcji: „prognostyczno-planistycznej, inwestycyjnej i ekonomicznej, kadrowej, koordynacyjnej, organizatorskiej, diagnostyczno-korekcyjnej, motywacyjnej, informacyjnej, doradczo-konsultacyjnej oraz obrończej

(obrońca szkół i nauczycieli)[33]. Pytanie to formułuję także w kontekście odczuć i opinii,[34] jakie pojawiły się po lekturze rozporządzenia MEN z 9 listopada 1988 w sprawie form współdziałania rodziców i opiekunów ze szkołami i organami nadzorującymi szkołę (Dzien. Ustaw nr 37, poz. 292). W świetle tego dokumentu podmiotowa rola rodziców w szkole wydaje się nadal tradycyjna i nie wychodzi poza dotychczasowe uprawnienia a nawet retorykę ich ujmowania.

Nowy Minister MEN uchylił w badzo krótkim czasie od momentu objęcia funkcji 149 aktów prawnych i stwierdził, iż spośród 551 aktów obowiązujących jeszcze 500 powinno być uchylonych, by wreszcie stworzone zostały możliwości do swobodnego działania. Trudno powiedzieć, czego owe uchylone przepisy dotyczą i jak bardzo centralnych (marginalnych) spraw. W chwili, gdy piszę te słowa (trzecia dekada stycznia 1989), nie uzyskałam na to pytanie odpowiedzi od żadnego z zapytanych kilkunastu dyrektorów wielkomiejskich szkół.

Nowy Minister Edukacji Narodowej liczy na zrozumienie i poparcie (na ostatnim Plenarnym Posiedzeniu ZG ZNP), i w wystąpieniu zapowiada przeprowadzenie znaczącej decentralizacji zarządzania. Trudno orzec, jakie nowe (inne) warunki pojawią się dla organizowania w szkołach procesów wychowania. Ministerstwo bowiem, jak wynika z przywoływanego tu wystąpienia, „nie oczekuje od *uczelni* żadnych planów i programów pracy wychowawczej. Odchodzimy bowiem konsekwentnie od formalizmu i działań pozornych[35]. Od *uczelni wyższych*, a od szkół niższego szczebla? Wydaje się, że ów dokument ministerialny „Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół", który skłonił mnie do zabrania głosu poprzez niniejszy artykuł... trzyma się mocno[36].

5. WNIOSKI, DOBRZE ZNANE I NIE NOWE

Po pierwsze, chociaż różne są przyczyny, dla których modernizacja szkolnictwa nie przynosi spodziewanych wyników (wiele z nich tkwi w czynnikach pozaedukacyjnych), do najważniejszych zaliczyć można brak całościowego, a więc *holistycznego* ujmowania problemów kształcenia i wychowania co wiąże się z koniecznością *modyfikacji polityki oświatowej* modyfikacji uwzględniającej nie tylko potrzeby dnia dzisiejszego, ale i uwzględniającą cele dalekosiężne. Chodzi nie tylko o ponowną odpowiedź na pytania związane z *celami i zadaniami edukacji*, które powinny być wyrazem określonej koncepcji człowieka, odbiciem potrzeb ekonomiczno-społecznych i politycznych wzorów kulturowych ale i o założenia *wykonawcze* polityki oświatowej, które muszą sięgać nie tylko do realiów ekonomicznych, społeczno-politycznych, ale kulturowych, oraz do uwarunkowań psychologicznych[37].

Po wtóre, za szczególnie ważną zmianę, wręcz podstawową, należa-

łoby uznać decentralizację zarządzania oświatą, który to zabieg jest niezmiernie skomplikowany z racji wieloletniej obecności na naszym gruncie scentralizowanego systemu oświaty i wielokrotnych nieudanych prób odejścia od niego ze względu no połowiczne rozwiązania w obawie o niesprostanie przez szkoły jako instytucji państwowych — funkcji względem państwa, którego interesy i całego społeczeństwa powinny reprezentować. Tymczasem można udowodnić, iż właśnie centralizacja sprzyja petryfikacji struktur uniemożliwiając szybkie reagowanie systemu na różne problemy i nowe potrzeby, a dopiero zdecentralizowane systemy potrafią elastycznie dostosowywać się do zmiennego otoczenia". Nie tylko reagują szybko na sygnały płynące z zewnątrz, ale również same wykrywają je i właściwie definiują(...) w zdecentralizowanych systemach problemy rozwiązywane są w miejscu, w którym powstają, a nie są przekazywane decydentom oddalonym od specyficznych lokalnych warunków" [38]. Chodziłoby o *organiczny* system, bowiem tylko on wydaje się być najodpowiedniejszy dla zmieniających się warunków, w których powstają ciągle nowe problemy, a właśnie władza w *organicznym* systemie nie jest scentralizowana i jej ośrodek lub ośrodki zmieniają się w zdolności od wykonywanego zadania. W takim dopiero układzie identyfikacja z zadaniem oraz profesjonalne standarty i kryteria oceny osiągnięć oceniające indywidualny wkład i wiedzę zastępują lojalność i posłuszeństwo", zmniejsza się bierność i konformizm, zwiększa zaś zadowolenie z pracy, postawy twórcze, odpowiedzialność, więź między członkami danych zespołów pracowniczych [39]. Po trzecie, dopiero w warunkach odejścia od systemu scentralizowanego — możliwa jest realizacja idei „wbudowywania" w szkołę mechanizmu *samoadaptacji i samodoskonalenia* [40], czy *samoregulacji* [41]. Maksymalne „rozluźnienie" centralizacji, stworzenie szkole możliwości „samoregulacyjnych procesów" — jest z kolei podstawą *edukacji humanistycznej*. Trzeba zgodzić się z tezą, że edukacja humanistyczna, będzie miała warunki do bycia taką wtedy, gdy „struktury społeczne, w ramach których będzie ona funkcjonowała, będą także humanistyczne, to znaczy otwarte na zmiany wynikające z charakteru *rozpoznanych* potrzeb ludzi oraz *demokratyczne* czyli umożliwiające każdej jednostce ludzkiej pełnię uczestnictwa w kreowaniu tego, co wspólne grupie *społecznej, narodowej cywilizacji*" [42].

O tym wszystkim o czym była mowa w tym artykule pisano już wiele razy i w sposób znacznie bardziej pogłębiony. Podniosłam te kwestie kierowana niepokojem o kształt i jakość wychowania w polskiej szkole. Znajduje się ona w przededniu wielkich reform zarówno w polityce oświatowej jak i w niej samej. A z polityką, każda, jest chyba tak, jak mawiał stary Montesquieu:

„Z rzadzeniem rzecz ma się tak, jak z sumą, na którą składa się kilka osób. Usuńcie lub dorzućcie choćby jedną liczbę, a zmienicie

wartość całości. Ponieważ jednak w arytmetyce wartość każdej liczby i jej udział w sumie są znane, nie ma mowy o pomyłce. W polityce jest inaczej: *nigdy nie można przewidzieć, jaki będzie wynik dokonanej zmiany*" [17].

Stąd i moje trzy grosze.

Przypisy

[1] S. Roller: Cele wychowania — tworzenie i odradzanie. W: Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987, PWN, s. 420.

[2] Por. M. Dudzikowa: Wychowanie do przekształcania teraźniejszości jako humanistyczna nadzieja. Ruch pedagogiczny 1987, nr 5—6.

[3] Np. L. Kasprzyk: Nauka i technika w działalności systemu Narodów Zjednoczonych. Warszawa 1981, PWN.

[4] A. Peccei: Przyszłość jest w naszych rękach. Warszawa 1987, PWN, s. 79—81.

[5] K. Lorenz: Regres społeczeństwa. Warszawa 1986, PIW.

[6] J. Dorst: Siła życia. Warszawa 1987, PIW.

[7] Np. D. H. Meadows, D. L. Meadows: Granice wzrostu. Warszawa 1973, PWE; M. Mesarowic: Ludzkość w punkcie zwrotnym. Warszawa 1977, PWE; J. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza: Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką? Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982, PWN; J. Bestrużew — Łada: Świat roku 2000. Problemy i rozwiązania. Warszawa 1984, Wyd. MON; G. Frierichs, A. Schaff: Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1987, KiW.

[8] Szerzej na ten temat: M. Dudzikowa: Humanizm w pedagogice, a psychologia humanistyczna. Zbieżność czy kontrowersja. Człowiek i Społeczeństwo 1988, nr 9.

[9] Kwestie te stanowiły także myśl przewodnią konferencji naukowej (Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju Polska 2000 Jabłonna, listopad 1987) nt. „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej" — szczególnie zaś referatów: K. Secomskiego: „Czynnik ludzki w pracach Klubu Rzymskiego jako główny element współczesnej cywilizacji", B. Suchodolskiego: „Dwie cywilizacje uniwersalne", I. Wojnar: „Kulturowy wymiar rozwoju. Nowy program ONZ (UNESCO. „Podnoszono je także i na wcześniejszej konferencji (Jabłonna 1984) nt. „Alternatywna pedagogika humanistyczna", szczególnie w referacie E. Suchodolskiego: „Świat humanistyczny", I. Wojnar: „Wychowanie dla wartości humanistycznych — problemy globalne".

[10] Por. Bliskie i dalekie cele wychowania: dz. cyt., oraz H. Muszyński: Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły podstawowej. Poznań 1972, PWN.

[11] Por. M. Muszyński: dz. cyt., oraz S. Roller: Cele wychowania — tworzenie i odradzanie: dz. cyt.

[12] T. Morawski: Podstawowe zadania pracowników nadzoru pedagogicznego we wdrażaniu programu: „Główne kierunki..." mat. powiel. Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1984, s. 6, oraz T. Morawski: Zadania szkoły w kształtowaniu osobowości młodzieży. Pokolenie 1985, nr 11.

[13] W. Krauze, W: Materiały z konferencji, Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1985, s. 8—9 (podkreślenie moje, M. D.).

[14] S. Kowalski: Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M. S. Arch. Acta Uniwersitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania V. Toruń 1984, s. 138.

[15] M. Fitz:. W: Ocena wdrażania programu „główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół" oraz zadania na rok szkolny 1984/1985. Materiały z konferencji wicekuratorów oświaty i wychowania odbytej w maju 1984 r. w Częstochowie. Warszawa 1984 MOiW. Materiał powielony, s. 26.

[16] S. Wlazło: Doskonalenie planowania pracy szkoły. W: Warunki sprawnego kierowania szkołą. Bydgoszcz 1986, Wyd. Pomorze.

[17] Na przykład „wszystkie wymienione przeze mnie zadania — podkreśla w wystąpieniu jeden z wysokich rangą urzędników MOiW — mają związek z oceną realizacji „Głównych kierunków...", a zatem pracy wychowawczej szkoły. Wiosną przyszłego roku przewidywana jest ponowna kompleksowa kontrola przez kuratoria i ministerstwo realizacji programu wychowawczego na wzór kontroli przepro-

wadzonej w kwietniu bieżącego roku. Powinniśmy o tym pamiętać przy planowaniu pracy na rok 1985";
Por. np. Podstawowe zadania pracowników nadzoru pedagogicznego we wdrażaniu programu „Główne kierunki". MOiW 1984, s. 13.

[19] Por. Ocena i dalsze zadania w zakresie realizacji programu MOiW „Główne kierunki..." w placówkach województwa poznańskiego. Poznań 1986.

[19] Ocena pracy wychowawczej w roku szkolnym 1986/87 i zadania na rok szkolny 1987/88. Materiały z konferencji wicekuratorów oświaty i wychowania odbytej w czerwcu 1987 r. w Przemyślu. Warszawa 1987, MOiW (materiał powielony), s. 19.

[20] A. Betka: Niektóre warunki planowania pedagogicznej działalności szkoły: Warunki sprawnego kierowania szkołą. Bydgoszcz 1986. Pomorze, s. 112.

[21] Ocena pracy wychowawczej w roku szkolnym 1986/87, MOiW, s. 14.

[22] Tamże, s. 9.

[23] J. Radziewicz: Kryteria oceny i samooceny pracy wychowawczej szkoły w praktyce i teorii (w:) Ocena pracy wychowawczej w roku szkolnym 1986/87 i główne zadania w roku szkolnym 1987/88. Warszawa, MOiW (mat. powiel).

[24] W.: Warunki sprawnego kierowania szkołą. Bydgoszcz 1986. Wyd. Pomorze, s. 141—154.

[25] Tamże, s. 151. oraz M. Pęcherski i J. Tudrej: Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy hemeostazy społecznej. Warszawa 1983, PWN, s. 187.

[26] Podaję za S. Kowalewskim: Przełożony i podwładny w świetle teorii organizacji. Warszawa 1983, PWE, s. 52.

[27] J. Pająk: System zarządzania szkołą — podział i realizacja funkcji organizacyjnych i regulacyjnych w kierownictwie zbiorczej szkoły gminnej. Prace Pedag. t. 12, Katowice 1979.
W. Kobyliński: Funkcje dyrektora szkoły w teorii i praktyce. Warszawa 1981, WSiP.

[28] Z wypowiedzi Jana Zaciury — wiceprzewodniczącego ZNP. „Głos Nauczycielski" z dnia 21.XI. 1987 r.

[29] Por. L. Kolarska-Bobińska: Centralizacja i decentralizacja. Decyzje, władza, mity. Wrocław 1984, Ossolineum, s. 17—22.

[30] Raport o stanie oświaty. Warszawa 1973, PWN, s. 119; R. Schulz: Procesy zmian i odnowy w oświacie. Warszawa 1980, PWN;
R. Schulz: Od biurokracji do organizacji twórczej (o systemowy i długofalowy program odnowy szkoły. Acta Universitatis Nicolei Copernici. Socjologia Wychowania V. Toruń 1984. A. Smolalski: Koncepcja szkoły usamorządowionej. Nauczyciel i Wychowanie 1981, nr 4/5;
A. Smolalski: Koncepcja szkoły samorządnej samoregulującej się. Edukacja 1987, nr 1;
Cz. Banach Oświata polska w latach osiemdziesiątych. Warszawa 1984, WSiP.

[31] J. Tudrej: Niektóre aspekty procesów samoregulacji w oświacie. Studia Pedagogiczne 1988, s. 149.

[32] Podaję na podstawie wiadomości PAP zamieszczonej w „Sztandarze Młodych" z dnia 18 stycznia 1988 r. s. 1 i 2.

[33] A. Smolalski: Koncepcja szkoły samorządowej i samoregulującej się, dz. cyt. s. 3.

[34] Szerzej na ten temat: T. Konarska: „Akcja paragraf trwa!". „Głos Nauczycielski" 1989 r. nr 3, oraz „Porozumienie", PRON, wydanie specjalne. Warszawa listopad 1988.

[35] Wystąpienie ministra edukacji narodowej, prof. dr hab. Jacka Fisiaka „Liczę na zrozumienie i poparcie". „Głos Nauczycielski" 1989, nr 3.

[36] O ideałach wychowania w szkole z Wiesławem Krauze — doradcą Ministra Edukacji Narodowej — rozmawia Z. Dąbrowska-Caban. „Rodzina i Szkoła" 1988. nr 11.

[37] Raport o stanie oświaty. Warszawa 1973, dz. cyt. s. 28 i następne; S. Krawcewicz: Uwagi o polityce oświatowej. Człowiek i Światopogląd 1984, nr 9, s. 32.

[38] L. Kolarska-Babińska: dz. cyt. s. 17.

[39] Tamże, s. 16—30; oraz S. Kowalewski: dz. cyt., s. 53.

[40] Raport o stanie Oświaty, dz. cyt. s. 188; J. Szczepański: Refleksje nad oświatą. Warszawa 1973, PIW, s. 134—135.

[41] Zob. M. Pęchewski, J. Tudrej: dz. cyt.

[42] Idea wyjściowa zespołu problemu węzłowego 11.4 (I) pod kier. Z. Kwiecińskiego. Zob. A. Kaleta: Wartości życiowe młodzieży a edukacja humanistyczna (Uwagi na marginesie badań zespołu toruńskiego z Problemu Węzłowego 11. 4).

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania VI, Toruń 1986, s. 91.

[43] Charles — Luis de Secondat de Montesquineu „Myśli": Wybór i wstęp. L. Gluck. Warszawa 1987, s. 95.

WITOLD KOMAR
Uniwersytet Warszawski

DZIAŁALNOŚĆ DIAGNOSTYCZNA W WYCHOWANIU JAKO ZADANIE ZAWODOWE ORAZ CZYNNIK „EDUKACJI BADAWCZEJ" UCZNIÓW

1

Diagnostyka wychowawcza służy orzekaniu o poziomie i warunkach skuteczności wychowania, możliwościach ich doskonalenia oraz kierunkach rozwoju. Jest jednym z ważniejszych zadań zawodowych nauczyciela. Wydaje się jednak, że nie zajmuje ona jeszcze należytego jej miejsca w procesie realizacji tych zadań. Przygotowanie nauczycieli do działalności diagnostycznej wymaga zdecydowanej modernizacji [1], w związku z czym wciąż aktualne pozostaje także pytanie: czy i w jakim stopniu oraz zakresie nauczyciele mogą i powinni łączyć pracę dydaktyczno-wychowawczą z pracą badawczą?

Już 60 lat temu B. R. Buckingham, w klasycznym dziś dziele pt. „Praca badawcza na terenie szkoły", wskazywał na doniosłe znaczenie działalności diagnostycznej nauczyciela — zarówno dla uczniów i szkoły, jak też jego samego. W przedmiocie książki, Stefan Baley (1855—1952), wybitny polski psycholog, dał wyraz przekonaniu, iż nauczyciel dopiero dzięki czynnej postawie badawczej z wykonawcy tylko staje się „świadomą siłą twórczą" w procesie pedagogicznym [2]. Tego typu postawa nabiera szczególnego znaczenia we współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej, za której rozwojem może nadążać jedynie szkoła prawdziwie twórcza, wciąż poszukująca rozwiązań innowacyjnych i, jednocześnie, kompensująca negatywne wpływy tej cywilizacji, co również wymaga aktywności badawczej.

W czołowych raportach oświatowych obecnej doby, m. in. publikacji Klubu Rzymskiego, jak również syntetycznych opracowaniach dotyczących aktualnych tendencji przemian edukacyjnych. W świecie (np. prace Cz. Kupisiewicza i J. Thomasa), wskazuje się na konieczność stałego doskonalenia umiejętności diagnostycznych nauczycieli, uznając to za ważny warunek unowocześniania pracy szkoły [3]. Coraz częściej podkreśla się również konieczność włączania uczniów do zadań badawczych nauczyciela [4].

Postawa badawcza nauczyciela wobec rzeczywistości wychowawczej

jest dziś konieczna z różnych względów. Warto tu przytoczyć wciąż aktualne ostrzeżenie Buckinghama, że o ile nauczyciele nie włączą się do pracy badawczej w szkole, „... to będą sami sobie mieli do zawdzięczenia, jeśli zostaną im narzucone metody wynikające z badań eksperymentalnych, których oni nie rozumieją, które w gruncie rzeczy nie dają się zastosować do ich pracy, i w których nie brali oni żadnego udziału"[5]. Tego typu sytuacje, nie obce przecież współczesnej szkole, mogą powodować nie tylko straty ekonomiczne, lecz — co gorsze — także wychowawcze.

W badaniach nauczycielskich nie chodzi o jakieś znaczące odkrycia pedagogiczne — choć zawsze będą one pożądane — lecz głównie o codzienne, systematyczne analizowanie efektów i warunków własnej pracy, podejmowanie prób jej modernizacji w połączeniu z doskonaleniem umiejętności poznawania uczniów i wykorzystania wyników tego poznania (działalności diagnostycznej) dla dobra wychowanków. Działalność diagnostyczna stanowi nie tylko obowiązek zawodowy nauczyciela, lecz także moralny. Aby jednak mogła spełniać swoje funkcje twórcze, a także stanowić postawę do wypracowania modelu współdziałania szkoły z ludźmi nauki, musi zająć należne jej miejsce w strukturze zadań zawodowych nauczyciela, a także łączyć się z wypracowaniem metod włączania uczniów do czynności badawczych.

2

Postępowanie diagnostyczne nauczyciela, w zależności od poziomu jego kompetencji, powinno prowadzić do poznania ucznia oraz środowiska, w którym żyje i działa, pomóc mu (np. w przezwyciężaniu trudności lub utrwalaniu sukcesów), przyczyniać się do przekształcenia jego osobowości oraz warunków wychowania. Ponadto musi — się łączyć z umiejętnościami trafnego przewidywania dalszego rozwoju wychowanka oraz podejmowania skutecznych działań profilaktycznych, w tym także tzw. terapii prewencyjnej, zwanej niekiedy „terapią zdrowych", która łączy się z przeświadczeniem, że „ludzie przystosowani społecznie, nie mniej od nieprzystosowanych, potrzebować mogą pomocy w dalszym rozwoju"[6]. Zadania nauczyciela w omawianej dziedzinie dotyczą zarówno jednostek, jak i grup wychowawczych.

W ogólnym cyklu organizacyjnym pracy nauczyciela można wyróżnić jej podstawowe —i typowe zarazem — etapy, zakresy i kierunki działania. Każdy z nich, bezpośrednio lub pośrednio, wyznacza konieczność podejmowania pewnych czynności o charakterze diagnostycznym lub związanych z diagnozą.

Wspomniane etapy, zakresy i kierunki pracy, tworzą w praktyce

układ dynamiczny, którego dysfunkcjonalność mogą powodować m. in. wadliwe prowadzone działania diagnostyczne.

(1) W etapie pierwszym pracy wychowawczej, przygotowawczym — podobnie jak w każdej pracy — niezbędna jest (a) orientacja dotycząca ogólnych wymagań i potencjalnych warunków działania oraz (b) decyzja wymagająca przyjęcia strategii postępowania. Wnioski płynące z ustaleń orientacyjnych wpływają na kształt powziętych decyzji.

Działalność orientacyjna, poza koniecznością operacyjnego — praktyczno-wychowawczego — określenia ogólnych celów wychowawczych, a także form aktywności zewnętrznej i wewnętrznej oraz zadań wykonawczych uczniów, których realizacja jest wymagana w oficjalnych dokumentach programowych szkoły, wiąże się z potrzebą wstępnego określenia potencjalnych warunków owej realizacji. Chodzi tu o warunki tkwiące w uczniu, środowisku, oraz w samym nauczycielu. Stąd też pożądana jest zarówno diagnoza gotowości ucznia do aktywnego uczestnictwa w realizacji zamierzeń programowych, badanie czynników środowiskowych mogących sprzyjać tym zamierzeniom lub im przeszkadzać, jak też autodiagnoza nauczyciela, który powinien ocenić własne szanse działania. Postępowanie orientacyjne, któremu może służyć np. wywiad środowiskowy, obserwacja (swobodna, skategoryzowana), bądź też badania ankietowe uczniów, analiza socjometryczna itd., wyznacza więc pewien obszar czynności rozpoznawczych (diagnostycznych) mogących znacznie ułatwić opracowanie konkretnej strategii pracy wychowawczej. W ciągu roku szkolnego nauczyciel opracowuje wiele takich strategii. Ich praktyczne urzeczywistnienie powinno się pokrywać z ogólnymi wymaganiami zawartymi w oficjalnych dokumentach programowych szkoły.

Działalność decyzyjna — jako następstwo ustaleń płynących z orientacji, — wymaga również odwołania się do czynności rozpoznawczych. Ponieważ poczynania decyzyjne dotyczą planowania, programowania, w tym także opracowywania różnych wariantów planu i programu (przystosowanych do zmiennych warunków wychowania). A ponadto — ustalania zasad praktycznego wdrażania strategii wychowawczej i sposobów pozyskiwania środków jej realizacji. Przeto i one muszą być poprzedzone pewną pracą badawczą. O ile bowiem w zakresie orientacji chodziło o ogólne rozpoznanie możliwości i warunków relizacji programu, o tyle tutaj potrzebna jest diagnoza gotowości ucznia do podejmowania konkretnych zadań szczegółowych oraz związanych z nimi hipotetycznych uwarunkowań środowiskowych. Stąd też i szczegółowe musi być działanie autodiagnostyczne nauczyciela związane z możliwościami pokierowania procesem realizacji owych zadań. Natomiast sposoby zbierania materiału rozpoznawczego mogą być podobne do tych, które zostały zastosowane w fazie orientacyjnej.

Jeśli do czynności decyzyjnych są włączani uczniowie — co jest po-

żądane w klasach starszych — wówczas także i ich praca może stanowić przedmiot aktywności badawczej nauczyciela. Po pierwsze, uczniowie mogą być badani w trakcie pracy (np. obserwacja poziomu samodzielności wychowanków w toku przygotowywania programu imprezy szkolnej). Po wtóre, już po jej wykonaniu. Wówczas istotne dla nauczyciela będą ich opinie o tym czego dokonali, jakie trudności przewidują w przyszłej realizacji programu itp.

Na przykładzie omawianego etapu struktury organizacyjnej można dostrzec, że w praktyce jej poszczególne zakresy, a także kierunki, nie mają charakteru ściśle chronologicznego. Udział bowiem uczniów w działaniach decyzyjnych wiąże się z jednej strony z badaniem możliwości opracowywania strategii przyszłej pracy wychowawczej, z drugiej zaś ma charakter działalności koncepcyjnej, którą można uznać za formę „wychowania badawczego".

(2) Urzeczywistnianie podjętych decyzji następuje na drugim etapie pracy — realizacyjnym. Wymaga on od nauczyciela umiejętności (a) organizowania — dynamicznego tworzenia — bieżących warunków tej pracy, zgodnie z przyjętą strategią postępowania oraz (b) komunikowania się z uczniami, obejmującego sferę kontaktów interpersonalnych, zakładających konieczność kształtowania się tzw. stosunku wychowawczego (nauczyciel-uczniowie, nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, uczniowie-uczniowie). Dla każdego z omawianych kierunków pracy są charakterystyczne pewne symptomatyczne fakty, zjawiska, zachowania itp., na podstawie których można wnioskować o prawidłowym przebiegu tej pracy, a także — w pewnej mierze — o jej znaczeniu wychowawczym. Stąd też w bieżącym procesie oceniania (procesie kontroli i oceny) konieczna jest umiejętność identyfikacji i wartościowania owych symptomów ze względu na to, w jakim stopniu stanowią one wskaźnik poprawności praktyczno-metodycznej i merytorycznej działań organizacyjno-komunikacyjnych, a także świadczą, iż owe działania służą realizacji celów wychowawczych, dla których zostały podjęte. Tak więc nastawienie badawcze nauczyciela musi być zawsze ukierunkowane, zarówno na warunki wychowania „tutaj i teraz", jak i na konsekwencje tych warunków dla ucznia — jego aktywności zewnętrznej oraz wewnętrznej. Aktywność badawcza nauczyciela w sygnalizowanym zakresie nie powinna być jednostronna. Po odpowiednim przygotowaniu merytorycznym można, a nawet należy, włączać do niej samych uczniów. W im większym stopniu będą oni w stanie oceniać poprawność działań, w których uczestniczą, tym bardziej staną się świadomi podejmowanych celów i zadań, zdolni do samooceny i autokorekty. A ich stosunek wychowawczy z nauczycielem nabierze również cech stosunku badawczego. Ponadto — będzie się wiązać — przynajmniej powinien — ze wzrostem poczucia tzw. kontroli wewnętrznej własnych motywów działania i tym samym, utrwalać u uczniów orientację badawczą.

Organizacja dynamiczna — w teorii umownie się ją odróżnia od „statycznej", związanej z przygotowaniami do pracy — obejmuje czynności inicjowania aktywności ucznia, operowania wykonawczymi aspektami sytuacji wychowawczych (np. instrukcja, czas wykonania), koordynowania działań, integrację wpływów wychowawczych (np. wykorzystanie pracy na działce szkolnej dla kształtowania uczuć estetycznych) oraz bieżącą modyfikację działań (m. in. w wyniku doraźnych czynności rozpoznawczych). Tu działania modyfikacyjne nauczyciela powinny inspirować czynności automodyfikacyjne uczniów oraz współpracę eksploracyjną wychowanków i wychowawców w danym zakresie.

Doraźne czynności rozpoznawcze powinny się związać z gromadzeniem spostrzeżeń ułatwiających znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu czynności, którym nauczyciele przypisują siłę inicjującą, ułatwiającą skuteczne operowanie wykonawczymi elementami sytuacji wychowawczych, a także znaczenie koordynujące czy integrujące itd., spełniają swoją funkcję „tutaj i teraz", w toku pracy? Płynąca stąd tzw. informacja zwrotna — która powinna być wynikiem wspomnianej współpracy eksploracyjnej — stanowi nie tylko podstawę doraźnej samooceny nauczycielskiej oraz regulacji postępowania wychowawcy, lecz także — w konsekwencji — pozwala regulować postępowanie wychowanka. Gromadzenia „na gorąco" opinii, ocen czy sądów, wnioskowanie o stosunku ucznia do tego co robi, wymaga znacznej biegłości w „odczytywaniu znaczenia" dostrzeganych symptomów, które pozwalają na elementarne, doraźne, konstatacje diagnostyczne. Materiał obserwacyjny musi być gromadzony na podstawie uprzednio przyjętego programu spostrzeżeń (można go opracować razem z uczniami), w którym należy scharakteryzować np. jakiego rodzaju zachowania uczniów są najbardziej reprezentatywne w przypadku, gdy akceptują oni czynności inicjujące podejmowane ze strony nauczyciela w danej formie szczegółowej pracy wychowawczej. Działania organizacyjne rzutują zawsze na jakość procesów komunikacji i odwrotnie. Związki w tym zakresie powinny być także przedmiotem postępowania rozpoznawczego. Pożądane jest tutaj zasięganie ocen i opinii uczniów dotyczących atmosfery w klasie, charakteru urzeczywistniania się bieżących więzi interpersonalnych itp.

Działania komunikacyjne aktualizują się z chwilą, gdy nauczyciel lub określony członek grupy (klasy) zaczyna współdziałać z innymi. Na istotę tych działań składają się m. in. czynności informowania, motywowania, kierowania wychowawczego, współdziałania oraz wykorzystywania własnego autorytetu jako źródła nagród i kar wychowawczych (w psychologicznym znaczeniu tych pojęć).

W omawianym zakresie nauczyciel operuje „dystansem komunikacyjnym": pełni rolę inspirującą i jednocześnie — w zależności od potrzeb i warunków — oddaje inicjatywę także samym uczniom, prowadząc ich

od heteronomii, poprzez partnerstwo, do autonomii. Zadaniem badawczym nauczyciela w dziedzinie komunikacji, jest z kolei gromadzenie spostrzeżeń sprzyjających poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu czynności informacyjne, motywujące, kierownicze itd., spełniają przypisywane im funkcje wychowawcze? Ujmując nieco inaczej: dociekanie czy proces komunikacji powoduje „w momencie stawania się" uaktywnienie uczniów, ujawnia symptomy zachowania się wskazujące na wzrost ich więzi z grupą, a także nastawienia poszukująco-badawczego, zaufania do wychowawcy itp?

Metody gromadzenia materiału obserwacyjnego będą tu analogiczne do opisanych wyżej (a raczej sygnalizowanych) z tym jednak, że dla każdego z omawianych zakresów należy przyjąć nieco inny program spostrzeżeń. Trzeba w nim uwzględnić specyfikę symptomów ułatwiających przede wszystkim doraźną ocenę wartości pedagogicznej działań organizacyjnych i tych, które mają charakter komunikacyjny. Wykonanie tego zadania wymaga oczywiście odpowiedniego przygotowania metodologicznego nauczyciela, a także uczniów, którzy — jak wynika z badań S. Palki (1984, ibidem) — są w stanie przyswoić sobie elementarne zasady metodologii stosowanej.

(3) Trzeci etap pracy, sprawdzająco-korygujący, którego pewne fazy występują na etapach omawianych poprzednio (przede wszystkim chodzi tu o kontrolę i ocenę bieżącą), wymaga od nauczyciela umiejętności dotyczących (a) ewaluacji oraz (b) usprawniania pracy, które może obejmować dyspozycje osobowe uczestników procesu edukacji, jej procesy, programy, metody działania itd. Ewaluacja wiąże się z planowym i systematycznym badaniem stanu realizacji założonych celów wychowawczych i celów „autonomicznych" nauczyciela (np. samokształceniowych) oraz analizowaniem czynników wpływających na ów stan. Usprawnienie powinno być twórczym wykorzystaniem wyników ewaluacji. Włączanie uczniów do czynności ewaluacyjnych i usprawniających stanowić może niezwykle ważny układ warunków sprzyjających „wychowaniu badawczemu" oraz podnoszeniu efektywności wychowania w ogóle. Świadomość ucznia dotycząca wpływu na ocenę i korektę pracy wychowawczej szkoły ma kapitalne znaczenie wychowawcze, szczególnie motywacyjne, rodzi poczucie współtworzenia procesu i warunków pracy, w których wychowanek uczestniczy. Oddala poczucie braku wpływu na to co robi i jakim się staje.

Ewaluacja może mieć charakter bieżący lub podsumowujący. Zawsze powinna być wykorzystywana do formułowania wniosków prognostycznych. Jej pierwszy rodzaj, jako forma ciągła, jest w zasadzie charakterystyczny dla etapu realizacyjnego. Natomiast rodzaj drugi już zdecydowanie utożsamia się z etapem sprawdzająco-korygującym. Oprócz kontroli i oceny bieżącej obejmuje ona kontrolę i ocenę następczą oraz diagnozę podsumowującą (kompleksową), w której wykorzystuje się wy-

niki różnych elementarnych działań rozpoznawczych. Ewaluacja podsumowująca powinna łączyc w sobie także ogólną samoocenę pracy nauczyciela i ucznia oraz interpretację jej wynikow, a także poszukiwanie uwarunkowań konstatowanego stanu rzeczy. W podsumowaniu niezbędne jest uwzględnienie wszystkich etapów, zakresów i kierunków pracy zawodowej oraz jakości wzajemnych związków między nimi. Są to związki typowe dla struktury, a więc wielostronne sprzężone. Tak pojmowana ewaluacja tworzy możliwośc — a nawet wymaga — poszukiwań badawczych w wielu dziedzinach rzeczywistości wychowawczej oraz zastosowania wielu metod jej poznania od obserwacji poczynając (mam tu na myśli wszystkie jej rodzaje), poprzez różnego rodzaju metody wywiadu, ankiety, techniki socjometryczne, autoekspresyjne, a nawet testy (jeśli nauczyciel posiada odpowiednie kwalifikacje do ich stosowania), skończywszy na tzw. metodach jakościowych. W praktyce najbardziej korzystne jest łączenie kilku metod, co daje bardziej wszechstronny wgląd w badany problem. Oceny, czy raczej weryfikacji, wymagają także stosowane przez nauczyciela metody i techniki badawcze, jak rownież te, które stosowali uczniowie (o ile przyjmuje on zasadę wychowania badawczego).

Działania usprawniające również wymagają podejmowania zadań diagnostycznych. Niezbędne jest bowiem sprawdzenie czy i w jakim stopniu projekty usprawnień przyczyniają się do korzystnych przeobrażeń rzeczywistości wychowawczej (pracy nauczyciela w ogóle) oraz kształtuje zdolności twórcze uczniów w tym zakresie. Najważniejsze typowe kierunki postępowania w omawianej fazie obejmują: pracę wyrównawczą (przede wszystkim z uczniami), czynności związane z doskonaleniem programów i procesów pracy wychowawczej, sposobów prowadzenia własnych badań (także badań uczniowskich) i upowszechnianie wyników, co wymaga umiejętności prezentacji materiału diagnostycznego. Zarówno rozmiar usprawnień, jak i oceny ich skuteczności wychowawczej czy organizacyjno-zawodowej, muszą być proporcjonalne do kompetencji metodologiczno-badawczych nauczyciela. Uwaga ta dotyczy także weryfikacji trafności i rzetelności samych narzędzi pomiaru wychowawczego. Wnioskowanie na podstawie wyników zebranych narzędziami nie w pełni zweryfikowanymi powinno być bardzo ostrożne.

W świetle dotychczasowych rozważań można przyjąć, iż w pierwszym z omawianych etapów pracy postępowanie diagnostyczne ma głównie, choć nie jedynie, funkcję orientacyjno-decyzyjną: co i w jakich warunkach trzeba i można osiągnąć oraz ma być osiągnięte? W drugim kształtująco-informującą: co jest osiągane „tutaj i teraz" i co wymaga modyfikacji, aby spełnić postawione założenia? W trzecim zaś podsumowująco-atestującą: co osiągnięto i jaką to ma wartość oraz co należy i można zmienić aby w przyszłości osiągać lepsze wyniki?

Każda z funkcji łączy się z podejmowaniem bardzo wielu szcze-

głowych zadań rozpoznawczych, a także kompensacyjnych, profilaktycznych itd. Ich ostre rozgraniczenie w kategoriach poszczególnych etapów, zakresów i kierunków pracy nie zawsze jest możliwe. W praktyce bowiem w/w funkcje nakładają się na siebie i krzyżują.

3

Działalność diagnostyczna nauczycieli nie tylko stanowi integralny element sruktury ich zadań zawodowych, lecz również sama powinna tworzyć układ strukturalny. Tu również można wskazać na etap przygotowania do tej działalności, w którym czynności orientacyjne wymagają ustalenia co powinno i może stanowić przedmiot diagnozy w danych warunkach wychowawczych. Czynności decyzyjne wymagają z kolei opracowania konkretnej strategii postępowania diagnostycznego w danej dziedzinie. Etap realizacyjny tworzy konieczność zorganizowania badań i przeprowadzenia ich zgodnie z założonymi celami poznania, co wymaga „eksploracyjnego porozumiewania się" z uczniami, stanowiąc tym samym pewną formę komunikacji interpersonalnej w aspekcie badawczo-wychowawczym. Sposoby zbierania materiału diagnostycznego różnią się między sobą m. in. dystansem społecznym dotyczącym relacji: badający-badany (będzie on inny w toku obserwacji aniżeli podczas badań ankietowych). Etap trzeci — w omawianym tu znaczeniu — wymaga zatem stałej oceny i weryfikacji poprawności metodologicznej i pedagogicznej przydatności metod diagnozowania oraz wnioskowania na temat możliwości ich usprawnienia.

Wybór przedmiotu diagnozy (dziedziny pomiaru wychowawczego) wymaga przyjęcia adekwatnych źródeł informacji (np. takimi źródłami mogą być opinie, oceny, wytwory uczniów itp.), narzędzi badań (np. kwestionariusza samooceny, arkusza obserwacji), środków informacji (mogą to być odpowiednie skale szacunkowe) oraz sposobów opracowywania, prezentacji i interpretacji zebranego materiału diagnostycznego. Wszelkie pytania, kategorie obserwacji, wskaźniki, instrukcje odpowiedzi itp., muszą być poprawne merytorycznie i metodologicznie. Należy pamiętać, że nieprawidłowo przeprowadzone rozpoznanie może pociągnąć za sobą szereg błędnych ocen i decyzji wychowawczych trudnych potem do skompensowania. Dlatego też włączając uczniów do zadań badawczych należy zwracać szczególną uwagę na zasadę stopniowania trudności oraz, oczywiście, pamiętać o wieku uczniów.

4

Diagnoza wychowawcza, analogicznie jak dydaktyczna, musi mieć charakter dynamiczny i prowadzić do poznawania ucznia w procesie jego rozwoju oraz w kontekście warunków, które nań wpływają.

Trzeba zatem umieć tworzyć warunki ułatwiające diagnozowanie, „kreować" je m. in. poprzez stawianie uczniom odpowiednio aktywizujących celów i zadań oraz przestrzeganie prawidłowej realizacji tych wszystkich działań, które wynikają ze specyfiki poszczególnych etapów, zakresów i kierunków pracy zawodowej nauczyciela.

Nauczycielowi nie mogą być obce problemy symptomatologii wychowawczej (szerzej: pedagogicznej). Musi bowiem wiedzieć nie tylko jakiego rodzaju formy aktywności ucznia ma wywołać w procesie wychowania, lecz także to jakiego rodzaju symptomy (objawy stanów rzeczy, zmian itp.) upoważniają do identyfikacji owych form aktywności, a co za tym idzie oceny ich jakości. Umiejętność tę — oczywiście dostosowaną do potrzeb „wychowania badawczego" — należy także przyswajać uczniom.

Nauczyciel ma zazwyczaj pewne wyobrażenie ucznia uspołecznionego, pozytywnie nastawionego do szkoły, czy też ucznia znerwicowanego, aspołecznego itp. Dobre przygotowanie w dziedzinie symptomatologii wychowawczej powinno ustrzec nauczyciela przed przyjęciem stereotypów, według których trafnie klasyfikuje jedne zjawiska, a nie dostrzega innych. Stereotyp ów nie pozwala mu bowiem na zaobserwowanie tego, co nie jest możliwe do ujawnienia przez pryzmat statycznego schematu poznawczego. Niekiedy po prostu „nie widzi" nowego, nietypowego problemu wychowawczego. A to może prowadzić do powstawania ukrytych niepowodzeń szkolnych uczniów — dydaktycznych i wychowawczych.

Umiejętności wyodrębniania symptomów i podejmowania na ich podstawie trafnych wniosków diagnostycznych i decyzji postdiagnostycznych, muszą towarzyszyć nie tylko pewne umiejętności metodyczno-badawcze, lecz także wiedza o podstawowych obszarach działalności diagnostycznej (można je nazwać umownie „obszarami pedagometrycznymi"). Istotę tych obszarów określa kilka fundamentalnych pytań, na które powinien starać się sobie odpowiedzieć każdy nauczyciel mający ambicje badawcze:

(1) Kim jest dla uczniów jako wychowawca i człowiek mający im przyswajać określone postawy, wartości, cele, ideały itp..., a także wiedzę i umiejętności?

(2) Jacy są uczniowie i jakie zachodzą w nich zmiany pod wpływem oddziaływań wychowawczych?

(3) Czy i w jakim stopniu środowisko wychowawcze stanowi układ czynników sprzyjających zamierzeniom nauczyciela w dziedzinie wychowania?

(4) Jakie są możliwości współdziałania i otrzymania pomocy w realizacji powziętych zamierzeń (ze strony szkoły, władz oświatowych, rodziców, środowiska, instytucji pozaszkolnych, a także samych uczniów)?

(5) Co może i powinien robić, aby osiągnąć to, co zamierza oraz dos-

konalić swój warsztat pracy, wyrównywać braki, naprawiać błędy wychowawcze, utrwalać sukcesy itp?

(6) W jakim stopniu jest przygotowany rzeczowo i metodycznie do poznawania własnych osiągnięć pedagogicznych, a także czynników, które bezpośrednio i pośrednio o nich współdecydują? A ponadto — czy jest zdolny do działań innowacyjnych?

Sygnalizowane problemy sugerują istnienie bardzo wielu szczegółowych obszarów postępowania diagnostycznego, których wybór powinien być podyktowany zawsze konkretnymi potrzebami rzeczywistości wychowawczej. Pomocy w uzyskaniu odpowiedzi na wyżej sygnalizowane pytania mogą udzielić nauczycielowi także uczniowie, pod warunkiem że przygotuje ich właściwie do działalności eksploracyjnej. Przygotowanie to nie powinno być jednak utożsamiane z kompetencjami uczniów związanymi z tzw. nauczaniem problemowym. Często bowiem z tą dziedziną nauczania identyfikuje się aktywność badawczą ucznia w szkole. „Wychowanie badawcze" jest pojęciem o wiele szerszym, odwołuje się bowiem do kognitywnej natury człowieka.

5

Nauczyciele w swoich poczynaniach badawczych nie mogą uniknąć statystyki, choć nie wszystkie zjawiska pedagogiczne poddają się jej metodom. Wszędzie jednak tam, gdzie powstaje konieczność obliczenia odsetka określonych opinii uczniów w skali klasy (na temat x czy y), określenia liczebności osób izolowanych w grupie wychowawczej, ilości procentowej wychowanków ujawniających braki w przystosowaniu społecznym itp., muszą być uwzględnione rygory statystyki. Podobnie jak przy obliczaniu przeciętnych opinii jej rozkładu lub przy próbach ustalenia czy na przykład związki między wskaźnikiem wyników w nauce a poziomem uspołecznienia uczniów są statystycznie istotne. W takich przypadkach posługujemy się nierzadko skalą szacunkową o zsymbolizowanych cyfrowo kategoriach (np. zawsze udziela się społecznie — 3, czasem — 2, nigdy — 1). Oczywiście wskaźnik wyników w nauce ma także wymiar odpowiedniej skali. Przykładów tego typu można podać bardzo wiele.

Statystyka pomaga we wnioskowaniu analitycznym na temat zjawisk wychowawczych, a także zależności między nimi. Wszelkie jednak twierdzenia pedagogiczne mają charakter probabilistyczny. Dlatego też nie można zrezygnować z ocen intuicyjnych rzeczywistości wychowawczej. Wnioskowanie analityczne powinno zmierzać do weryfikacji tych ocen, których jednak nie może zastępować.

Uczniom należy wpoić przekonanie, że wszelkie badania nauczycielskie nie służą ich dyskredytacji („złapaniu na czymś„), lecz właśnie

poznaniu opinii wychowanków w sprawach ważnych dla nich samych i szkoły. Uczeń powinien wiedzieć, że dzięki udzielanym informacjom, ujawnianym poglądom czy opiniom, wysuwanym propozycjom, badaniom, które sam prowadzi itp., zyskuje wpływ na to co się dzieje w jego życiu — w szkole, środowisku czy klasie. Diagnoza wychowawcza musi służyć także samopoznaniu wychowanków, które stanowi ważny warunek podejmowania decyzji samowychowawczych. Dlatego też uczeń powinien w niej uczestniczyć nie tylko jako „respondent", ale także... jako badacz[8] współpracujący z nauczycielem dla dobra obu stron wychowawcy i wychowanka.

Przypisy

[1] Zob. przegląd badań z różnych krajów. W: B. Żechowska: Efektywność pracy nauczyciela. Katowice 1982, Wyd. Uniwersytet Śląski.
1931.

[2] Por. B. R. Buckingham: Praca badawcza na terenie szkoły. Książnica Atlas

[3] J. W. Botkin i in.: Uczyć się bez granic. Jak zawrzeć „lukę ludzką"? Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982, PWN, s. 58—59 i nast. oraz Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa 1982, WSiP, s. 149—150, 159; J. Thomas: Edukacyjne problemy współczesnego świata. Zarys analityczno-syntetyczny. Warszawa 1980, PWN, s. 170—172.

[4] Udany eksperyment w tym zakresie przeprowadził m. in. S. Palka Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej. Kraków 1984, Wyd. U. J.

[5] Por. Buckingham, op. cit., s. 368—369.

[6] Zob. R. Bley: Szkolna pedagogika lecznicza, w: M. Debess, G. Mialaret (red.) Rozprawy o wychowaniu, T. 1. Warszawa 1988, PWN, s. 235 i nast. oraz: Kamiński J. (red.) Jak pomagać sobie i innym — idee psychologii humanistycznej. Zeszyty Problemowo-Metodyczne. Wyd. MOiW—IBP, 1986/6, s. 44.

[7] Ogólne przesłanki teoretyczne omawianego cyklu zob.: W. Komar, B. Kwiatkowska-Kowal: Kryteria samooceny przygotowania zawodowego nauczycieli (problemy klasyfikacji dla potrzeb diagnostycznych). Ruch Pedagogiczny 1985/4.

[8] Na temat ucznia występującego w „roli badacza" zob. w: M. Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa 1987, WSiP, oraz ważna konstatacja w: J. Kozielecki: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976, PIW, w której autor podkreśla, iż „między nauczycielem a uczniem powinien zachodzić s t o s u n e k b a d a w c z y, czyli taki stosunek, jaki zachodzi między bardziej a mniej doświadczonym naukowcem" (s. 235—236).

PIOTR KOSTRZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

KOMPUTERYZACJA KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE TEORII TECHNOLOGICZNEGO WSPOMAGANIA NAUCZANIA

Badania zaprezentowane w poprzednim artykule[1] prowadzą do wniosków, iż praktyka wykorzystywania komputerów w nauczaniu znacznie odbiega od założeń teoretycznych. Autorzy przytaczanych badań zwracają uwagę na wiele przyczyn wpływających na małą efektywność nauczania wspomaganego komputerem. Można je podzielić na cztery kategorie:

— przyczyny związane ze sprzętem (hardware) i jego dostępnością, w tym także brak sieci edukacyjnych (educational networks)

— wynikające z braku oprogramowania dydaktycznego (educational software)

— brak materiałów pomocniczych dla nauczyciela (teachware)

— i wreszcie nieprzystosowanie organizacyjne i programowe szkoły do efektywnego stosowania komputera w nauczaniu, zwłaszcza w zakresie kształcenia ogólnego [2].

W tym artykule zajmę się problematyką związaną z ostatnią wymienioną kategorią przyczyn. W centrum uwagi znajdują się zatem problemy związane z zagadnieniami technicznego wspomagania nauczania oraz dydaktycznymi aspektami funkcjonowania komputera w szkole.

1. KOMPUTER – NOWA TECHNIKA CZY TECHNOLOGIA KSZTAŁCENIA

Problematyka technicznego wspomagania nauczania znajduje się od kilku lat w kręgu szczególnego zainteresowania pedagogów. Związane jest to ze zjawiskiem umasowienia nauczania i gwałtownym przyrostem wiedzy, ostatnio używa się nawet terminu „eksplozja informacyjna". Techniczne środki dydaktyczne miały odwerbalizować nauczanie i umożliwić praktyczną realizację zasady poglądowości w nauczaniu, uczynić nauczanie powszechnie dostępnym dzięki środkom technicznym umożliwiającym przesyłanie informacji, a wreszcie wyrównać szanse edukacyjne grup społecznych czy nawet całych narodów. Słowem miały załatwić wszystkie edukacyjne problemy „globalnej wioski", jaką miał stać się świat. Oczekiwania te szczególnie silnie związane były z wprowadzeniem radia i telewizji do nauczania. Proporcjonalne do wielkości oczekiwań okazały się rozczarowania. D. G. Hawkridge [3] wymienia trzy przyczyny takiego stanu rzeczy: „brak przekonywających dowodów na to, że proces uczenia się w klasach szkolnych wyposażonych w środki techniczne przebiega rzeczywiście szybciej", „analizy kosztów dowiodły, że wykorzystanie techniki w kształceniu nie prowadzi do zmniejszenia kosztów oświaty, a wręcz je powiększa" oraz „proces upowszechnienia technicznych środków kształcenia jest daleko niższy niż oczekiwany".

Gdy pojawiły się pierwsze mikrokomputery, mimo doświadczeń dydaktycznych związanych z dużymi systemami, jakby nowy duch wstąpił w optymistów. To, czego nie dokonano za pomocą innych — już istniejących — środków technicznych, miało się spełnić po wprowadzeniu mikrokomputerów. Wnioski z badań, jak dotąd, nie są budujące. Pozostaje jednak pytanie, czy komputer to rzeczywiście tylko nowinka techniczna, czy urządzenie mogące zrewolucjonizować nauczanie? Jakie są zatem dydaktyczne możliwości komputera i czym różni

się on od innych środków technicznych wspomagających nauczanie? Są to pytania, na które postaram się odpowiedzieć.

1.1. Pojęcie i klasyfikacja środków dydaktycznych

W literaturze pedagogicznej często spotyka się pojęcia środka dydaktycznego, środka technicznego wraz z dodatkowymi podziałami, czy też środka nauczania. Pojęcia te często używane są przez autorów zamiennie, co wprowadza odrobinę zamieszania pojęciowego. Najczęściej przyjmuje się[4], że są to przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości". Jest to definicja szeroka, w której mieszczą się zarówno przedmioty używane przez nauczyciela w toku nauczania, jak i osobiste szkolne wyposażenie uczniów. Inni autorzy[5] do środków dydaktycznych zaliczają także całą infrastrukturę szkolną np. budynki.

Można spotkać także wiele różnych klasyfikacji środków dydaktycznych. W. Okoń[6] podzielił je na sześć kategorii:

— środki słowne; są to podręczniki i inne materiały drukowane

— środki wzrokowo proste; w tej grupie znajdują się przede wszystkim oryginalne przedmioty (okazy), a także modele, mapy, wykresy i inne symboliczne przedstawienia rzeczywistości

— techniczne środki wzrokowe; umożliwiające prezentowanie utrwalonej na nośnikach wizualnych rzeczywistości za pomocą urządzeń technicznych

— techniczne środki słuchowe; do tej grupy zaliczają się wszystkie te, które pozwalają na utrwalanie i lub odtwarzanie dźwięków

— środki wzrokowo-słuchowe; zwane inaczej audiowizualnymi łączące w sobie możliwości technicznych środków wzrokowych i słuchowych

— środki automatyzujące proces dydaktyczny; są to takie środki, które pozwalają częściowo lub całkowicie automatyzować proces nauczania i uczenia się. W tej grupie właśnie mieszczą się, obok laboratoriów językowych i maszyn dydaktycznych komputery.

Podobnego podziału dokonuje W. Kranas[7].

Edward Fleming[8] dzieli środki dydaktyczne na naturalne (otoczenie i okazy), techniczne (o nich za chwilę) i symboliczne (dzielą się na graficzne i werbalne).

Dokonuje szczegółowego podziału środków technicznych na:

— manipulacyjne ; są to przyrządy do wywoływania zjawisk fizycznych, chemicznych i biologicznych; narzędzia do zajęć technicznych i przyrodniczych, aparaty do ćwiczeń oraz przybory

— modelowe; czyli modele techniczne, biologiczne, makiety, globusy, mapy plastyczne

— audiowizualne; telewizja, filmy dźwiękowe i przeźrocza udźwiękowione

— wizualne; obrazy na ekranie, filmy nieme, przezrocza, obrazy na tablicach

— audytywne; radio, płyty, magnetofon, instrumenty muzyczne

— automatyczne; w tym maszyny dydaktyczne (uczące, ćwiczące, egzaminatory), laboratoria językowe i komputery.

Już z tego pobieżnego przeglądu widać, że komputery zwykle „przydzielane" są do grupy środków automatyzujących proces nauczania-uczenia się. Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, iż większość klasyfikacji powstawała w okresie dominacji dużych komputerów o ograniczonych możliwościach komunikacji z użytkownikiem, nie powinno to dziwić. W praktyce bowiem komputer miał zastąpić mało plastyczną maszynę dydaktyczną, realizując jej funkcje a dodatkowo wnosił tylko większe pojemności pamięci operacyjnej i zewnętrznej na taśmach lub dyskach, o stosunkowo krótkim czasie dostępu; zapis w postaci cyfrowej, no i oczywiście większą wymienność oprogramowania.

Poza nazwą „środek dydaktyczny" spotkać można także pojęcie o węższym zakresie — „środek przekazu". Jest to taki przedmiot materialny stosowany w procesie nauczania, którego celem jest dostarczenie bodźców zmysłowych, inaczej mówiąc — informacji uczącemu się[5]. W zakres tego pojęcia nie wchodzą desygnaty związane z infrastrukturą szkolną i wyposażeniem osobistym ucznia. Ponieważ definicja „środka przekazu" zawiera się w definiensie pojęcia „środek dydaktyczny", więc nadal używał będę tego drugiego.

Idąc tym tropem, środki dydaktyczne możemy podzielić na:

1. materiały:

— dydaktyczne; czyli przedmioty używane w procesie dydaktycznym, będące reprezentacją poznawanej rzeczywistości

— pomocnicze; są to takie materiały, które mogą stać się dydaktycznymi po wprowadzeniu do nich treści, będących reprezentacją rzeczywistości np. taśmy magnetofonowe, taśmy wideo itp.

2. środki techniczne; służące do prezentacji materiałów dydaktycznych

3. infrastruktura i wyposażenie podstawowe; w skład tej kategorii wchodzą elementy infrastruktury szkolnej i szkolne wyposażenie osobiste ucznia.

Zgodnie z tym podziałem, każde urządzenie techniczne wykorzystane w procesie kształcenia musi mieć odpowiadające mu materiały dydaktyczne, jednakże w przypadku gdy przedmiotem nauczania uczynimy samo urządzenie techniczne, staje się ono samo w sobie materiałem dydaktycznym.

Jak zatem na tle powyższych uwag prezentuje się mikrokomputer?

1.2. Komputery – postulat nowej kategorii technicznych środków kształcenia

Postaram się zaprezentować tu inną wizję mikrokomputera jako środka dydaktycznego. Główną ideą tej systematyzacji jest traktowanie tego urządzenia jako zupełnie odrębnej kategorii. O ile w przypadku dużych systemów komputerowych klasyfikowanie ich jako środków częściowo automatyzujących proces uczenia obok maszyn dydaktycznych i laboratoriów językowych było trafne z punktu widzenia ich możliwości dydaktycznych, o tyle utrzymanie jej w przypadku mikrokomputerów byłoby uszczuplaniem funkcji, jakie może pełnić. Charakterystykę mikrokomputera jako środka dydaktycznego przedstawię w postaci kilku tez.

1. Techniki komputerowe powinny tworzyć odrębną kategorię środków dydaktycznych.

2. Mikrokomputer jest środkiem technicznym i jako taki wymaga przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych.

3. Może być materiałem dydaktycznym, gdy staje się obiektem nauczania, a więc w przypadku nauki programowania, użytkowania, czy budowy (gdzie wymagane są dodatkowe pomoce dydaktyczne w postaci oprogramowania lub elementów konstrukcji komputera).

4. Skuteczność dydaktyczna mikrokomputera warunkowana jest przede wszystkim materiałami dydaktycznymi przygotowanymi dla niego.

5. Najważniejszą kategorią materiałów dydaktycznych w przypadku komputera jest jego oprogramowanie. Oczywiście oprócz programów

a) dydaktyczne — w skład tej kategorii wchodzą programy: nauczające, ćwiczeniowe, testujące, gry dydaktyczne, programy symulacyjne, programy modelujące, języki programowania, te ostatnie zwłaszcza wtedy, gdy stają się celem nauczania.

b) aplikacyjne — są to gotowe programy użytkowe, wykorzystywane w trakcie procesu kształcenia np. edytory tekstu, bazy danych, programy statystyczne kalkulacyjne i graficzne

c) pomocnicze — czyli wszystkie te programy, które nie służą bezpośredniemu nauczaniu, ale są koniecznym „wyposażeniem" komputera np. programy kopiujące, systemy operacyjne, programy obsługi modelu itp.

d) zarządzające — w skład tej kategorii wchodzą wszystkie te programy, które są wykorzystywane do obsługi szkoły jako instytucji (jak dotąd nie pojawiły się na polskim rynku).

7. Kompuer przez swoje oprogramowanie jest multimedialnym środkiem dydaktycznym, co wyraźnie odróżnia go od innych stosowanych dotychczas.

Zatrzymajmy się chwilę nad tezą ostatnią. Gdybyśmy zaczęli analizować którąkolwiek klasyfikację wymienioną w paragrafie drugim to

okazałoby się, że komputer z odpowiednim oprogramowaniem, może pełnić rolę środka dydaktycznego praktycznie w każdej wyłanianej grupie. Porównajmy dla przykładu systematyzację proponowaną przez E. Fleminga. W klasie środków naturalnych jest okazem technicznym. W zakresie środków technicznych może być zarówno w grupie środków manipulacyjnych np. jako aparat do ćwiczeń fizycznych, modelowych — ukazując dynamiczne modele zachodzenia zjawisk, czy też wizualnych. Komputery o większej mocy (ewentualnie specjalizowane) mogą już teraz służyć jako środki audytywne czy adiowizualne. Z równym powodzeniem może prezentować plany, grafy, rysunki techniczne, wykresy (środki symboliczne graficzne) a nawet czasopisma — tzw. „teletext", czy też przesyłanie i wydruk artykułów (środki symboliczne werbalne). Oczywiście pozostaje nadal otwartym pytanie o sens takiego zastępowania dotychczas istniejących środków dydaktycznych. Ale to są już pytania, na które winna odpowiedzieć dydaktyka. Nie ulega natomiast wątpliwości, że „technika mikroprocesorów" wnosi z sobą nowe możliwości. Wykraczają one daleko poza nauczanie programowane, ćwiczenie i kontrolę, natomiast sposób ich zużytkowania nie zależy od samych komputerów. Jest raczej wypadkową jakości oprogramowania i koncepcji dydaktycznej. I właśnie ze względu na tę specyfikę mikrokomputerów pojawił się postulat wyłonienia odrębnej dla nich kategorii.

Powróćmy zatem do pytania zawartego w tytule paragrafu pierwszego. Czy komputer to nowa technika czy technologia kształcenia? Bez wątpienia jest to nowa jakościowo technika, dająca o wiele większe możliwości niż stosowana dotychczas. Ale odpowiedź na drugą część pytania jest dosyć trudna, albowiem — wbrew pozorom — technologia kształcenia jest tylko w niewielkim stopniu zależna od używanej techniki. Nowoczesność w kształceniu nie polega bowiem na wprowadzaniu coraz to nowych urządzeń do starych struktur. I tak samo jak w kształceniu niewiele zmieniły projektory, rzutniki, radio i telewizja (te ostatnie zwłaszcza w przypadku państw rozwiniętych gdzie celem było zwiększenie jakości nauczania, a nie ilości osób nim objętych), niewiele pomoże mikrokomputer o najlepszych nawet parametrach, co dobitnie ukazują badania amerykańskie i angielskie [1]. I dlatego, jak myślę, trudno jest mówić o nowej technologii, gdyż komputer, jak dotąd, częściej prezentuje sam siebie, a więc nową technikę (programowanie i programy aplikacyjne) w ramach odrębnego przedmiotu, natomiast rzadko, bywa wykorzystywany w kształceniu ogólnym.

2. DYDAKTYCZNE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA MIKROKOMPUTERA W SZKOLE

Trudno jest zatem, jak dotychczas, mówić o nowej technologii kształcenia. Aby ten stan osiągnąć, potrzebna jest nie tyle sama technika w szkole, ile precyzyjne określenie celów kształcenia, co winno wyzna-

czać dobór i układ treści, kształt programów nauczania a wreszcie metody i środki dydaktyczne, użyte do ich realizacji. Niestety, jak pisze F. Januszkiewicz [9], nazbyt często wprowadzenie nowej techniki utożsamiane jest z nowoczesnością w kształceniu. Miejsce, rolę i zakres stosowalności musi wyznaczyć dydaktyka, w szczególności poprzez cele kształcenia. Komputer jest w stanie wykonać każde sensownie postawione zadanie, jeśli jest ono znane i dobrze przełożone na język operacyjny.

O ile dobór i operacjonalizacja celów kształcenia zawodowego są stosunkowo proste i wyznaczane przez zapotrzebowanie technologiczne społeczeństwa, o tyle określenie kanonu celów kształcenia ogólnego nadal budzi wiele kontrowersji, a ich praktyczne uszczegółowienie często pozostaje w sprzeczności z założeniami. Ten stan ma swoje odzwierciedlenie w problematyce nauczania wspomaganego komputerowo. W zakresie kształcenia zawodowego rola komputera jest jasno zoperacjonalizowana i odnosi on tu największe sukcesy. W systemie CAT (Computer Assisted Training) przeznaczonym do kształcenia w zakresie specyficznych umiejętności zawodowych, komputery wykorzystuje się do szkolenia pracowników lotnictwa związanych z ruchem powietrznym, kapitanów statków, kierowców, czy dyrektorów przedsiębiorstw. Przynosi to duże oszczędności i niewątpliwie podnosi poziom wiedzy i umiejętności kandydatów poprzez możliwość stymulowania warunków ekstremalnych i dostarczenie im takich doświadczeń, z którymi nie zetknęli by się przy klasycznych metodach nauczania. Sukcesy te w dużym stopniu można przypisać jasno sprecyzowanym celom kształcenia zawodowego, wyznaczającym zakres wiedzy i umiejętności koniecznych w przyszłej działalności zawodowej.

Od początku swojej „kariery" szkolnej komputer był związany z ideą nauczania programowanego i realizował funkcje maszyny dydaktycznej. Ograniczały się one do nauczania, ćwiczenia i kontroli i były ściśle związane z celami kształcenia ogólnego. Miały zatem dostarczyć uczniowi usystematyzowanej wiedzy o otaczającej go rzeczywistości i na tej podstawie kształcić jego intelekt poprzez jej operacyjne zastosowanie. Jednakże cechą charakterystyczną wszystkich technik nauczania programowanego jest werbalizm. Informacje dostarczane są w formie wydruków, a zadanie ucznia polega na uzupełnieniu tekstu brakującym słowem lub dokonaniu prawidłowego wyboru z prezentowanej puli odpowiedzi. W zależności od niej realizowany jest kolejny krok programu. Pomijając już krytykę takiego sposobu udzielania odpowiedzi [10] należy stwierdzić, że o ile w zakresie dostarczania wiedzy nauczanie programowane spełniało swoją rolę w relizacji celów kształcenia, o tyle zasada operatywności wiedzy nie mogła być realizowana, gdyż metoda ta preferowała nauczanie wiedzy biernej (informacje do zapamiętania i odtworzenia), która następnie była kontrolowana i oceniana. Za-

równo ten aspekt, jak i wysoce usystematyzowany materiał, utrudniał rozwijanie operacji analizy, i syntezy podstawowych dla rozwoju poznawczego ucznia.

Ograniczenia te spowodowały olbrzymią krytykę i rozczarowanie pierwotną wersją CAI wykorzystującą idee nauczania programowego. Jednakże następne próby zastosowania komputerów w oświacie również nie przyniosły zadowalających efektów. J. R. Hartley [2] zwraca uwagę na specyficzną sytuację w jakiej zaczęto wprowadzać mikrokomputery do szkół. Trwa mianowicie dyskusja nad nowymi zadaniami szkoły jako instytucji, a co za tym idzie, nad nowymi celami kształcenia ogólnego i formami organizacji procesu nauczania.

Wydaje się więc, iż w niedalekiej perspektywie konieczna być może weryfikacja celów kształcenia ogólnego i form pracy szkoły. Zwraca na to uwagę T. Hussen [11] sygnalizując nową rolę szkoły przyszłości, bardziej jako ośrodka wymiany informacji, niż jej jedynego dostarczyciela. Wiek XX charakteryzuje się coraz szybszym przyrostem i zarazem dewaluacją wiedzy, co tym silniej podkreśla prymat umiejętności poznawczych nad samą wiedzą. N. Henchey [12] wśród wniosków dla kształcenia ogólnego formułuje zakres niezbędnych kompetencji, których winna dostarczyć szkoła: „Trzeba umieć: a) określać w przybliżeniu i przewidywać skutki decyzji i zamierzeń; b) wyobrażać sobie i tworzyć modele przyszłości; c) myśleć całościowo, czyli „systemowo"; d) wybierać, organizować i redukować zasób informacji stosując różne kryteria; e) zachowywać wyrozumiałość w stosunku do dwuznaczności i sprzeczności; f) przestrzegać dyscypliny myślenia; g) komunikować się przy pomocy różnych środków i transponować komunikację z jednego środka na inny".

W tej sytuacji model „wiedza — jej zastosowania" powinien być zastąpiony schematem „poszukiwanie — wiedza — jej zastosowania". W tym drugim przypadku wiedza zdobywania w ramach instytucji oświatowych jest wynikiem zastosowanych operacji badawczych, a ich kształtowanie staje się podstawowym celem. Głównymi umiejętnościami jakie uczeń powinien zdobyć w trakcie nauki są zatem operacje na informacjach — ich zdobywanie, selekcjonowanie i przetwarzanie. Wynikiem ma być wiedza, stale aktualizowana w procesie samokształcenia. W tak zarysowanych celach kształcenia, komputer wraz z oprogramowaniem może wyjść poza klasyczną triadę „nauka — kontrola — ocena", gdzie nauka rozumiana była jako dostarczenie kolejnej porcji informacji do wyuczenia.

Podstawową funkcją komputerów używanych poza szkolnictwem jest dostarczanie informacji, ich przetwarzanie według zadanej formuły, celem wyciągnięcia wniosków. Zatem komputer dostarcza przesłanek, opracowywanych przy jego pomocy, ale w myśl reguły użytkownika, wspomagając procesy uogólniania i decyzji. Jeśli porównamy ten sche-

mat funkcjonowania komputera z propozycjami N. Henhey'a dotyczącymi podstawowych celów dydaktycznych, to okaże się, że komputery mogą w edukacji pełnić podobną funkcję. Ich zadaniem będzie prezentowanie informacji, które przetworzone przy jego pomocy staną się źródłem wiedzy ucznia. Zadanie to można realizować przy pomocy różnych typów oprogramowania dydaktycznego, jednakże podstawową zasadą winno być zapewnienie aktywnego środowiska nauczającego. Jego rolę podkreślają P. H. Lindsay i D. A. Norman [13] pisząc: „System uczy poprzez aktywną interakcję, a nie w wyniku pasywnego tworzenia związku między bodźcem a reakcją". Aktywność poznawcza stymuluje powstawanie bardziej efektywnych i plastycznych reguł postępowania niż warunkowanie, które jest poprzez samą metodę mniej transformowalne mimo procesu generalizacji bodźca i reakcji. Dotyczy to funkcjonowania zarówno w aspekcie behawioralnym, jak i poznawczym.

Przykładem takiego typu oprogramowania jest SRS (Scientific Reasoning Series) wykorzystujący wysoce interaktywny dialog sokratejski [14]. Co prawda ta sama idea leży u podstaw nauczania programowanego jednakże istotne różnice dostrzec można w realizowanych celach. W pakiecie SRS głównym celem jest stymulowanie rozwoju strategii poznawczych a nie dostarczenie gotowej wiedzy, jak to ma miejsce w przypadku nauczania programowanego.

Inną cechą różnicującą oba te typy oprogramowania jest wykorzystana metoda nauczania. W przypadku pakietu SRS mamy do czynienia z metodą poszukującą, w drugim natomiast z podającą. Trzecią wreszcie różnicą jest sposób komunikowania się z komputerem. W programach pakietu SRS uczeń posługuje się językiem angielskim lub niemieckim (istnieją dwie wersje językowe) wpisując zadania wprost z klawiatury. Konstrukcja programu pozwala na rozpoznanie, zrozumienie i udzielenie odpowiedzi na dowolne zdanie użytkownika z zakresu określonego tematem słownictwa specjalistycznego.

Wprowadzając do procesu dydaktycznego środki częściowo automatyzujące proces nauczania a więc maszyny dydaktyczne i później komputery, liczono na realizację jeszcze jednego postulatu — a mianowicie zasady indywidualizacji tempa i treści uczenia się. I w tym przypadku sukcesy są połowiczne. Wynika to przede wszystkim z organizacyjnej struktury szkoły, a w szczególności z systemu klasowo lekcyjnego, ograniczającego możliwości indywidualizowania nauczania do działań w obrębie danego tematu lekcji i czasu na nią przeznaczonego. Wydaje się więc uprawnionym wniosek, że dopóki dominować będzie ów system, niemożliwe będzie zrealizowanie postulatu indywidualizacji w sposób zadowalający. Powstaje pytanie, czy komputery mają szanse zmienić ten stan rzeczy? Otóż wydaje się, że tak. Doświadczenia prowadzone w wyższych uczelniach krajów zachodnich dowodzą, że dzięki technice komputerowej i odpowiedniemu oprogramowaniu jest możliwe zorga-

nizowanie zajęć każdemu studentowi z uwzględnieniem indywidualnych preferencji i wymogów uczelni. I być może jest to właśnie największa zaleta komputerów w oświacie. Dlatego też mówiąc o indywidualizacji kształcenia powinniśmy brać pod uwagę co najmniej dwa zakresy tego pojęcia: dydaktyczny (problematyka treści i tempa kształcenia) i organizacyjny (związany z przygotowaniem organizacyjnym szkoły do indywidualnego toku nauki). Pozostaje natomiast otwartą kwestia, czy i w jakim stopniu model uniwersytecki da się przenieść na niższe szczeble nauczania.

Ostatnią grupą przyczyn małej efektywności komputerów w nauczaniu niu są zdaniem wielu autorów preferowane przez nauczycieli metody nauczania. B. Collis[2] cytuje wyniki badań Goodlada przeprowadzonych w około 1000 klas, w których wykazano, że nauczyciele kierują się dwiema dominującymi strategiami nauczania:

— wykład i demonstracja dla całej klasy

— polecania samodzielnej pracy z podręcznikiem.

Badania te wskazują, że komputery mają niską efektywność, gdy posługują się metodami podającymi. I choć mogą być tak oprogramowane, by zastąpić podręcznik czy wykład, nie powinny być w taki sposób używane. Wyjątkiem od tej zasady może być uczenie dzieci z trudnościami w nauce szkolnej, gdzie nauczanie programowane odniosło największe sukcesy. Struktura programowa szkoły, zwłaszcza polskiej, wymusza niejako posługiwanie się metodą podającą, bowiem głównym zadaniem dydaktycznym jest dostarczenie dużej ilości informacji w krótkim czasie. Dominacja metody podającej i kolejnej tradycyjnej triady dydaktycznej (nauczyciel — kreda — tablica) wynika więc nie tyle z braku informacji o możliwościach komputerów, ale z tego, że stosowanie technicznych środków kształcenia w ogóle i komputerów w szczególności, nie wypływa z realnych potrzeb kształcenia. Istnieją co najmniej dwie tego przyczyny. Po pierwsze, sygnalizowana wyżej problematyka praktycznej realizacji celów kształcenia. Po drugie, system kształcenia nauczycieli, który w niewielkim stopniu uwzględnia problematykę technicznego wspomagania nauczania.

Na początku artykułu postawiłem dwa pytania, związane z problematyką edukacyjnego wykorzystania komputerów. Dotyczyły one możliwości jakie wnosi, czy też może wnieść mikrokomputer w proces kształcenia i różnicy między nim a innymi środkami dydaktycznymi. Odpowiedź na drugą część pytania zawarta jest w tezach, sformułowanych w paragrafie 1. 3, z których najważniejsza mówi o multimedialnym charakterze nowego środka. I jest to podstawowa różnica. Inne wynikają z możliwości dydaktycznych jakie stwarza, zarówno w zakresie edukacyjnym, jak i organizacyjnym.

W odróżnieniu od wielu środków dydaktycznych, komputery wraz z oprogramowaniem mogą stać się doskonałym narzędziem poznawania,

rozumianego jako proces kreacji wiedzy. Dając możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia (funkcja dostarczania przesłanek), pomagają w jej uogólnieniu (reguły przetwarzania informacji). Wiedza zatem nie jest dana, lecz jakby tworzona na nowo. Pozwala to uczniowi odkrywać, przeżywać, działać i przyswajać, wpływając na jego rozwój emocjonalny i intelektualny w aktywnym środowisku uczącym. Pozostaje jednak otwartą kwestią na ile urządzenie to jest w stanie zmienić organizacyjną strukturę szkoły i realne a nie deklaratywne pojmowanie celów kształcenia. Komputery, jak każde inne urządzenia, mogą być wykorzystane właściwie lub niewłaściwie w procesie kształcenia. Włączenie ich w system edukacji nie daje gwarancji poprawy — komputer nie ma mocy magicznej. Może być natomiast stymulatorem nowego myślenia o nauczaniu i jego organizacyjnych aspektach.

Przypisy

[1] P. Kostrzyński: Edukacyjne zastosowania mikrokomputerów. Raporty z badań prowadzonych w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim. Ruch Pedagogiczny nr 1/1989.

[2] H. J. Becker: Instructional uses of school computers. Raports from the 1985. National Survey nr 4/1987. The Johns Hopkins University; B. Collis: Developments in the use of microcomputers in North American schools: to what extent is the teacher's role changing[2]. W: international Reviev of Education /1987; J. R. Hartley: The Innovation of Computer Assisted Learning, W: British Journal of Education Technology 05/1987.

[3] D. G. Hawkridge: Technologia kształcenia dziś i jutro. W: Cz. Kupisiewicz (red.): Nowość w kształceniu i wychowaniu. Warszawa 1984, WSiP.

[4] Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Wyd. VIII. Warszawa 1984, PWN.

[5] A. Czosnkowska: Techniczne środki nauczania. Słupsk 1975, WSP.

[6] W. Okoń. Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971, PWN.

[7] W. Kranas: Środki dydaktyczne i techniczne środki kształcenia W: S. Siemkiewicz (red.): Materiały do nauczania pedagogiki. Techniczne środki kształcenia. Warszawa 1978. Wyd. UW.

[8] E. Fleming, I. Jacoby: Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej. Warszawa 1969, PWN.

[9] F. Januszkiewicz: Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym. Warszawa 1982, PWN.

[10] A. Bork. Internation. Lessons from Computer Based Learning. Publikacja Educational Technology Center University of California.

[11] T. Hussen: Oświata i wychowanie w roku 2000. Warszawa 1974, PWN.

[12] N. Henhey: W poszukiwaniu spójności kształcenia ogólnego. W: Cz. Kupisiewicz (red.) — por. j. w.

[13] P. H. Lindsay, D. A. Norman: Procesy przetwarzania informacji w człowieku. Warszawa 1984, PWN.

[14] A. Bork: Scientific Reasoning Series. W: Personal Computer Education /1987 (Software Fact Sheet).

BOGDAN BILLIK
Uniwersytet Warszawski

STUDENCKIE PRAKTYKI ROBOTNICZE – ZA I PRZECIW

W atmosferze reformowania wszystkiego w naszym życiu politycznym, gospodarczym i społecznym coraz częściej słychać dziś głosy krytyczne o dotychczasowym funkcjonowaniu studenckich praktyk robotniczych. Krytyka ta przewija się przez prasę, a na uczelniach przybiera postać ostrych protestów domagających się zgodnym chórem likwidacji studenckich praktyk robotniczych. Środki masowego przekazu doniosły, że Ministerstwo Edukacji Narodowej postanowiło w najbliższym czasie zająć stanowisko w tej kontrowersyjnej kwestii.

Ponieważ w ostatnich latach byłem kilkakrotnie delegowany z ramienia uczelni do opieki nad grupami studenckich praktyk robotniczych na terenie Warszawy, pragnąłbym więc z pozycji bezpośredniego obserwatora przedstawić ten problem nieco dokładniej. Podejmę również próbę ukazania głównych przyczyn powstawania konfliktów między studentami-praktykantami a ich bezpośrednimi organizatorami pracy, którymi są często mistrzowie lub kierownicy danego odcinka produkcji. Problemy te bowiem są jedną z głównych przyczyn ostrej krytyki dotychczasowej formy praktyk.

Miejsca realizacji praktyk organizowanych dla studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego były różne i dość przypadkowe. Moje obserwacje zostały dokonane w toku praktyk odbywanych przez studentów przed paru laty w jednej z warszawskich fabryk kosmetyków oraz w Państwowym Domu Pomocy Społecznej dla dzieci w Międzylesiu. Pierwszy z tych zakładów nie ma nic wspólnego z przyszłą pracą zawodową studentów. Drugą placówkę można uznać za odpowiednią ze względu na kierunek kształcenia naszych studentów.

Studenckie praktyki robotnicze w okresie ich wprowadzania miały w swoich założeniach być instrumentem wychowywania przez pracę. Szczególnie ważnym zadaniem jest poznanie przez przyszłych studentów procesu pracy produkcyjnej poprzez uczestnictwo w jej środowisku.

Tak w przybliżeniu brzmią założenia teoretyczne sformułowane prawie dwadzieścia lat temu w okresie głośnych u nas różnych kultów, między innymi kultu pracy fizycznej. Miało to miejsce wtedy, gdy wiodące gospodarczo społeczeństwa europejskie pośpiesznie i systematycznie automatyzowały u siebie procesy produkcji, natomiast my propagowaliśmy znaczenie pracy fizycznej. Dzisiejszy stan naszej gospodarki wydaje się być między innymi skutkiem ideologii z tamtego okresu.

Narzuca się więc pytanie, czy ówczesne założenia SPR-ów odpowiadają aktualnym zmianom i potrzebom zgłaszanym przez dokonującą się

reformę gospodarczo-społeczną. Już pobieżna ocena obecnych praktyk prowadzi do wniosku, że w obecnej naszej sytuacji gospodarczej i degradacji środków produkcji realizacja praktyk robotniczych w zakładach o charakterze wytwórczym jest działalnością pozorowaną. Potwierdzają to warunki, z jakimi stykają się praktykanci w miejscu pracy. Pierwszym ich spostrzeżeniem jest wszechobecny chaos organizacyjny i technologiczny jako jego następstwo. Ze zjawiskami tymi studenci stykają się szczególnie często w zakładach produkcyjnych o tzw. ruchu ciągłym.

Przybyłym tam praktykantom często dawano odczuć, że są oni grupą zbędną, niewykwalifikowaną, wymagającą dodatkowej opieki, szczegółowych instrukcji i uwagi mistrzów. Skierowanym odgórnie do tych stanowisk studentom przydziela się z reguły zajęcia o charakterze porządkowym według hasła „przynieś, podaj, pozamiataj". Polecenia niekiedy były wydawane przez przypadkowych opiekunów w formie bardzo prymitywnej, a czasem nawet wulgarnej. Takie traktowanie praktykantów nie może nastawiać ich przychylnie do pracy fizycznej, przeciwnie — staje się jednym ze źródeł sytuacji konfliktowych.

Przyjrzyjmy się bliżej obu stronom. Uczestnicy praktyk to młodzi maturzyści, którzy w wyniku pomyślnie zdanych egzaminów wstępnych stali się kandydatami na studentów. W rzeczywistości cechuje ich jeszcze uczniowska mentalność, mimo iż niedawno odbierali gratulacje z okazji dostania się na studia. Tymczasem w sierpniu lub we wrześniu każdy z nich musi obowiązkowo odbyć miesięczną praktykę robotniczą. Natomiast ich rówieśnicy, którzy nie dostali się na studia, przeważnie wyjeżdżają na wakacje. W odczuciu młodych praktykantów ta oczekująca ich praca wydaje się niesprawiedliwością.

Potem wypadki toczą się szybko. Spotkanie całej grupy w przyszłym miejscu pracy z kierownictwem i opiekunami. Następnie studenci przechodzą kilkugodzinny kurs BHP. i po podpisaniu formalnej umowy stają się pracownikami. Nazajutrz grupa zostaje rozproszona i praktykanci w kilkuosobowych zespołach pracują w różnych działach i komórkach zakładu.

W tej początkowej fazie praktyk zaobserwować można sporo przypadkowości. Oto parę osób miało tzw. szczęście i zostało przydzielonych do administracji. Na miejscu okazuje się jednak, że kierownik nie wie, do czego zatrudnić studentów, ponieważ administracja w każdym zakładzie jest mocno rozbudowana. Wreszcie po pewnym czasie oczekiwania na wykonanie określonych czynności, kiedy to młodzież uświadamia sobie bezsens swojej obecności w zakładzie, postanowiono wykorzystać studentów do uporządkowania zawartości szaf stojących na korytarzach. Młodzież ma więc odkurzać stare papiery, liczyć, sortować i sprzątać zbiorcze arkusze nieaktualnych, pozbawionych znaczenia dokumentów. Praktykanci orientują się, że będzie to praca pozorująca

działanie. Ale najdziwniejsze w tej sytuacji jest to, że obie strony są zadowolone. Kierownik administracyjny cieszy się, że w ogóle coś udało mu się wykoncypować i „zatrudnić" studentów, a ci z kolei wydają się być zadowoleni, że nie muszą przebierać się w robocze ubrania — mając nadzieję, że w zaciszu biurowego korytarza uda im się przetrwać pozostałe 25 dni i zaliczyć praktyki bez większego wysiłku. Stosują nawet metodę najskuteczniejszego dostosowania się do warunków tej „pracy". Polega ona na powolnym, niezwykle starannym sortowaniu papierów — tak, aby do końca praktyk było co robić.

Jest to przykład sytuacji bezkonfliktowej, w której obie strony pozorują działania i przyjmują postawę wyczekującą — na przetrwanie. W końcowym rozrachunku młodzież zyskała wątpliwej wartości doświadczenie, że wystarczy mieć szczęście i można dzięki nieudolności starszych „prześlizgnąć się" przez studenckie praktyki robotnicze. Tak więc praktykanci, mimo swojej woli, zostają wciągnięci przez przełożonych w zakładzie pracy w fałszywą, pozorną sytuację pracowniczą, w efekcie której za nieużyteczną pracę otrzymują zaliczenie praktyk oraz wynagrodzenie pieniężne.

Z etycznego punktu widzenia taki ich przebieg ma demoralizujący wpływ na młodzież, nie wzbudza w niej szacunku do pracy, nie pozwala dostrzec jej produkcyjnego sensu i społecznej wartości.

Prześledźmy losy pozostałej większości praktykantów, którym szczęście nie dopisało. Zostali oni przydzieleni do różnych działów produkcyjnych fabryki kosmetyków. Na miejscu mistrzowie czy kierownicy zapewniają ich, że jedynie na początek praktyk przydzielają im prace porządkowe. Decyzja ta wydaje się być słuszna. Przez pierwszy tydzień młodzież sprząta teren wydziału. Potem zajmują się segregacją i wynoszeniem odpadów poprodukcyjnych. W trzecim tygodniu praktykanci obsługują ręczne wózki transportowe w magazynie surowcowym. Natomiast w ostatnim tygodniu pchają podobne wózki z tą różnicą, że w magazynie opakowań. Wreszcie koniec praktyk. Studenci wykonywali pracę niewątpliwie potrzebną, ale było to zajęcie monotonne, bezmyślne i nieatrakcyjne. Oczekiwania studentów nie zostały zaspokojone, ponieważ nie brali oni bezpośredniego udziału w procesie produkcji, a jednocześnie wykonywali czynności o charakterze porządkowo-pomocniczym. Taka organizacja praktyk, mimo dobrych intencji zakładu, nie może zaspokoić oczekiwań obu zainteresowanych stron. W tym przypadku bowiem główny cel studenckich praktyk robotniczych: poznanie procesu pracy produkcyjnej nie został w pełni osiągnięty. Zrealizowano jedynie jego namiastkę. W większości przypadków studenci w ciągu 26 dni roboczych nie mieli nawet możliwości oglądania produktów finalnych wytwarzanych w tym zakładzie.

Jest to przykład sytuacji konfliktowej, która nie wynika z wro-

gich sobie postaw obu stron, a jest raczej następstwem przymusowej sytuacji narzuconej przez dyrekcję.

Czy wobec takiej organizacji praktyk sami studenci lub ich opiekunowie z uczelni mogą zgłaszać protest do zakładów pracy? Czy mogą domagać się, aby praktyki organizowano bezpośrednio przy taśmie produkcyjnej lub na innych samodzielnych stanowiskach o charakterze wytwórczym?

Oczekiwania takie nie mogą być spełnione. Praca w cyklu procesu produkcyjnego wymaga przecież odpowiedniego przygotowania i rutyny, studenci w czasie praktyk nie mogą ich opanować, gdyż nie ma na to czasu ani warunków. W pełnym procesie produkcyjnym trzeba liczyć się z możliwością powstania awarii maszyny, z koniecznością podjęcia błyskawicznej decyzji zatrzymania automatu itp. operacjami, do których studenci nie są i nie mogą być przygotowani. Takich umiejętności i nawyków student nie może opanować w ciągu 26-dniowych praktyk, nawet gdyby od ich początku został zatrudniony przy taśmie. Próby takie miałem okazję obserwować w przypadkach dużej absencji w pracy robotników kwalifikowanych. Zastępstwa te kończyły się często awaryjnym zatrzymaniem całej taśmy z powodu niewydolności manualnej studenta lub niemożności podjęcia przez niego natychmiastowej, trafnej decyzji dotyczącej uruchomienia awaryjnych przycisków wyłącznikowych. Zdarzały się przypadki nieumyślnego uszkodzenia automatu. Pociągało to za sobą czasowe przestoje w produkcji całego wydziału i miało bezpośredni wpływ na wysokość premii pieniężnej całej załogi. Sytuacje takie były ciągłym źródłem konfliktów wśród pracowników. Dlatego praktykanci z reguły niechętnie byli przyjmowani i traktowani przez robotniczą część załogi.

Całkiem odmienne obserwacje i odczucia wyniosłem ze studenckich praktyk robotniczych realizowanych w zakładach pracy o profilu nieprodukcyjnym.

W sierpniu i wrześniu ubiegłego roku przyszli studenci wydziału Pedagogicznego UW odbyli swoje SPR-y w Państwowym Domu Pomocy Społecznej dla dzieci w Międzylesiu. W placówce tej przebywają dzieci i młodzież specjalnej troski z głębokimi upośledzeniami psychicznymi i fizycznymi, występującymi przeważnie równocześnie. Wychowanków cechuje duża nadpobudliwość. Chociaż jest ona hamowana za pomocą środków farmakologicznych, zdarzają się akty wzmożonej agresji, czego sam doświadczyłem już w pierwszym dniu naszej bytności. Wspominam o tym, aby naświetlić skomplikowane warunki pracy personelu tego zakładu.

Już od pierwszego dnia praktyk studenci zostali otoczeni troskliwą opieką przez kadrę kierowniczą ośrodka. W czasie spotkania zostali poinformowani o specyfice pracy placówki, o jej celach, sukcesach wychowawczych i porażkach. Dokładnie sformułowano zadania i wymagania

stawiane praktykantom. Oprócz obowiązków przypominano również prawa pracowników. Były liczne pytania, czasem drobiazgowe, ze strony zainteresowanych studentów. Wywiązała się dyskusja, w czasie której stworzono możliwość wyboru godzin dyżurów w zakładzie. Po podpisaniu umowy praktykanci zostali przydzieleni do poszczególnych wychowawców w charakterze pracowników pomocniczych w kwestiach zarówno wychowawczych, jak i porządkowych. Każdy tydzień praktyk był na specjalnym spotkaniu omawiany i oceniany indywidualnie, przez psychologa, lekarza i wychowawcę danej grupy. Przy tej okazji formułowano o pracy praktykantów surowe opinie, jak również pochwały, których z reguły było więcej. Studenci wyrażali też swoje spostrzeżenia i uwagi. Działo się to w atmosferze prawdziwie partnerskiej dyskusji. W czasie trwania praktyk ich uczestnicy mieli świadomość swojej użyteczności w tym zakładzie, odczuwali, że wychowawcy na nich liczą, wytwarzały się między nimi partnerskie postawy. I mimo trudnych warunków pracy widać było satysfakcję studentów z tego, że są przydatni i potrzebni nie tylko wychowawcom, ale przede wszystkim wychowankom.

Taką formę studenckich praktyk robotniczych jako zbieżną z przyszłym kierunkiem kształcenia można istotnie uznać za celową i godną kontynuowania.

Przedstawione tu w ogólnych zarysach dwa rodzaje praktyk studenckich, stosownie do miejsca ich realizacji, nasuwają parę wniosków ogólniejszej natury.

Jest oczywiste, że stosowanie praktyk w instytucjach i zakładach, których produkcyjna specyfika nie pozostaje w żadnym związku z kierunkiem studiów praktykantów, jest całkowicie bezcelowa. Nie przynosi studentom żadnych korzyści poznawczych, nie daje im sposobności sprawdzenia swoich możliwości we właściwie zorganizowanej pracy fizycznej, nie może więc wywoływać ich akceptacji ani — tym bardziej — budzić chęci do niej. W tych warunkach przypadkowe i najczęściej nie powiązane z istotą pracy produkcyjnej zajęcia przydzielane praktykantom nie mogą spełniać przypisywanej im roli wychowawczej. Przeciwnie, młodzież traktuje takie praktyki jako swoistą pańszczyznę i liczy tylko dni do jej zakończenia. Również zakłady pracy odnoszą się do SPR-ów jak do koniecznego zła, uważają, że praktyki te zakłócają normalny tok produkcyjny i wprowadzają zamęt w jego rutynową orientację. Takie zatem niespójne z kierunkiem studiów praktyki robotnicze należałoby zlikwidować, jako zbędne obciążenie czasu studentów i kłopotliwą „pomoc" dla zakładów, którym przysparzają tylko niepożądanych zaburzeń organizacyjnych i produkcyjnych.

Pozostaje sprawą otwartą utrzymywanie SPR-ów we wszystkich tych przypadkach, w których zakłada się zgodność między rodzajem produkcji przedsiębiorstw przyjmujących studentów a profilem ich przy-

szłego kształcenia. Dotyczy to głównie uczelni i wydziałów o charakterze technicznym i zawodowo-produkcyjnym. Na ogół słuchacze takich uczelni odbywają różne obowiązkowe praktyki w toku studiów, są one powiązane z realizacją programów teoretycznego i praktycznego kształcenia. Wykonując je studenci są już w pewnym stopniu przygotowani do ich odbycia, a zakłady pracy mogą nawet widzieć w praktykantach swoich przyszłych pracowników. Wydaje się więc, że te właśnie praktyki, jako wprowadzające w prawidłowe warunki i atmosferę pracy, powinny spełniać nie tylko zadania kształcące, ale i wychowawcze. Ukazując różne teoretyczne i techniczne zagadnienia w naturalnym, z punktu widzenia kierunku studiów, środowisku pracy mają one większe znaczenie wychowawcze niż SPR-y, do których studenci nie są w ogóle przygotowani. Wydaje się więc, że większa racjonalizacja praktyk śródrocznych, wzbogacenie ich treści o problemy roli i znaczenia wykonywanej pracy przyszłego zawodu dla życia społecznego i dla działalności produkcyjnej w określonej dziedzinie, spełniają skuteczniej swoje zadania wychowawcze niż wstępny przymus do przypadkowych zajęć w fabryce czy innym zakładzie.

Osobne zagadnienie stanowią, moim zdaniem, praktyki dla przyszłych studentów kierunków nauczycielskich. Przy dotychczasowej rekrutacji na te studia nie stosuje się u nas żadnych wymogów mających na celu rozpoznanie przydatności kandydatów do pracy nauczycielsko-pedagogicznej. Pod tym względem nasze kształcenie nauczycieli odróżnia się niekorzystnie od metod rekrutacji do zawodu stosowanych i reformowanych w ostatnim okresie w krajach zachodnich [1].

W czasie egzaminów wstępnych, w toku których prowadzone są także rozmowy z kandydatami obliczone na rozpoznanie ich zamiłowań do pracy pedagogicznej i orientacji w społecznej roli zawodu nauczycielskiego, komisje rekrutacyjne badają nie tylko jakość wykształcenia ogólnego kandydatów, ale również stopień ich dojrzałości w podejmowaniu decyzji o nauczycielskim kierunku studiów. W związku z tym w niektórych krajach (Anglia, państwa skandynawskie) zaleca się nawet, aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego rozporządzali już pewnym doświadczeniem zawodowym, nabytym w toku pracy w różnych placówkach o charakterze kulturalno-oświatowym. Jest to zatem postulat swoistych praktyk poprzedzających podjęcie studiów i stanowiących sprawdzian przydatności do zawodu.

Inna grupę zaleceń stosowanych obecnie w niektórych krajach zachodnich przy metodach rekrutacji są postulaty wprowadzania autoselekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego — ma ona się odbywać w toku stażu w szkołach i placówkach o charakterze oświatowym. Zetknięcie się w nich z pracą pedagogiczną jest dla kandydatów znakomitym sprawdzianem ich predyspozycji i motywacji do obranego zawodu. Takie wczesne rozpoznawanie przydatności zawodowej eliminuje

przypadkowość w jego wyborze, jest też ekonomiczne z punktu widzenia polityki oświatowej, gdyż zapobiega opuszczaniu zawodu przez młodzież po ukończeniu przez nią studiów.

Tymczasem w naszej praktyce rekrutacji na studia rozstrzyga o przyjęciu wyłącznie wynik egzaminu wstępnego. Ewentualne zetknięcie się z przyszłym zawodem dokonuje się dopiero w toku studenckich praktyk robotniczych, jeśli są one trafnie (z punktu widzenia profilu pracy) dobrane. Tylko uczelnie artystyczne, wojskowe i wyższe szkoły wychowania fizycznego przeprowadzają wcześniejszą, bo przed egzaminem wstępnym, selekcję kandydatów.

Omówione wyżej przykłady studenckich praktyk robotniczych, jak również zasygnalizowane tendencje metod rekrutacji do zawodów nauczycielskich, prowadzą do poniższych wniosków.

Studenckie praktyki robotnicze realizowane niespójnie z kierunkiem studiów powinny zostać zniesione. Stosowanie przymusu pracy fizycznej w SPR-ach za wszelką cenę jest w obecnych warunkach, jak starałem się to wykazać, działaniem wstecznym, niezgodnym z kierunkiem społeczno-gospodarczego rozwoju kraju. Młodzież studiująca ma wiele innych okazji do zetknięcia się z pracą fizyczną i poznania jej walorów wychowawczych. Niech więc robi to z własnej inicjatywy, np. w studenckich spółdzielniach pracy.

Na wydziałach, których kierunek studiów wymaga określonych predyspozycji od kandydatów, zwłaszcza na kierunkach nauczycielskich, utrzymanie praktyk zgodnych z profilem kształcenia jest ze wszech miar wskazane. Ich reorganizacja powinna jednak zmierzać do tego, aby realizować je wcześniej, przed egzaminem wstępnym na uczelnię. W ten sposób powstałby pierwszy próg selekcyjny, zaistniałaby możliwość uniknięcia blokowania miejsc przez kandydatów nie nadających się na kierunek studiów prowadzących do danego zawodu. Jak wielce byłoby to pożądane ze społecznego i ekonomicznego punktu widzenia, nie ma potrzeby uzasadniać.

Przypisy

[1] Por. A. Mońka-Stanikowa: Z problemów kształcenia nauczycieli w krajach zachodnich. „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1/87.

P. G. ZIMBARDO, F. L. RUCH: PSYCHOLOGIA I ŻYCIE
Warszawa 1988, PWN, s. 726

Z rekomendacją dla nauczycieli

Egzystencja człowieka — istoty wciąż do końca nieznanej, niekiedy wspaniała i szczęśliwa, innym razem tragiczna lub pełna podłości, stanowi zawsze pasmo zdarzeń, sytuacji i warunków, które wymagają rozstrzygnięć natury psychologicznej. Człowiek — to psychologia człowieka, pozostająca w sprzężeniu zwrotnym ze środowiskiem, działaniem jednostkowym i zbiorowym ludzi, wyciskająca piętno na nim samym oraz otoczeniu. Życie — jak napisał kiedyś Tenesse Wiliams (1914—1983) — „jest pytaniem pozbawionym odpowiedzi, ale pozwalającym nam wierzyć w godność i ważność tego pytania". Może właśnie brak owej odpowiedzi, której nieustannie poszukujemy, potęguje dramat osoby ludzkiej z jednej strony, z drugiej zaś rozbudza w człowieku pasję rozwoju, czyni z niego istotę poszukującą, będącą w ciągłej „podróży" ku krańcom poznania?

Życie to nie tylko pytanie, to także zadanie. Stąd też brak zainteresowania człowieka zagadnieniami egzystencjalnymi nie tylko uchybia jego godności, lecz także skazuje go na fatum przeznaczenia, ogranicza rozwój vis vitalis jednostki, którego jedną z podstaw jest refleksja psychologiczna umożliwiająca m. in. podejmowanie trafnych decyzji życiowych. Refleksja ta nabiera szczególnego znaczenia w dobie cywilizacyjnych zagrożeń naszego świata, jego postępującej dehumanizacji, kryzysu szkoły i wartości wychowawczych. Dlatego m. in. praca „Psychologia i życie" jest szczególnie godna polecenia nauczycielom. Jedną bowiem z ich ważniejszych powinności jest przyswajanie uczniom sztuki rozwiązywania ludzkich problemów — swoiste „wychowanie psychologiczne, które nie dostarczy wprawdzie nikomu gotowej „recepty na życie", ale może uświadomić jego trud, konieczność przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne czyny i zaszczepić wychowankom „pasję rozwoju", chęć samopoznania oraz wartość zacieśniania więzi z innymi...

Monumentalne dzieło P. G. Zimbardo i F. L. Rucha „Psychologia i życie" (Psychology and Life) udostępniono polskiemu czytelnikowi po raz pierwszy dopiero w 1988, w dziesiątej edycji. Nie jest to dzieło zwykłe. Mimo, iż stanowi w zasadzie podręcznik dla studentów (s. 7), może je czytać każdy. Napisane prostym, dostępnym językiem wprowadza czytelnika w świat skomplikowanej psychologii życia. Jej wizja, jaka została przekazana w omawianej pracy, na co zwracają uwagę Autorzy przedmowy do wydania polskiego, nie reprezentuje klasycznego wykładu podręcznikowego. „Jest to raczej przedstawienie psychologii jako sztuki rozwiązywania ludzkich problemów niż jako nauki, której celem jest skrzętne zbieranie poszczególnych faktów i ostrożne formułowanie uogólnień" (s. 5). Powyższa konstatacja nie oznacza jednak, iż Zimbardo i Ruch dają odpowiedź na pytanie: jak żyć? Przesłanie dzieła jest nieco inne: ukazuje ono raczej, jakie jest i może być oraz jaką rolę pełni w nim psychologia — jako nauka w ogóle i nauka stosowana. Dlatego też mają rację autorzy przedmowy polskiej, iż omawiane dzieło stanowi w znacznej mierze wykład psychologii społecznej, uwzględniający m. in. — a może przede wszystkim — społeczne

aspekty funkcjonowania ludzi (s. 6). Wspomniana przedmowa ma formę mini-recenzji „Psychologii i życia". Sądzę przeto, że powtarzanie zawartych tam uwag krytycznych mija się z celem moich własnych zamierzeń recenzenckich, w których aspiruję głównie do zaprezentowania ogólnej treści dzieła i zachęcenie do jego lektury nauczycieli. Bowiem wiedza psychologiczna, tak potrzebna w procesie kształcenia i wychowania młodzieży, nie jest najmocniejszą stroną ich przygotowania zawodowego.

Polska edycja „Psychologii i życia" — co stanowi zbieg okoliczności — łączy się z setną rocznicą powstania psychologii naukowej, za którą „ojca" uważa się Wilhelma Wundta (1832—1920), psychologa, filozofa i fizjologa, założyciela pierwszego w świecie laboratorium eksperymentalnego w omawianej dziedzinie (Lipsk 1899 r.). W świetle tej dygresji godzi się podkreślić, iż Zimbardo i Ruch wykraczają w swojej pracy poza granice kartezjańsko-newtonowskiego modelu nauki. Prezentując dorobek tzw. psychologii akademickiej, hołdującej na ogół pozytywistycznemu, empirycznemu podejściu do jej problemów, sięgają także do popperowskiego rozumienia zadań uczonego, którego nie powinien określać jedynie zasób wiedzy sensu stricto naukowej, lecz dążenie do prawdy, przekraczanie granic tego, co jest w pełni weryfikowalne. Dlatego też w „Psychologii i życiu" znajdujemy rozważania na temat medytacji transcendentalnej, jogizmu, zenizmu, hipnozy, psychoterapii egzystencjalnej i humanistycznej (także psychologii humanistycznej, uznawanej w niektórych kręgach uczonych za utopię), spostrzegania pozazmysłowego, śmierci voodoo itp.

Autorzy „Psychologii i życia" przyjęli w swojej pracy podejście e k l e t y c z n e, co zresztą sami podkreślają (s. 46). Omawiają przeto różne teorie, założenia badawcze, poglądy sprawdzone empirycznie i pozostające poza możliwościami weryfikacji naukowej, lecz nie wyróżniają ich jako bardziej lub mniej zasadnych (choć są one opatrzone komentarzami krytycznymi), nawet jeśli są one natury metafizycznej. W tym ostatnim przypadku odwaga Autorów jest godna podkreślenia. I nie wynika ona bynajmniej z dążenia do oryginalności, lecz — jak należy sądzić — z przekonania, że t a k a jest właśnie p s y c h o l o g i a ż y c i a, w której to co racjonalne współegzystuje z tym, co — niekiedy pozornie — lub rzeczywiście — nieracjonalne. Uchylają przed czytelnikiem kurtynę p s y c h o l o g i c z n e j n i e p r z e j r z y s t o ś c i wielu zjawisk, respektują dążenia człowieka do wiary w mity oraz iluzje, które — zgodnie zresztą z poglądami psychologii akademickiej, empirycznej — pełnią funkcje mechanizmów obronnych w życiu człowieka.

Eklektyzm „Psychologii i życia" nie ma wydźwięku pejoratywnego. Jest to „eklektyzm porządkujący", który wyraża dążenie do pewnego ujednolicenia różnych teorii i poglądów. I jest potrzebny w omawianej pracy tym bardziej, że żadna z przedstawionych w niej teorii nie jest i być nie może w takim stopniu uargumentowana naukowo — co dotyczy całej psychologii — aby obalić pozostałe, czy też którąś z nich. Żaden zresztą system psychologiczny nie stanowi na tyle uporządkowanej i zintegrowanej całości, aby był zupełnie sprzeczny z innymi, lub aby obronił się sam. Wynika to zresztą z probabilistycznego charakteru twierdzeń psychologicznych nawet tych, które zostały potwierdzone eksperymentalnie. Tak więc dzięki owemu podejściu eklektycznemu czytelnik otrzymuje książkę charakteryzującą się zarówno jasnością wywodów, jak i pewnym stopniowaniem ich trudności w kolejnych rozdziałach oraz umożliwiającą objęcie zawartych w niej rozważań jako strukturalnej całości.

Wszystkie sygnalizowane walory formalne książki ułatwiają czytelnikowi „odnalezienie się" na jej stronach: identyfikację problemów, z którymi — być może — sam walczy i które są j e g o problemami, czy też osób lub sytuacji, które zna z doświadczenia. Niekiedy jednak może je dostrzec w zupełnie innym świe-

tle, niż dotychczas. Stanowi to zresztą pewną prawidłowość gdyż — jak to trafnie ujął niegdyś Paul Valéry (1871—1945) — „Przedmiotem psychologii jest przekazywanie nam zupełnie innego wyobrażenia o rzeczach, które doskonale znamy". Tym lepiej więc dla tych, którzy sięgają do psychologii.

P. G. Zimbardo i F. L. Rucha „Psychologia i życie", składa się, oprócz „Przedmowy do wydania polskiego" autorstwa Marii Materskiej i Krystyny Skarżyńskiej oraz „Przedmowy" Phila Zimbardo, z VI części i 14 rozdziałów. Dzieło zamykają rozdziały pt.: „Epilog: Marzenie o przyszłości", „Dodatek", „Podstawowe pojęcie statystyki" oraz „Słownik" — stanowiący przegląd pojęć podstawowych dla pracy — i „Bibliografia", obejmująca ponad tysiąc pozycji. Książka liczy 726 stron i jest bogato ilustrowana przy użyciu różnych form graficznych.

Oprócz tekstów Zimbardo i Rucha w „Psychologii i życiu" umieszczono 13 esejów napisanych specjalnie do tej książki przez wybitnych psychologów amerykańskich. Rozmieszczone w poszczególnych rozdziałach dzieła są one opatrzone wszędzie tytułem „Z frontu badań". Tytuł ten może być nieco mylący, gdyż wspomniane eseje mają zarówno charakter teoretyczny, jak i empiryczny, a także metodologiczny. Są wśród nich także opracowania o charakterze spekulatywnym, praktyczno-poznawczym itp. (s. 7—8). Ponadto zarówno tytuł książki, jak i sposób ujmowania w niej poszczególnych zagadnień, symbolizuje znak umieszczony u góry danej strony lub akapitu, stanowiący połączenie staroegipskiego krzyża z uchwytem — Ω (ank), symbolu życia, z grecką literą Ψ (psi), która symbolizuje psychologię (zob. s. 7). Prawie wszystkie rozdziały dzieła zawierają przykłady z życia codziennego, sentacje i maksymy czołowych przedstawicieli światowego dorobku myśli ludzkiej, a niekiedy także anegdoty. Tego typu konwencja pisarska w znakomity sposób przybliża — szczególnie czytelnikowi nieprofesjonaliście — trudne problemy psychologii, stanowi niejako ich egzemplifikację, którą podaje się nierzadko z pewną dozą humoru, uzupełnianą np. rysunkami satyrycznymi. Sygnalizowane zabiegi, nie uchybiając powadze twierdzeń naukowych, zbliżają p s y c h o l o g i ę d o ż y c i a, czynią wrażenie, iż Autorzy nie przemawiają z wysokiego piedestału napuszonej uczoności, lecz pragną r z e c z y w i s t e g o k o n t a k t u z czytelnikiem. Każdy rozdział jest opatrzony krótkim streszczeniem zawartych w nim podstawowych myśli i hipotez, co z kolei ułatwia wybór tych fragmentów książki, które mogą być dla danej osoby szczególnie interesujące. Dlatego też o pracy Zimbardo i Rucha może powiedzieć, iż jest sensu stricto naukowa i, jednocześnie popularno-naukowa. Wszystko to już od pierwszych stron książki zachęca do jej lektury.

Dokładne omówienie tak obszernego dzieła, jakie stanowi „Psychologia i życie", przekracza ramy niniejszej recenzji. Dlatego też ograniczę się jedynie do zasygnalizowania treści jego poszczególnych części oraz zwrócenia uwagi na te fragmenty (choć nie wyłącznie), które mogą być pomocne w pracy szkolnej nauczycieli i pedagogów, mających bezpośredni kontakt z dziećmi i młodzieżą.

W „Przedmowie" napisanej przez F. Zimbardo przedstawia się historię edycji dzieła (zapoczątkowaną w roku 1937), ogólną informację o jego zawartości oraz przesłaniu naukowo-poznawczym i uwagi dotyczące posługiwania się książką.

Część I „Podstawy" zawiera trzy rozdziały, w których Autorzy podejmują próbę „Wyjaśnienia tajemnic zachowania się ludzi" (R. 1), omawiają „Fizjologiczne podstawy zachowania" (R. 2) oraz „Zachowanie przystosowawcze: uwarunkowanie i uczenie się" (R. 3). Na szczególną uwagę w tej części zasługują rozważania na temat zagadnień ogólnych psychiki i zachowania, celów psychologii — także jako nauki stosowanej — oraz wskazówki i konstatacje związane z badaniami nad człowiekiem jako istotą społeczną. Wielce interesujące są również analizy i przykłady tzw. „pułapek psychologicznych", które mogą wprowadzać w błąd jednostkę poddającą się np. nadmiernie chwytom reklamy czy też wierze w da-

ne statystyczne lub naukowe autorytety. Rozdział traktujący o fizjologicznych podstawach zachowania uświadamia czytelnikowi istnienie wciąż nie zbadanych tajemnic ludzkiego mózgu. O poglądowym charakterze rozważań w sygnalizowanej dziedzinie decydują czytelne ilustracje, znacznie ułatwiające zgłębienie wielu trudnych problemów fizjologii i psycho-fizjologii człowieka. Warto również zwrócić uwagę na zawarte w omawianym rozdziale rozważania „Z frontu badań", w których czytelnik znajdzie ciekawe informacje dotyczące związków między mechanicznymi fizjologicznymi a motywowanym zachowaniem się jednostki. Z kolei rozdział dotyczący problemów zachowania przystosowawczego i determinujących je czynników, przynosi interesujące informacje dotyczące różnych teorii uczenia się, w tym także zagadnień biologicznych i psychologicznych mechanizmów warunkowania reakcji ludzkich bodźcami o charakterze nagradzającym i karzącym. Nawiązując do wspomnianych wyżej problemów w kolejnym fragmencie „Z frontu badań" podkreśla się — dla zaznaczenia m. in. że człowiek nie jest niewolnikiem reakcji behawioralnych (co jest szczególnie ważne dla czytelnika nieprofesjonalisty) — zdolność naszego species do samowzmacniania, czyli sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad własnym postępowaniem, akcentując przy tym model interakcyjny, w którym pozostaje każda jednostka: osoba-zachowanie-środowisko. Rozważania te wyrażają przekonanie, iż człowiek może być w znacznej mierze „kowalem swojego losu".

Część II „Przetwarzanie informacji przez człowieka" obejmuje dwa rozdziały: „Język, komunikowanie się i pamięć (R. 4) oraz „Myślenie, rozumowanie i twórczość" (R. 5). Omawiane są tutaj problemy struktury języka, i ich istota oraz znaczenie w rozwoju mowy, a także teorie jej uczenia się. Godne uwagi nauczycieli są w tym rozdziale kwestie związane z formami komunikowania się bez słów, w którym czołową rolę odgrywają ruchy ciała, przestrzeń, kontakty dotykowe i wzrokowe, jak również tzw. niewerbalne aspekty komunikacji głosowej. Każdy wychowawca powinien pamiętać o tym, iż m. in. na forum klasy „przemawia do uczniów" nie tylko konkretnym słowem, lecz „całym sobą", wyrażając w ten sposób stosunek do nich, „zdradzając" własne reakcje emocjonalne wobec siebie i innych. Nie mniej ważne są podnoszone w omawianym rozdziale problemy funkcjonowania pamięci, która przecież odgrywa niepoślednią rolę w pracy szkolnej ucznia. Staną też interesujące dla nauczycieli mogą być też zagadnienia strategii zapamiętywania, które powinien starać się przyswoić uczniom z myślą o potrzebie kształtowania ich umiejętności w zakresie technologii pracy umysłowej. Znaczące dla pedagoga będą niewątpliwie rozważania „Z frontu badań" podnoszone w rozdziale 4 (jw.). Dotyczą one bowiem autyzmu dziecka który wymaga szczególnej troski oraz działań terapeutycznych i nie może być problemem obcym nauczycielowi. Kapitalne znaczenie dla wychowania ma wiedza wychowawcy dotycząca podstawowych problemów myślenia, rozumowania i twórczości. W tym fragmencie dzieła Autorzy podnoszą problemy psychologii procesów poznawczych, analizują dokonania Piageta w dziedzinie różnych podejść metodologicznych i praktyczno-pedagogicznych do rozwoju poznawczego dziecka, jak również omawiają jego wyznaczniki w świetle różnych teorii naukowych (m. in. natywistycznych i środowiskowych). Sporo miejsca w omawianym rozdziale poświęcono procesom myślowym i rozumowaniu. Każdy nauczyciel powinien znać podstawowe zjawiska związane z tymi procesami. Dotyczą one bowiem sedna problematyki psychologicznej uczenia się szkolnego i jego wyników, związków między myśleniem a działaniem, rozumowaniem i jego typami a umiejętnościami rozwiązywania problemów itp. Znaczące dla obecnych tendencji przeobrażeń w pracy szkoły są podejmowane przez Autorów problemy przydatności komputerów i jej ograniczenia. Analogicznie można powiedzieć o zagadnieniach twórczości, której rozwijanie u dzieci i młodzieży, nie jest najmocniejszą stroną szko-

ły. Tak więc podnoszone przez Zimbardo i Rucha problemy: Co to jest twórczość? Kogo można uznać za jednostkę twórczą? Czy każdy może być twórczy? powinny być szczególnie dokładnie przestudiowane przez wszystkich wychowawców młodego pokolenia. Tu — czyniąc dygresję — można się powołać na pracę R. Glotona i C. Clero: „Twórcza aktywność dziecka", którzy uważają, że obecny system szkolny, a także nierzadko postawy rodziców, niekiedy wręcz „pacyfikują" tę aktywność (zob. tamże Warszawa 1988, WSiP). W rozważaniach „Z frontu badań" zarysowano ogólne rezultaty dociekań eksperymentalnych dotyczące stałych różnic indywidualnych w przetwarzaniu informacji językowych, ściślej — w toku nauki języków. Fakty tam przedstawione odnoszą się także do problematyki szkolnej w omawianym zakresie. Niestety brak miejsca uniemożliwia ich choćby pobieżne opisanie.

Część III „Bodźce zewnętrzne i wewnętrzne" obejmuje dwa rozdziały: „Spostrzeganie" (R. 6) i „Zmienione stany świadomości" (R. 7). W pierwszym z rozdziałów Autorzy omawiają podstawowe problemy i paradoksy percepcji: m. in. odwołują się do jej uwarunkowań receptorycznych, wskazują na fakt, iż nie zawsze należy wierzyć zmysłom (tezę tę ilustrują bardzo ciekawymi przykładami z praktyki oraz prezentują testy potwierdzające jej prawdziwość), analizują problemy widzenia barw i teorie dotyczące odbioru dźwięków, jak również powonienia i smaku. Ponadto — podnoszą zagadnienia rozwoju percepcyjnego, uczenia się nawyków percepcyjnych, a także omawiają czynniki decydujące o tym, co spostrzegamy. Ciekawe dla każdego czytelnika będą napewno zawarte w omawianym rozdziale rozważania na temat spostrzegania pozazmysłowego jako dziedziny parapsychologii (m. in. telepatii, jasnowidzenia, przepowiadania przyszłości i psychokinezy). Prezentując problemy parapsychologii Autorzy nie zamierzają wyłącznie epatować czytelnika, lecz raczej wychodzą z założenia, że „nic, co psychologiczne, nie powinno mu być obce". Nawet jeśli wykracza poza granice współczesnego empiryzmu. I to także podnosi wartość „ż y c i o w ą" książki. We fragmencie „Z frontu badań" — w nawiązaniu do zawodności naszych zmysłów — omawiane są problemy „psychologii naocznego świadka", które poparte badaniami eksperymentalnymi, wskazują jednoznacznie na tę zawodność: pokazują, iż bardzo często ludzie ulegają złudzeniom, widzą np. nie to co jest a to, co według nich widzieć powinni. Zagadnienia z tym związane znane są powszechnie m. in. z opisów różnych procedur postępowania sądowego. W drugim rozdziale omawianej części Autorzy analizują m. in. problematykę tzw. zmienionych stanów świadomości: marzeń sennych, charakterystyczne cechy tych stanów w sferze takich zjawisk jak doznania „trascendentalne", poczucie obiektywności i wykroczenia poza granicę własnego ja, jego rozszczepienie, fazy i znaczenie snów, wpływ środków farmakologicznych na zmiany w psychice i doznawanie bodźców, omawiają działanie środków psychotropowych, narkotyków, osobowościowe uwarunkowania ich zażywania itp. Podnoszą również problemy medytacji, joga i zen oraz opisują stany psychiczne z tym związane. Rozważają także i wyjaśniają zjawisko hipnozy. Szczególnie te dwie ostatnie grupy problemów nie powinny być obce nauczycielowi. Narkomania bowiem, jak wiadomo, stanowi plagę nękającą szczególnie ludzi młodych, nie omija także środowiska szkolnego. Natomiast techniki medytacyjne lub im pokrewne, są coraz częściej stosowane w psychoterapii, także w psychoterapii młodzieży szkolnej (zob. np. Zeszyty Problemowo-Metodyczne z serii: Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP, red. H. Rylke). Ponadto — jogę i zen uprawia w Polsce wiele osób dorosłych. Fragment „Z frontu badań" w omawianym rozdziale, stanowi kontynuację sygnalizowanych wyżej problemów i jest poświęcony m. in. opisom ćwiczeń medytacyjnych i ich wyników praktycznych.

Część IV „Motywacja do działania" zawiera także dwa rozdziały (nie licząc

fragmentu „Z frontu badań"): „Motywacja i seks w życiu człowieka" (R. 8) oraz „Emocje i kontrola poznawcza" (R. 9). W pierwszym z wymienionych rozdziałów Autorzy poświęcają wiele miejsca pojęciu motywacji, przede wszystkim biologicznej (popędowej) i jej homeostatycznemu znaczeniu w przypadkach zaspokojenia, czyli redukcji napięcia motywacyjnego. Koncetrują się przy tym na zagadnieniach fizjologii głodu i pragnienia. Przedstawiają również doniesienia badawcze z tego zakresu dotyczące ludzi i zwierząt. Kwestie seksualne, szczególnie ich aspekt społeczny, zajmują stosunkowo niewiele miejsca w omawianym rozdziale. Stąd też, biorąc pod uwagę ważkość problematyki, jego ujęcie budzi pewne rozczarowanie, przynajmniej w tej części książki. Fragment „Z frontu badań" dotyczy „głodowania otyłych ludzi" i psychologicznych konsekwencji z tym związanych, które badano w warunkach laboratoryjnych oraz konstatowano na podstawie różnych przypadków wziętych z życia. Można tu tylko dodać, iż wręcz obsesyjne odchudzanie się stanowi zjawisko specyficzne dla społeczeństwa amerykańskiego. Dlatego też zapewne Autorzy „Psychologii i życia" poświęcili temu problemowi większość omawianego rozdziału. W rozdziale następnym skoncentrowano się na niezwykle ważnych w życiu człowieka zagadnieniach emocji i kontroli poznawczej. Omówiono w nim pojęcie emocji, odwołując się jednocześnie do przykładów i sytuacji, w których ujawnianie emocji jest źle widziane (np. w więzieniu), podniesiono problemy dotyczące sposobów spostrzegania emocji u innych, np. poprzez sygnały behawioralne, niewerbalne (cassus: „spojrzenia miłosnego", „twarzy jako otwartej księgi" itp.). Prezentując sygnalizowane problemy Autorzy odwołują się do licznych przykładów eksperymentalnych. Ponadto — rozdział zawiera informacje i rozważania na temat spostrzegania emocji u siebie, ich mechanizmów fizjologicznych, komponentów poznawczych, stresów, sposobu radzenia sobie z nimi, a także chorób wywoływanych sytuacjami stresowymi. Część rozdziału poświęcono zagadnieniom bólu jako zjawiska neurologicznego oraz jego aspektom psychologicznym, jak również leczeniu odczuć bólowych akupunkturą i hipnozą. Zwrócono także uwagę na istnienie tzw.„ dewiacyjnych zastosowań bólu", które obejmują „posługiwanie się bólem jako torturą albo też źródłem mistycznego zjednocznia lub rozkoszy seksualnej" (s. 385). Jeszcze inny ważny problem, który eksponują Autorzy, dotyczy tragicznych następstw jakie ma dla człowieka poczucie bezradności, beznadziejności i utrata kontroli poznawczej, oznaczająca brak możliwości wpływu jednostki na własne reakcje motywacyjne, emocjonalne, behawioralne i percepcyjne. Wskazują oni jednocześnie, iż człowiek uwikłany w tego typu sytuacje popadać może w wiele chorób (np. „chorobę rezygnacji" — charakterystyczną m. in. dla pensjonariuszy ciężkich więzień, lub inne przypadłości mogące doprowadzić nawet do śmierci). Jako antidotum na wspomniane wyżej stany emocjonalne stosuje się określone formy terapii, których celem jest spotęgowanie u pacjenta poczucia kompetencji i kontroli nad otoczeniem. Problematyka istoty i mechanizmów emocji oraz wiedza związana z możliwościami ich stymulowania i rozwoju, a także metodami kompensacji, między innymi poprzez wpajanie uczniom poczucia kompetencji, kontroli nad otoczeniem i samym sobą, powinna być nieodłącznym składnikiem przygotowania zawodowego nauczyciela, jak również pedagoga szkolnego. Depresje szkolne oraz zjawiska tzw. wyuczonej bezradności zalicza się dziś do przypadłości, które coraz częściej stają się udziałem środowiska uczniowskiego. Problemom ogólnym związanym z eliminowaniem depresji i wyuczonej bezradności poświęcono — zawarte w omawianym rozdziale — rozważania „Z frontu badań". Prezentuje się tam różne rodzaje terapii, które mogą łagodzić wspomniane wyżej psycho-defekty m. in.: „trening stanowczości", efektywności osobistej, terapii „zo-

rientowanej na wgląd" itd. (s. 386—388). Prezentacje te są połączone z wyjaśnieniami natury teoretycznej i poparte przykładami konkretnego działania.

Część V „Osobowość, patologia i terapia", obejmuje — w stosunku do części pozostałych — największy obszar rozważań zawartych w „Psychologii i życiu". Obszerność tę uzasadnia jednak ważkość problemów analizowanych w tej części, na którą składają się trzy rozdziały: „Teoria i pomiar osobowości" (R. 10), „Dewiacja, patologia i szaleństwo" (R. 11) oraz „Terapia jako sposób modyfikacji zachowania" (R. 12). W rozdziale pierwszym Autorzy omawiają kluczowe problemy dotyczące potocznego oraz naukowego pojmowania osobowości, rozważają przyczyny podobieństw i różnic w zachowaniu się ludzi, jak również omawiają krytyczne poglądy Freuda: popędy „Eros" i „Tanatos", superego oraz mechanizmy obrony ego itp. Ponadto — prezentują teorie neofreudowskie osobowości m. in. E. Eriksona stadiów rozwoju psychicznego, S. Sullivana dotyczące dynamizmu i personifikacji oraz inne, wśród których na szczególną uwagę zasługują teoria „własnego ja" C. Rogersa (czołowego twórcy psychologii humanistycznej), samorealizacji A. Malslowa, jak również poglądy związane z czynnikowym ujęciem osobowości J. P. Guilforda. Krótkie syntezy wspomnianych teorii Autorzy opatrują komentarzami krytycznymi. W omawianym rozdziale, którego treść nie jest możliwa do omówienia w ramach niniejszego opracowania, zawarto zestaw podstawowych ustaleń na temat najważniejszych teorii osobowości oraz mechanizmów jej funkcjonowania, jakie pojawiły się w literaturze psychologicznej na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Każda z nich — bez względu na dokonaną wobec niej krytykę — zawiera jakąś cząstkę p r a w d y o człowieku i, jednocześnie, ż a d n a nie przekonuje do końca. Taki stan rzeczy potwierdza powszechnie znany fakt wielkiej trudności ustalenia tej prawdy, która wynika zarówno z niedoskonałości dociekań samej psychologii, jak i nieslychanego skomplikowania natury naszego species oraz, co jest ważne, stanowi argument przemawiający na rzecz owego skomplikowania. Stąd też m. in. omawiany rozdział powinien być wnikliwie przestudiowany przez nauczycieli którzy jakże często przejawiają skłonność do uniformistycznego traktowania uczniów i przykładania do poszczególnych jednostek tej samej miary. Niewielką część rozdziału poświęcono omówieniu wybranych zagadnień pomiaru osobowości (m. in. trafności i rzetelności narzędzi, próbkom zachowania, testom inteligencji oraz tzw. kwestionariuszom osobowości). Stały fragment wszystkich rozdziałów „Z frontu badań" zawiera tym razem rozważania na temat androgynii (dwupłciowości) psychicznej i tożsamości płciowej, jak również społecznych konsekwencji oraz uwarunkowań psycho-fizjologicznych owych zjawisk. Rozdział drugi części V dzieła dotyczy problemów psychopatologicznych m. in.: historii poglądów na choroby psychiczne i ich ewolucji, pojęć patologii, dewiacji, przyczyn utraty zdolności autoregulacji, które — zdaniem wielu badaczy — prowadzą do uzależnień alkoholowych, lekowych, narkomanii itp. Obszerną część rozdziału poświęcono problematyce i genezie nerwic lękowych, natręctw, fobii, reakcjom konwersyjnym, hipochondrii, depresjom i psychozom, a także chorobom psychicznym — m. in. reakcjom paranoicznym i schizofremicznym. W omawianym fragmencie książki Autorzy podnoszą zagadnienia związane z samobójstwem, u którego podstaw pozostaje wg nich „utrata innych możliwości istnienia" (s. 471), przy czym wskazują na szereg czynników społecznych, ekonomicznych i psychologicznych wpływających na decyzje samobójcze, jak również analizują sposoby zapobiegania im. W tym kontekście niezwykle pouczające i przydatne praktycznie jest przedstawienie 20 zasad (wskazówek?), których przestrzeganie może gwarantować zachowanie przez człowieka zdrowia psychicznego (s. 478—479). Ich poznanie i przyjęcie powinno być udziałem każdej jednostki. Sądzę, iż zasługują one na szczególnie wnikliwą analizę w toku rea-

lizacji programów biologii (tematów dotyczących nauki o człowieku) czy też przysposobienia do życia w rodzinie. We fragmencie „Z frontu badań" omówiono problemy tzw. kontekstów zachowania człowieka, które rzutują na jego postępowanie, jak również utrudniają interpretacje ze względu na swą wieloznaczność. „Rozumienie ludzi — co wynika z badań psychologicznych — polega w dużej mierze na zrozumieniu kontekstów, w jakie włączają oni swoje zachowania" (s. 485). Teza ta wydaje się godna polecenia uwadze nauczycieli, którzy nie zawsze są skłonni do wnikania w kontekst zachowania ucznia a raczej koncentrują się na jego czynie — pozytywnym lub nagannym.

Terapia stanowi dziś nadzieję wielu ludzi skłóconych z życiem. Obejmuje się nią — o czym wspomniałem wcześniej — także uczniów naszych szkół. Dlatego też właśnie rozdział trzeci omawianej części dzieła, traktujący o „terapii jako sposobie modyfikacji zachowania" (należy tu chyba dodać: także modyfikacji myślenia, oceniania, odczuwania itp.), godzi się zalecić wszystkim nauczycielom i pedagogom praktykom. Szczególnie chodzi o metody terapii humanistycznej (s. 509—526). Oczywiście ów fragment dzieła nie stanowi kompendium metodyki terapeutycznej ale należy mieć nadzieję, iż jego treść zainspiruje czytelnika do poszukiwań dodatkowych źródeł na ten temat. Z myślą o nauczycielach i pedagogach praktykach warto zalecić m. in. prace J. Mellibrudy, K. Dąbrowskiego, książkę M. Dudzikowej „O trudnej sztuce poznawania siebie" oraz wspomniane już wcześniej Zeszyty Programowo-Metodyczne pod red. H. Rylke, a także periodyk Polskiego Towarzystwa Psychologicznego „Nowiny Psychologiczne". W referowanej tu treści rozdziału czytelnik może poznać problemy podstaw terapii: biologicznych, psychodynamicznych, behawiorystycznych oraz egzystencjalno-humanistycznych (związanych z nurtem psychologii humanistycznej). Ponadto — Zimbardo i Ruch podnoszą w omawianym rozdziale problemy efektywności psychoterapii, opisują pracę grup terapeutycznych oraz pozytywne rezultaty, jakie daje łączenie różnych technik terapeutycznych w leczeniu. Fragment „Z frontu badań" zawiera doniesienie z eksperymentu szkolnego, którego celem było m. in. zniwelowanie u dzieci niezdrowego ducha rywalizacji „za wszelką cenę" (chodzi oczywiście o rywalizację w dziedzinie pracy szkolnej), która jest znamienna dla rzeczywistości amerykańskiej. W efekcie sygnalizowanego eksperymentu jego inspiratorom i twórcom udało się zmienić orientację rywalizacyjną (w znaczeniu pejoratywnym) na orientacją współpracy (zob. dokł. s. 528—531). Na jak długo? Trudno orzec.

Część VI „Psychologii i życia", ostatnia, zatytułowana „Społeczeństwo: problemy i ich rozwiązania", obejmuje dwa rozdziały — „Społeczne podstawy zachowania" (R. 13); „Degeneracja form życia społecznego" (R. 14) oraz „Epilog: Marzenia o przyszłości". W pierwszym z wymienionych rozdziałów Zimbardo i Ruch omawiają m. in. zagadnienia atrybucji związane z procesami przypisywania jednostkom lub ich zachowaniu określonych uwarunkowań i przyczyn na podstawie wnioskowania (potocznego i naukowego), wskazują na błędy atrybucji, analizują zagadnienia motywacji społecznej i osobistej postępowania, podstawowe potrzeby człowieka (tu: tzw. potrzeby wyższe), mechanizmy i uwarunkowania atrakcyjności interpersonalnej: fizycznej, kompetencyjnej, związane z podobieństwem w sferze poglądów, posiadania uzupełniających się cech (potrzeb, stylów osobowości itp.) itd. W kontekście sygnalizowanego problemu atrakcyjności podnoszą także zagadnienia miłości, przedstawiają „skalę miłości", którą badano studentów, oraz prezentują ogólne wyniki tych badań (s. 554). Część rozdziału poświęcono problemom władzy człowieka nad człowiekiem a także związanym z nią zjawiskom patologii społecznej. Dość obszernie potraktowano w omawianym rozdziale kwestie dynamiki grup i kierunków dociekań psychologicznych w tym zakresie. Tu Autorzy opisują również sławny — i budzący

wątpliwości etyczne — eksperyment „pozornego więzienia", symulujący rzeczywiste warunki w zakładach karnych. Uwidocznił on m. in. mechanizm stopniowych przemian w zachowaniu się ludzi, którzy (będąc naukowcami i studentami), właśnie pod wpływem warunków eksperymentalnych, zaczęli się wręcz „wcielać" w prawdziwe role więźniów i strażników do tego stopnia, że przekroczyli granice symulacji, dopuszczając się wobec siebie obelg, aktów autentycznej agresji itp. (zob. dokł., s. 534—536). Owe niespodziewane wyniki eksperymentu stanowią przesłankę do tezy, którą przedstawia J. Kozielecki w pracy „Koncepcja transgresyjna człowieka" (Warszawa 1987, PWN), a która dotyczy determinacji zachowania: „Zależy ono — zdaniem autora — nie tylko od zmiennych środowiskowych i (...) osobowościowych, ale również od czynników anarchicznych, które są przypadkowe, nieobliczalne" (tamże, s. 401). Istnieją przeto zachowania ludzkie nie dające się wytłumaczyć w kategoriach „psychologii danej jednostki". O tym powinien pamiętać m. in. także nauczyciel. Fragment „Z frontu badań" dotyczy tym razem zagadnień „siły i patologii uprzedzeń". Podjęto w nim problemy typowe w znacznej mierze dla rzeczywistości amerykańskiej: dotyczące dyskryminacji rasowej, etykiet etnicznych i stereotypów z tym związanych (np. „przekonań", że przedstawiciele rasy X są leniwi, a Y brudni i agresywni itp.). Akcentowano przy tym znaczenie sugestii społecznej w kształtowaniu się tego typu przekonań, której mechanizmy wykazano na podstawie eksperymentu szkolnego, budzącego, podobnie jak eksperyment „pozornego więzienia", zastrzeżenia natury etycznej (zob. dokł., s. 577—580).

Trzeci rozdział ostatniej części „Psychologii i życia", traktuje o patologii życia społecznego oraz jej formach charakteryzujących głównie — choć nie wyłącznie — tzw. kraje wysoko rozwinięte. We wstępnych partiach rozdziału zostały omówione pojęcia i mechanizmy zjawisk agresji oraz przemocy. Autorzy analizują te mechanizmy z różnych punktów widzenia: jako tendencje wrodzone, rozpatrują ich podłoże fizjologiczne oraz jako popęd nabyty, a także wynikający ze specyficznych warunków społecznego uczenia się. Niezwykle pouczająca dla wychowawców może być treść tabeli pt. „Jakie nasze zdolności mogą się obracać na naszą niekorzyść?" (s. 583). Oto wybrany fragment tabeli:

Właściwość	Pozwala nam	Lecz może powodować, że
Poczucie sprawiedliwości	— chronić prawa jednostki, — ustanawiać sprawiedliwe — obowiązujące wszyskich prawa, — cenić wartość różnych możliwości dla wszystkich,	— poświęcamy potrzeby jednostek dla zasad lub reguł grupowych, — torturujemy, więzimy, skazujemy na śmierć, — narzucamy własne rozważania innym,
Miłość	— doznawać wzruszeń, — troszczyć się o rozwój i niezależność innych, — udzielać innym oparcia, zachęty i pociechy, — czuć się potrzebnym i niezwykłym...	— stajemy się zazdrośni i mściwi, — zazdrośnie ograniczamy swobodę innej osoby, — w wyniku utraty miłości pojawia się depresja i tendencje samobójcze...

Tak oto potwierdza się teza, którą wyraził we wspomnianej już pracy J. Kozielecki (1987), iż „dobro i zło wyrastają z tego samego czynu" (op. cit., s. 40—41), bądź, rzec można — nawiązując bezpośrednio do treści tabeli: z tej samej właściwości człowieka i inspirowanego przez nią działania.

W omawianym rozdziale Autorzy koncentrują się na zjawiskach patologii i degeneracji w ośrodkach miejskich. Analizują konkretne przykłady z życia, wskazują na przyczyny patologii (brak czasu, anonimowość ludzi, nadmierne zagęszczenie itp.), a także omawiają zjawiska współczesnego wandalizmu i jego mechanizmy psychologiczne, jak również funkcje, formy i techniki dehumaniza-

cji ludzi. Wszystkie te rozważania zdają się nasuwać niepokojące pytanie: czy słowo „człowiek"... jeszcze brzmi dumnie?

Fragment „Z frontu badań" dotyczy rozważań na temat „wypalania się człowieka i utraty troski o niego" (s. 623—628). Wskazuje się tutaj na przypadki znieczulicy występującej w niektórych zawodach; m. in. w więziennictwie, świecie lekarskim, sferach urzędniczych, ośrodkach opieki nad dziećmi itp. „Wypalanie się" polega na emocjonalnym dystansowaniu się w stosunku do ludzi, którym mają służyć przedstawiciele ww. i innych, podobnych, zawodów. Osoba z syndromem „wypalenia się" przestaje reagować na kłopoty innych, zaczyna traktować ich przedmiotowo, czasem w sposób nieludzki. Syndrom ów może stać się także udziałem nauczyciela. Dlatego też warto aby wychowawcy zgłębili jego problematykę oraz poznali środki zaradcze w tym zakresie.

„Epilog: Marzenie o przyszłości" (s. 629—649) — to ostatnia część „Psychologii i życia", jeśli nie liczyć „Dodatku" na temat „Podstawowych pojęć statystyki", „Słownika" i bibliografii książki, o których informowałem we wstępnych słowach recenzji. W „Epilogu" sygnowanym replikami autografów Zimbardo i Rucha, Autorzy przedstawiają trzy ogólne zagadnienia stanowiące swoisty signum temporis naszej doby: problemy psychologii ekologicznej, etyczne — związane z interweniowaniem w życie ludzi oraz zastosowania psychologii do podnoszenia jakości naszego życia (s. 629). Z omawianego fragmentu emanuje w i a r a we współczesną psychologię i jej społeczne oraz terapeutyczne przesłanie:

„Jest to — piszą Autorzy — psychologia całkiem odmienna od tej, o jakiej myślał Wilhelm Wundt w swym małym, lecz pełnym przyrządów laboratorium w Lipsku przed stu laty. Jesteśmy obecnie świadkami ciekawego łączenia naukowego poszukiwania wiedzy, odkrywania prawidłowości i porządku zjawisk z h u m a n i s t y c z n y m (W. K.) dążeniem do zrozumienia i akceptacji innych ludzi oraz osiągnięcia ich osobistego spełnienia. Nie ma żadnych powodów, aby nowoczesna psychologia nie mogła zrealizować obu tych celów" (s. 649).

„Psychologia i życie" jest dziełem optymistycznym. Mimo, że, co zresztą wynika z jego lektury, człowiek stanowi wciąż... istotę nieznaną. Im bardziej poszerzamy krąg wiedzy o Nim, tym bardziej zdajemy sobie sprawę z tego, jak wiele jeszcze n i e w i e m y. Jednak bez względu na całe dobro i zło będące naszym udziałem, odwołując się do słów tytułu treści pięknej książki Aurelio Peceei, niedawno zmarłego wybitnego humanisty i ekonomisty, członka Klubu Rzymskiego — możemy powiedzieć, że „Przyszłość jest w naszych rękach". A psychologia, jako nauka humanistyczna oraz służąca humanizmowi, może stanowić doniosły środek kształtowania owej przyszłości.

Sięgajmy zatem do psychologii, szczególnie do takich dzieł, jak Phila Zimbardo i Floyda Rucha „Psychologia i życie".

WITOLD KOMAR

KRZYSZTOF KRUSZEWSKI: ZROZUMIEĆ SZKOŁĘ
Warszawa 1987, MAW, ss. 160

Oświata jest dziedziną rzeczywistości społecznej, z którą chcemy, czy nie chcemy, musimy się zetknąć: przez wiele lat jako uczący się, potem jako rodzice, krewni i znajomi uczących się, a także — niektórzy — pracując w oświacie. Z tych mniej lub bardziej dobrowolnych i satysfakcjonujących kontaktów wynosimy wiedzę i doświadczenia, które jak sądzimy, upoważniają do posiadania

opinii „na temat" i recept „na uzdrowienie". Niezadowolenie Polaków z kondycji polskiego systemu oświaty nie jest czymś wyjątkowym w skali światowej, ale krytyka często przeradza się w krytykanctwo, ponieważ mechanizmy rządzące tym skomplikowanym systemem i jego powiązania z działaniami pozaoświatowymi są mało znane. Dla większości Polaków zasady polityki oświatowej są propagandowymi hasłami, bo w ten sposób są społeczeństwu przedstawiane. Mała książeczka Krzysztofa Kruszewskiego zatytułowana „Zrozumieć szkołę" być może przybliży czytelnikowi problemy polityki oświatowej. Nie jest to wykład akademicki określający czym polityka oświatowa jest, jaki jest jej zakres, problematyka, etc, ale kilka rozprawek o tym, czym jest polityka oświatowa w praktyce, w codziennej rzeczywistości. Dwanaście rozdziałów książki, to drukowane już uprzednio na łamach „Rzeczpospolitej", „Polityki", „Tu i Teraz" felietony dotykające problemów funkcjonowania polskiej szkoły we wszystkich jej aspektach: od treści kształcenia do pozycji nauczyciela.

Każdy kto obserwuje i ocenia politykę oświatową państwa, robi to z punktu widzenia własnych interesów, a interesy te mogą być sprzeczne i konkurencyjne z interesami innych grup oceniających. Tak zwana „opinia społeczna", która próbuje wpłynąć na decyzje władz oświatowych, może reprezentować interesy uczniów, rodziców, pracodawców, nauczycieli. Bardzo trudno jednocześnie pogodzić wszystkich „właścicieli szkoły". Na pytanie: „czy opinia publiczna ma lub powinna mieć wpływ na decyzje władz oświatowych?" Autor odpowiada twierdząco z zastrzeżeniem, że o tyle tylko, „o ile nie naruszają one obiektywnego interesu oświecenia narodu, nie zmuszają do działań szkodliwych i wbrew obiektywnym możliwościom". (s. 27). Jak powinna funkcjonować pojedyncza szkoła w konkretnym środowisku lokalnym powinni wspólnie decydować rodzice, uczniowie i nauczyciele, ale szkoła — instytucja społeczna nie może poddawać się plebiscytom, konsultacjom, opiniom słabo zorientowanej publiczności, a podjęte decyzje „nie mogą zależeć od liczby głosów i od tego, czyje głosy brzmią najdoniośiej" (s. 36).

Według Krzysztofa Kruszewskiego, trzy siły wywierają presje na ośrodek decyzyjny polityki oświatowej: opinia społeczna (Autor używa określenia „publiczność"), eksperci i aparat administracyjny oświaty. Publiczność najczęściej widzi jako dolegliwe i ważne sprawy w gruncie rzeczy błahe, miesza skutki z przyczynami. Nagłaśniają te „problemy" dziennikarze. W moim odczuciu to właśnie publiczność jest tą siłą, która przez swoją masowość wywiera największy nacisk na zmiany i to nie zawsze we właściwym miejscu. Siła nacisku ekspertów jest o wiele, wiele słabsza, przede wszystkim dlatego, że są oni zleceniobiorcami, a od zleceniodawcy zależy czy i na ile wykorzysta w swoich decyzjach ich prace. Swoistą siłą nacisków wywieranych na centrum decyzyjne oświaty jest jej własny aparat administracyjny, przejawiający skłonność do ujednolicania rzeczywistości. Zapewne bezwładność, niechęć administracji do innowacji uchroniła szkołę, nie raz i nie dwa, od wdrożenia decyzji nietrafnej, ale z drugiej strony uległość, potrzeba błogiego spokoju, lęk przed różnorodnością przyczyniły się do nienadążania systemu oświaty za potrzebami rzeczywistości. Często decyzje podejmowane pod naciskiem różnych sił, przykładowo wymieńmy tylko obowiązkowe promocje w klasach młodszych, doraźnie tylko usuwały niedogodności i problemu w gruncie rzeczy nie rozwiązywały, wobec czego należało podjąć inną decyzję, potem jeszcze inną i tak dalej. Autor formułuje „prawo podwójnego odbicia" w zarządzaniu oświatą. Brzmi ono następująco: „jeżeli ogłoszono niesłuszne zarządzenie, to po jakimś czasie zostanie ono zastąpione innym niesłusznym zarządzeniem przeciwnie skierowanym" (s. 46). Siła tego prawa wzrasta wtedy, gdy kompromis zastępuje rzeczowe rozwiązanie problemu, ośrodek decyzyjny ulega opinii publicznej, urzędowym i społecznym

naciskom. Sprzyja temu prawu „krótki czas na podjęcie decyzji, niedostateczna analiza problemu, brak pełnej informacji o sprawach, które decyzja ma uregulować; zamiana celów merytorycznych na propagandowe; brak kwalifikacji osób decydujących" (s. 46).

Na efekty pracy szkoły i na ocenę tych efektów wpływa nie tylko to, co dzieje się wewnątrz systemu oświaty, ale i to, co jest odeń niezależne. Czas oddziaływań szkoły jest zbyt krótki w porównaniu z innymi wpływami. Uczniowie różnią się przecież zdolnościami, inteligencją, wychowują się w rodzinach o różnych systemach wartości, są cząstką jakiegoś środowiska, w którym mieszkają i chodzą do szkoły. To, co z nich wyrośnie, zależy nie tylko od tego, czy byli kształceni przez złych czy dobrych nauczycieli, od tego czy mieli podręczniki. Żadna polityka oświatowa nie będzie sprawiedliwa dla wszystkich. Autor podaje przykłady realizacji zasady równości społecznej przez, w gruncie rzeczy, pogłębianie nierówności np. upowszechnianie wychowania przedszkolnego, nowy program matematyki w nauczaniu początkowym, zbiorcze szkoły gminne, egzaminy do szkół średnich. Nawet przy wystarczających środkach finansowych, a sytuacji takiej polska oświata nie zaznała, niemożliwe jest uniezależnienie wyników kształcenia od rodziny ucznia, lokalizacji szkoły, od pozaszkolnej rzeczywistości. W wyniku wielu działań podniesiono przeciętne efekty kształcenia, ale jednocześnie można zauważyć pogłębiające się różnice, wzrosła średnia i jednocześnie zwiększył się rozrzut indywidualnych wyników.

Spośród elementów systemowych decydujących o wartości wykształcenia wynoszonego ze szkoły za decydujące uważa Krzysztof Kruszewski treści kształcenia. Jest to prawda, którą równie trudno podważyć i równie trudno potwierdzić, ponieważ nie wiemy jak szkolne wiadomości funkcjonują w dorosłym życiu. Autor książki „Zrozumieć szkołę" jest świadom tej niewiedzy i przestrzega przed przesadną wiarą w to, że niektóre problemy społeczne możemy rozwiązać podrzucając je szkole. Jeżeli społeczeństwo nie przestrzega prawa, niszczy środowisko, to utopią jest wierzyć, że gdy tylko ułożymy odpowiedni program kształcenia i uczeń zostanie poinformowany jakich zachowań oczekujemy od niego, to będzie, pomimo rzeczywistości, zachowywał się praworządnie i nie ustawał w wysiłkach na rzecz ochrony środowiska naturalnego. Korekty programów szkolnych nie mają wpływu na realia pozaszkolne. Szkoła nie przygotowuje do życia w idealizowanym społeczeństwie. Wychowanie w szkole powinno być wspólne z rzeczywistością, a „do naszych osobowości należy współistnienie paru systemów ideologicznych, zbyt silnie zakorzenionych w nas, aby któryś można było wyeliminować, a w świadomości ludzkiej zadziwiająco przemieszanych. Nieporządkowi teoretycznemu odpowiada tedy bałagan w praktyce, a oba wzmacniane są sprzecznymi oczekiwaniami, poglądami i normami głoszonymi przez ludzi i instytucje" (s. 108).

Wychowanie rozumne musi przełamywać nie tylko stereotypy, „białe plamy", ale przygotować uczniów do zwyczajnej rzeczywistości społecznej. Czy można przygotować ucznia do dorosłego życia bez zetknięcia go z problemami takiego życia? Są tacy pedagodzy, którzy głoszą idee sterylności moralnej szkoły. Na szczęście Autor do nich nie należy. Nie chodzi Mu jednak o to, by szkoła wprowadzała dziecko w brutalny świat dorosłych, ale o to, by konflikty, powikłane wybory, niejednoznaczne sytuacje ukazywać w wymiarach szkoły i klasy, tak by były to, „wychowawcze szczepienia przeciwko złu". Wychowanie rozumne jest problemem nie tyle polityki oświatowej, co działań konkretnego nauczyciela, ale to jak nauczyciel pracuje, jak są określone i egzekwowane jego obowiązki i prawa, jest już elementem polityki oświatowej. To w dużej mierze od decydentów oświatowych zależy, czy bardziej będą satysfakcjonowały nauczyciela zadania zawodowe, czy rodzinne.

W książce, która ma pomóc w rozumieniu szkoły, nie można było pominąć

nie dokończonej reformy ustroju szkolnego, rozpoczętej w latach siedemdziesiątych. Reforma skazana była na niepowodzenie, ponieważ nie skierowano na ten cel odpowiednich środków materialnych, „zadowalając się ideą i słowem. W rezultacie reforma oświatowa funkcjonowała przede wszystkim jako swoisty byt propagandowy. Funkcjonowała tak w oświacie, jak i poza nią" (s. 54). Szukając praprzyczyny nieudanej reformy Autor sięga do czasów powojennych, w których zaczęło się przybierające na sile rozdwojenie między tym co rzeczywiście dla systemu oświaty zrobiono, a życzeniowym myśleniem o oświacie, między faktami i słowami o faktach, traktowanymi zamiennie. Trumiennym gwoździem oświaty miał być technokratyczny styl myślenia przywódców społecznych, którzy nie dostrzegali sfery duchowej w swoim uprzemysłowionym świecie. Tu nie w pełni zgadzam się z Krzysztofem Kruszewskim. Największe nawet środki finansowe nie zastąpią globalnego myślenia o oświacie, o społecznych skutkach zmian. Pisze On, że wiara w to, że reforma się uda opierała się na „byle jakiej wiedzy o szkolnictwie w ogóle, o samej reformie, o właściwościach i powiązania bazy i nadbudowy w ustroju socjalistycznym" (s. 55). W moim odczuciu, to ów brak kompetencji i pewność swoich uprawnień do decydowania w sprawie systemu szkolnego — to tak jakby samo chodzenie kiedyś do szkoły dawało wiedzę o funkcjonowaniu systemu oświaty w społeczeństwie — jest pierwszą i główną przyczyną nieudanej reformy. Uważam, że kryzys lat osiemdziesiątych uratował polski system szkolny przed całkowitą ruiną a społeczeństwo przed stratami nie do odrobienia. Przy tak kiepskim intelektualnym przygotowaniu reformy całego systemu oświaty nie było żadnych szans, żeby się powiodła, i reforma — proces, i reforma — zmiana. Nieudana reforma kompromituje nie tylko decydentów, ale jest plamą na zawodowym sumieniu tych pracowników oświaty, którzy entuzjastycznie popierali pomysły kłócące się ze zdrowym rozsądkiem.

Częstokroć trudno jest zrozumieć co się dzieje w polskiej oświacie „tu i teraz". Zasada: „zrozumieć, to wybaczyć" nie dotyczy książki Krzysztofa Kruszewskiego „Zrozumieć szkołę". Ale z samego poznania przyczyn obserwowanych skutków nic jeszcze nie wynika, chodzi o to by wyciągnąć z tego naukę na przyszłość. Przedstawienie tej publikacji z rekomendacją szczegółowego przestudiowania wynika z mojego przeświadczenia, że i tym, którzy tkwią w rzeczywistości oświatowej również może być trudno zrozumieć szkołę, że problemy polityki oświatowej nie są im bliskie. Być może wprowadzenie na studiach pedagogicznych przedmiotu „polityka oświatowa" uwrażliwiłoby na pewne dysharmonie w oświacie, ale póki przedmiotu takiego nie ma i tym, którzy opuścili już mury zakładów kształcenia nauczycieli, i tym, którzy zakończyli kontakt ze szkołą wiele lat temu, polecam książkę Krzysztofa Kruszewskiego „Zrozumieć szkołę". A książka może umknąć uwadze, ponieważ nietypowy wydawca — Młodzieżowa Agencja Wydawnicza i wesołe rysunki Bohdana Butenki mogą sugerować, że jest to powiastka dla dzieci i młodzieży.

KRYSTYNA BARANOWICZ

N. F. TAŁYZINA: FORMIROWANIJE POZNAWATIELNOJ DIEJATIELNOSTI MŁADSZICH SZKOLNIKOW

Moskwa 1988, Proswieszczenije, ss. 173

N. F. Tałyzina znana Autorka wielu książek, między innymi tłumaczonej w Polsce książki o procesie przyswajania wiedzy[1], stale współpracująca z pe-

dagogami wschodnimi i zachodnimi, jest członkiem rady redakcyjnej czasopisma anglojęzycznego „Instructional Science", napisała książkę o kształtowaniu działalności poznawczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W podtytule Autorka zaznaczyła, że jest to książka dla nauczycieli, a zawartość książki pokazuje, że nauczyciele również są w dużym stopniu — jako eksperymentatorzy — współautorami. Przeznaczenie książki dla nauczycieli jest wyrazem skromności Autorki, książka w sensie naukowym — obok walorów praktycznych jest znacząca dla teorii nauczania początkowego. Już we wstępie zawarte jest swoiste credo, zbiór poglądów na których oparta jest część teoretyczna i praktyczna książki. N. F. Tałyzina przyjmuje np., że działalność poznawcza trwa całe życie, dziecko nie rodzi się z całkowicie ukształtowanym umysłem, czynności poznawcze pozostają w ścisłym związku z wiedzą, wiedza poza czynnościami nie istnieje, bez aktywności uczącego się nauczyciel nie osiągnie celu, przede wszystkim dziecko należy nauczyć uczyć się, należy chronić i rozwijać potrzeby poznawcze dziecka, właśnie tym kwestiom poświęcona jest książka.

Można powiedzieć, że poza podziałem na rozdziały książka jest w pewien sposób dwuczęściowa, w jednej części odpowiada się na pytanie dlaczego uczyć? a druga część traktuje o tym jak uczyć? W końcowej części książki przedstawiono konkretne metodyczne rozwiązania pomocne w kształtowaniu działań poznawczych dzieci, w szczególności do zastosowania w nauczaniu matematyki i języka ojczystego. Wśród wielu różnorodnych zabiegów badawczych wykorzystano również gry dydaktyczne dla dzieci sześcioletnich, ćwiczenia do uczenia jak się uczyć i inne propozycje; rozważania teoretyczne w związku z tym wsparte są wynikami badań.

Książka zawiera pięć rozdziałów, w których kolejno rozważa się teoretyczne podstawy działalności poznawczej, rodzaje działalności poznawczej, prawidłowości procesu przyswajania, możliwości kształtowania działalności poznawczej dzieci, ostatni rozdział dotyczy metodyki kształtowania różnych typów działalności poznawczej. W rozdziale teoretycznym rozważaniom nadano rozleglejszy kontekst, podkreśla się mocno, że działalność poznawcza jest wynikiem przyswajania społecznych doświadczeń jak również jest w ścisłej więzi z działaniem praktycznym i teoretycznym.

Autorka wprowadza dość często do analizy fragmenty stenogramów lekcji i omawia konkretne sytuacje dydaktyczne z punktu widzenia czynności poznawczych, które w części mają dać odpowiedź. na pytanie dlaczego uczymy?

W rozdziale drugim analizie poddano ogólne i szczegółowe komponenty myślenia, bo chociaż — jak pisze Autorka — wszyscy zgadzają się z tym, że należy kształtować myślenie, to dotychczas nie ma konkretnych propozycji do realizacji. W tym rozdziale również dokonano interpretacji konkretnych sytuacji dydaktycznych, w tym przypadku dotyczących nauczania matematyki w klasie I (pod koniec roku). Przyjęto do diagnostyki trzy składniki logicznego myślenia — takie, jak: wstępne rozpoznanie pojęcia, wyprowadzanie wniosków, porównanie — są one niezbędne dzieciom w uczeniu się matematyki.

Otóż okazało się, że tylko niewielka liczba dzieci posługuje się nimi prawidłowo, część dzieci nie miała w pełni ukształtowanych wymienionych składników myślenia, ponadto wiele dzieci nie miało opanowanych elementarnych operacji logicznych. Przeprowadzono również badania dzieci z klasy II, wykorzystano w tym celu ćwiczenie z kwadratem dzielonym po przekątnej, co daje dwa trójkąty. Po zestawieniu tych dwóch trójkątów w jeden większy trójkąt uzyskiwano odpowiedź, że są one niejednakowe, czyli inne niż w ułożeniu w kwadracie, tego typu błędnych odpowiedzi było bardzo dużo. Duża grupa badanych dzieci z klasy II popełniała również błędy we wnioskowaniu przy obserwacji piagetowskiego doświadczenia z przelewaniem wody do różnych naczyń. Zastosowa-

no dużo różnorodnych zabiegów badawczych, np. takie pozornie proste pytanie jak: ja jestem dla ciebie matką, a ty nie jesteś dla mnie córką, czy może być taka sytuacja? Badano w ten sposób typy różnorodnych sytuacji przedstawianych przez dzieci. Zebrano również efekty myślenia dzieci rozważających treści języka ojczystego np. przy charakterystyce typowych cech czasownika, przy tej okazji stwierdzono również wiele błędów w myśleniu dzieci.

Nauczanie początkowe przypada na wyjątkową fazę rozwojową dziecka. Co będzie zaniedbane w tym okresie, nie zawsze da się odrobić później. Z tego punktu widzenia tak ważna jest omawiana książka, ponieważ wzbogaca teorię i praktykę nauczania w okresie wczesnoszkolnym dziecka. Poza wynikami własnych badań Autorka odwołuje się do ciekawszych wyników innych badaczy, otóż przedstawiono serię zadań — do rozwiązania których należy wykorzystać podstawowe operacje myślenia — ludziom dorosłym, uczniom klas licealnych, studentom i pracownikom naukowym. Okazało się, że badani mieli wiele braków w umiejętnościach myślenia, które powinny być opanowane już w klasach początkowych. Wszystkie zebrane wyniki analiz N. F. Tałyzina wykorzystuje po to, aby pokazać co koniecznie powinno wystąpić już w nauczaniu dzieci młodszych i uzasadnia dlaczego (i to jest może największy walor książki). Autorka w swoich rozważaniach szczególnie podkreśla konieczność kształtowania umiejętności skupiania uwagi dziecka wczesnoszkolnego, traktuje tę kwestię jako bardzo istotną i ogólnie ważną w rozwoju myślenia. Duży fragment drugiego rozdziału zawiera uwagi dotyczące swoistych cech myślenia, charakterystycznych przy uczeniu się poszczególnych przedmiotów nauczania, głównie matematyki i języka ojczystego.

W rozdziale trzecim znajdują się wiadomości o prawidłowościach przyswajania wiedzy i są to wiadomości raczej znane polskiemu czytelnikowi z innych wcześniejszych źródeł, natomiast ważne jest, że Autorka ukazuje te sprawy z perspektywy zastosowań w nauczaniu wczesnoszkolnym. Podkreśla mocno duże znaczenie motywów w uzyskiwaniu wysokich wyników i stwierdza — odwołując się do wyników badań — że motywacja dzieci wczesnoszkolnych charakteryzuje się dużą złożonością i niejednoznacznością.

Autorka lansuje pogląd — i chyba ma rację — że szkoła ma ogromne rezerwy efektywności w kształceniu i wychowaniu. Problem jednak w tym, aby nauczyciel znał prawidłowości procesu uczenia się i nauczania, rozumiał precyzyjnie cele kształcenia, przestrzegał zasad nauczania, umiał interpretować wyniki kontroli i wiedział, kiedy kontrolę stosować. Te i wiele innych tego typu kwestii — rozważa N. F. Tałyzina w rozdziale czwartym. Podkreśla jednocześnie, że realizacja w praktyce właśnie tych, już dosyć znanych zagadnień jest teoretycznym tłem szczególnie ważnym w kształtowaniu działalności poznawczej dziecka.

W całym układzie książki najbardziej nowatorski wydaje się rozdział ostatni, który jest propozycją metodyki kształtowania działalności poznawczej dziecka. Tak można sądzić na podstawie tytułu rozdziału, należy jednak zauważyć, że wszystkie te kolejne rozdziały zawierają treści wzbogacające wiedzę o poprawnym metodycznie postępowaniu służącym rozwojowi dziecka. Właśnie z tego punktu widzenia patrząc wydaje się, że brakuje w książce ogólniejszej syntezy, która byłaby zebraniem bogatej teoretycznie i empirycznie zawartości książki. Jest to jednak uwaga formalna, bo wnikliwy czytelnik znajdzie sporo uogólnień w każdym rozdziale. W książce wielekroć wykorzystane są stenogramy lekcji i można nawet powiedzieć, że właśnie zastosowanie tej metody badania wysunięte zostało na pierwsze miejsce. Warto w tym miejscu przypomnieć, że tę metodę zastosował wiele lat temu prof. W. Okoń i przedstawił interesujące wyniki w książce „Proces nauczania"[2]. Obserwujemy ostatnio renesans tej metody

badania — w przypadku recenzowanej książki Autorka konsekwentnie wykorzystywała zebrany materiał do analizy zagadnień zawartych w tytule książki.

Przypisy

[1] N. F. Tałyzina: Kierowanie przyswajaniem wiedzy. Warszawa 1980, WSiP.
[2] W. Okoń: Proces nauczania. Warszawa 1966, PZWS, (wydanie szóste).

MARIA SZYBISZ

WOJCIECH KOJS: ZADANIA DYDAKTYCZNE W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Katowice 1988, Uniwersytet Śląski, ss. 190

Praca W. Kojsa stanowi twórcze rozwinięcie, zapoczątkowanej przez Kazimierza Ajdukiewicza — w 1938 roku, — teorii zadań pytajnych[1]. Pozostaje ona w nurcie zainteresowań dydaktyki ogólnej i metodyk nauczania. Chociaż w literaturze polskiej i zagranicznej poświęcono już sporo miejsca omawianej przez Autora kwestii, to trzeba przyznać, że nikt nie nadał pytaniom stawianym na lekcji przez nauczyciela tak wysokiej rangi. To właśnie pytania i polecenia, określane mianem zadań stanowią o treści pracy nauczyciela i uczniów. Z uznaniem zatem należy odnotować ukazanie się na naszym rynku wydawniczym pracy, która nie tylko zbiera rozproszone informacje o zadaniach, lecz stanowi jednocześnie twórcze uzupełnienie i rozszerzenie tej problematyki. Recenzowana praca jest szczególnie przydatna dla praktyki pedagogicznej i stanowi ciekawą lekturę dla przyszłych adeptów sztuki pedagogicznej. Zapoznanie się z jej treścią może ułatwić nauczycielom racjonalne formułowanie pytań i poleceń. Praktyka wykazuje, iż częściej mamy w tym względzie do czynienia z przykładami intuicyjnego podejścia, niż opartego na zdobyczach wiedzy naukowej racjonalnego działania. Prowadzi to w konsekwencji do tego, że uczniowie rozwiązują z reguły w sposób mechaniczny wiele zadań, które nie zawsze korespondują z założonymi przez nauczyciela celami kształcenia.

Praca składa się z trzech rozdziałów spiętych wstępem i zakończeniem. Porusza w niej Autor szereg ważnych dla teorii i praktyki dydaktycznej zagadnień, których lista obejmuje: istotę zadania dydaktycznego, jego strukturę i funkcje, stosowane klasyfikacje, dotychczasowe kierunki badań, związek zadań dydaktycznych z metodami, zasadami i koncepcjami kształcenia. Ponadto zawiera ona wyniki analizy zadań występujących w programie nauczania początkowego, odnoszących się do nauczyciela i ucznia. Szczególną uwagę zwrócił Autor na zadania, które wiążą się z funkcją podstawową i sterującą nauczyciela w procesie nauczania oraz zadania przewidziane do realizacji przez ucznia. Warto przy tym dodać, że w treści pracy sporo miejsca zajmują zadania, które stawia się przed uczniami w trakcie przyswajania, przetwarzania, przechowywania, przekazywania i wykorzystywania wiadomości.

Pojęcie zadania dydaktycznego przedstawia Autor z kilku punktów widzenia a mianowicie: prakseologicznego, psychologicznego i pedagogicznego. Przeprowadzona analiza tego pojęcia jest oparta na bogatej literaturze krajowej i zagranicznej. Z punktu widzenia dydaktyki ważne jest nie tylko pojęcie zadania, lecz także sytuacji zadaniowej, w której uczeń podejmuje zadanie. Zagadnieniem szczególnie istotnym dla praktyków jest dość szczegółowo omówiona struktura i funkcje zadań. Główną podstawą według której funkcjonuje psychika czło-

wieka jest zasada zadaniowości. Człowiek bowiem gromadzi doświadczenia stosownie do zadań jakie sobie stawia. Problem ten wiąże się ściśle z podmiotowym traktowaniem ucznia w procesie nauczania.

Na tle przedstawionych istotnych składników zadań oraz ich funkcji dokonuje Autor ich klasyfikacji, wychodzą one znacznie poza znany w literaturze dydaktycznej i logicznej podział zadań na pytania i polecenia, pytania rozstrzygnięcia i dopełnienia. Szkoda tylko, że odwołując się do poglądów różnych autorów, nie stara się ukazać, jakie są konsekwencje praktyczne przyjęcia określonego stanowiska. Sądzę również, że zbyt pobieżnie została potraktowana kwestia związku, jaki zachodzi między zadaniami dydaktycznymi, a określonymi koncepcjami kształcenia. Nieco obszerniejsze potraktowanie tego zagadnienia i odwołanie się do konsekwencji praktycznych wynikających z poszczególnych koncepcji mogłoby się okazać przydatne dla ukazania roli zadań we współczesnym modelu nauczania-uczenia się. Myślę, choć jest to dyskusyjne, że zbyt skrótowo potraktowane zostały również zadania jako składniki metod rozumianych w aspekcie układu środków i związanych z nimi czynności a także planowany dobór i układ działań opartych na wspólnocie celów.

Na szczególną uwagę zasługuje to, że Autor dostrzega wysoką rangę tworzenia zadań i ich wykorzystywania przez nauczycieli w sytuacjach problemowych. Jeśli myślenie jest określoną formą działania, to problem powinien pojawiać się w trakcie wykonywania określonych czynności, a temu sprzyjają właśnie zadania. Jeśli więc chcemy za pomocą pytań pobudzać i rozwijać myślenie uczniów, to musimy, jak słusznie zauważa Autor, zdać sobie sprawę z tego, jakie czynności myślowe będą wyzwalały postawione pytania.

Kolejne zagadnienie postawione w recenzowanej pracy wiąże się z wydobyciem, w drodze subtelnej analizy tych elementów programu, które określają czynności nauczyciela i ucznia oraz przedmioty tych czynności. W szczególności zaś bliższemu omówieniu poddane zostały grupy zadań dotyczące: stanów finalnych osobowości ucznia; jego recepcyjnej działalności; działań przekształcających; utrwalających pożądane struktury informacji; szeroko rozumianych wypowiedzi uczniów a także samopoznania i samowiedzy. Wśród zadań, które występują w programie nauczania początkowego, wyodrębniono wiele typów. Ułatwia to znalezienie elementów wspólnych dla wszystkich, bądź przynajmniej większości nauczanych na szczeblu nauczania początkowego przedmiotów. Istotne jest to, że W. Kojs widzi potrzebę dalszego prowadzenia badań nad zadaniami dydaktycznymi traktowanymi w kategoriach podstawowych elementów uczenia się i nauczania. Dokonana przez Niego analiza programu nauczania pod kątem zawartych w nim różnych typów zadań jest oryginalna i twórcza. Interesującym problemem w omawianej pracy są zadania dydaktyczne występujące w procesie nauczania. Za podstawę do ich analizy posłużyły dane pochodzące z dwustu protokołów lekcji przeprowadzonych w klasach I—III na terenie czterech województw. Przeprowadzone obserwacje odnoszą się do następujących przedmiotów: j. polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego, plastyki oraz pracy i techniki. Zebrany materiał badawczy jest szczególnie interesujący, gdyż dotyczy pytań i poleceń postawionych przez nauczycieli, jak również zadanych przez uczniów. Różnorodność zadań postawionych przez nauczycieli i uczniów poprzedza analiza struktury pytań zawartych we wspomnianych protokołach. Warto podkreślić, że Autor wyodrębnia te ich pierwiastki, które występują niezależnie od tego, kto je formułuje. Omawiając różne rodzaje pytań dokonano jednoczesnej ich egzemplifikacji, jest to bardzo cenne z punktu widzenia praktyki nauczania. Zgromadzone dane empiryczne odnośnie pytań dostarczyły dwu rodzajów informacji o zadaniach nauczycieli i uczniów. Odnoszą się one do opisu zadań, jako czynności i kategorii metodologicznej oraz dosłownych sformułowań

zadań zleconych uczniom przez nauczycieli. W trakcie bliższego zajęcia się kwestią zadań formulowanych przez nauczycieli, Autor słusznie ogranicza się do wyszczególnienia wykonywanych przez nich czynności i obiektów związanych z nimi. Omawiana w tej recenzji książka stanowi istotny wkład w zakresie badań związanych z rolą zadań dydaktycznych w procesie nauczania. W znacznym też stopniu uzupełnia istniejącą w tym względzie lukę. Lekturę tej pracy polecam zarówno praktykom, jak i tym, którzy tworzą teorię dydaktyczną. Jedni i drudzy mogą z niej wiele skorzystać.

Przypisy

[1] K. Ajdukiewicz: Logiczne podstawy nauczania — Warszawa-Wilno 1938.

EUGENIUSZ PIOTROWSKI

MIROSŁAW S. SZYMAŃSKI: TWÓRCZOŚĆ I STYLE POZNAWCZE UCZNIÓW
Warszawa 1987, WSiP, ss. 224

Problematyka twórczości jest bardzo modna we współczesnej humanistyce, w tym również w pedagogice. Stąd każda nowa praca jest przyjmowana z wielkim zainteresowaniem w gronie specjalistów. Twórczością zajmują się filozofowie (przede wszystkim zaś estetycy), psychologowie (istnieje wyodrębniona dyscyplina naukowa — psychologia twórczości), socjologowie, pedagodzy, przedstawiciele nauk o sztuce i inni badacze. Złożoność problematyki twórczości wymaga, od autora zajmującego się nią, podejścia interdyscyplinarnego.

Praca M. S. Szymańskiego pod tytułem „Twórczość i style poznawcze uczniów" mieści się w tym nurcie rozważań. Chociaż Autor jest pedagogiem swą refleksję nad twórczością i stylami poznawczymi uczniów oparł w znacznej mierze na wiedzy psychologicznej. Godna podziwu jest erudycja Autora, gruntowna znajomość literatury naukowej — zwłaszcza z zakresu psychologii twórczości. M. S. Szymański ukazuje bardzo szerokie tło zjawiska twórczości i próbuje odnaleźć związki między twórczością i stylami poznawczymi uczniów. Praca jest napisana ładnym językiem i charakteryzuje się logicznym tokiem wywodu. Autor ma umiejętność syntetyzacji myśli wielu badaczy i celnego przedstawienia istoty ich poglądów.

Praca składa się z dwóch części. Część pierwsza (rozdziały I—X) ma charakter teoretyczny i kończy się ustaleniem końcowym pojęcia twórczości. Część druga: teoretyczno-empiryczna rozpoczyna się od rozdziału XI „Pojęcie stylu poznawczego" a kończy rozdziałem XVIII „Styl poznawczy a poziom myślenia twórczego". Uważny czytelnik z pewnością poprawnie wyodrębni owe części książki, jednakże wydaje mi się, że układ treści mógłby spełnić wymagania kryterium dydaktycznego teorii (por. S. Nowak. „Metodologia badań socjologicznych" rozdz. pt. Różne znaczenia terminu teoria, Warszawa 1970, s. 370), gdyby Autor w większym stopniu ustrukturował zawartość merytoryczną pracy poprzez wprowadzenie na przykład podpunktów. Przydałoby się również krótkie zakończenie w formie osobnego rozdziału. Sądzę, że podczas przygotowywania drugiego wydania książki Autor skorzysta z tych uwag.

W części pierwszej M. S. Szymański analizuje poglądy na określenie istoty zjawiska twórczości takich psychologów, jak: Erich Fromm, który rozumie twórczość jako spontaniczną aktywność i zdolność do swoistego postrzegania i rea-

gowania. Następnie analizuje poglądy Carla Rogersa — ujmującego twórczość jako funkcjonowanie optymalne, Abrahama Maslowa, który twórczość utożsamia z samorealizacją. Wymienieni autorzy reprezentują tak zwany nurt humanistyczny w psychologii. Z kolei dla J. P. Guilforda i E. P. Torrance'e a twórczość jest pewną odmianą myślenia człowieka — myślenia dywergencyjnego. Dla A. Koestlera, J. Maltzmana i S. A. Mednicka twórczość jest odmianą myślenia asocjacyjnego. M. A. Wallach i N. Kogan dokonują syntezy refleksji psychologów sytujących się w kierunku zapoczątkowanym przez J. P. Guilforda i nurcie asocjacyjnym w psychologii.

Podsumowując rozważania wielu autorów M. S. Szymański proponuje aby przyjąć w pedagogice dwa pojęcia twórczości (S. 106). Jedno związane jest z orientacją humanistyczną w psychologii (E. Fromm, C. Rogers, A. Maslow) — traktującą twórczość jako styl życia, drugie zaś wypracowane zostało na gruncie psychologii asocjacyjnej M. A. Wallacha i N. Kogana — ujmującej twórczość jako odmianę myślenia. Te dwa znaczenia terminu „twórczość" służą Autorowi do wyraźnego wyodrębnienia twórczości jako celu i środka w refleksji i w praktyce pedagogicznej.

Część pierwsza książki — teoretyczna, nie budzi większych uwag. Jest dobrze skonstruowana, zawiera interesujący materiał poznawczy i świadczy, co należy szczególnie podkreślić, o wyjątkowej erudycji Autora. Zabrakło tu może jednak szerszego kontekstu filozoficznego twórczości. Myślę o pracach takich autorów choćby, jak : H. Bergson, J. P. Sartre, czy filozofów polskich W. Stróżewski. Jakkolwiek M. S. Szymański już we wstępie (s. 6) i w dalszej części opracowania (s. 150) przywołuje nazwisko H. Bergsona, to czyni to jednak tylko okazjonalnie. Poglądy francuskiego filozofa nie stanowią zasadniczego przedmiotu refleksji M. S. Szymańskiego, a są jedynie cytatem w szerokiej panoramie myśli psychologicznej. Wszak już we wstępie (s. 6) Autor recenzowanej pracy zapowiada, że swą refleksję nad twórczością sytuuje w nurcie poglądów filozoficznych wywodzących się od H. Bergsona („Ewolucja twórcza") ale jednak, w moim przekonaniu, nie wyszedł poza ową deklarację. Nie dostrzegam w tekście większych powiązań z myślą francuskiego psychologa. A część empiryczna, mocno skantyfikowana, jest wręcz zaprzeczeniem ducha Bergsonowskiej koncepcji rozwoju świata i człowieka, w tym również jego koncepcji twórczości.

M. S. Szymański, w swej książce, przeciwstawia się propozycji H. Muszyńskiego, który to wyraźnie rozdzielił cechy człowieka na kierunkowe i instrumentalne (S. 105). Odpowiada to podziałowi refleksji pedagogicznej na teorię wychowania (cele kierunkowe) i dydaktykę (cele instrumentalne). Uznając ten podział, pisze Autor, wielu pedagogów (np. L. Bandura, W. Okoń, T. Lewowicki) traktowało twórczość dzieci wyłącznie w kategoriach instrumentalnych, jako środek w procesie kształcenia i wychowania. Rozwijając twórczość uczniów kształtowano równocześnie wiele dyspozycji uwikłanych w tym procesie. Autor przeciwstawia się takiemu myśleniu i proponuje, za Z. Pietrasińskim aby twórczość traktować jako cel kierunkowy w wychowaniu i nauczaniu. Tym samym zbliża się ku refleksji podejmowanej przez pedagogów o orientacji humanistycznej (B. Suchodolski, I. Wojnar, R. Łukaszewicz i inni). Jednakże M. S. Szymański nie utożsamia się całkowicie z tym nurtem zarówno w warstwie teoretycznej, jak i metodologicznej. Próbuje on rozdzielić pojęcie twórczości na co najmniej dwa różne sposoby jego określania, które jednak w refleksji pedagogicznej były dotychczas traktowane łącznie. Mianowicie na podstawie analizy literatury psychologicznej i praktyki pedagogicznej wyraźnie wyodrębnia tak zwane normatywne ujęcie twórczości, które w dotychczasowych koncepcjach pedagogicznych występowało pod hasłem „twórczy styl życia" i ujęcie opisowe — w pedagogice i psychologii nazywane „myśleniem twórczym". Oba te ujęcia różnią się stopniem

wartościowania cech danego zjawiska. To pierwsze stanowi cel wychowania, to drugie jest wyłącznie kategorią poznawczą i empiryczną. Kiedy mówimy, że ktoś żyje twórczo, to oceniamy jego zachowanie, kiedy stwierdzamy, że ktoś myśli lub nie myśli twórczo, to stwierdzamy fakt występowania, bądź niewystępowania danego zjawiska.

O ile do części pierwszej recenzowanej pracy trudno jest cokolwiek dodać, to część empiryczna, w moim przekonaniu, nie jest tak spójna logicznie, jak poprzednia. Już samo postawienie hipotezy roboczej, a zwłaszcza jej metodologiczne uzasadnienie, może budzić pewne wątpliwości. Autor pracy powołując się na K. Poppera (s. 163), podejmuje próbę nie tyle udowodnienia hipotezy, ile raczej próbę jej f a l s y f i k a c j i. Jeżeli teoria, w ramach której sytuuje on swe rozważania, okaże się niesłuszna, wówczas również hipoteza będzie nieprawdziwa. Takie postawienie sprawy zakłada wynik remisowy. Co okazało się również ostatecznym rezultatem wysiłku badawczego zawartego w konkluzji pracy. M. S. Szymański nie znalazł przekonywujących danych za przyjęciem hipotezy roboczej, ani danych, które by ją wyraźnie falsyfikowały. W tym miejscu rodzi się pytanie: po co w takim razie podejmować badania empiryczne nie mające służyć jednoznacznie udowodnionemu, bądź falsyfikacji hipotezy roboczej? Z tekstu pracy wynika, że materiał empiryczny służył Autorowi niekiedy przede wszystkim jako ilustracja liczbowa dosyć karkołomnych kombinacji myślowych i powiązań pomiędzy różnymi zmiennymi (np. rozdz. XVII).

Pewne niejasności budzi we mnie również sama treść hipotezy roboczej. Brzmi ona następująco: „opanowanie pojęciowe wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, sztuce oraz opanowanie zawartych implicite w tej wiedzy algorytmów i heurestyk wnioskowania, a poprzez to rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych warunkujących prawidłową orientację w otoczeniu — z jednej strony — oraz przygotowanie do twórczego wykorzystania zdobytej wiedzy i rozwój myślenia twórczego — z drugiej strony — jawią się celami konfliktowymi" (ss. 153/154). Takie sformułowanie hipotezy uprawomocnione jest, jak przypuszczam, jedynie na gruncie psychologii. Psychologowie bowiem akcentują, że należy zapewnić jednostce optymalne warunki do rozwoju jej zdolności kreatywnych. Do ich poglądów nawiązują także pedagodzy, kiedy podkreślają znaczenie swobody i spontanicznej aktywności podmiotu w jego rozwoju psychicznym. Wówczas twórczość staje się zarazem celem i środkiem wychowania.

Inny pogląd prezentują jednak historycy, socjologowie wiedzy i metodologowie nauki. Ich badania wcale nie potwierdzają stanowiska psychologów. Na przykład T. S. Kuhn w pracy „Dwa bieguny" (Warszawa 1985, ss. 326 i następne) wskazuje, że każdy twórczy naukowiec musi najpierw dobrze opanować warsztat badawczy, heurystyki już stosowane, znaleźć swoje miejsce w już istniejącym paradygmacie badań, aby na tej podstawie stworzyć dopiero oryginalne dzieła. Jest to od wielu wieków dosyć powszechny tryb postępowania w kształceniu kadr naukowych. T. S. Kuhn analizował działalność naukową wielu pokoleń badaczy, zanim sformułował swoją hipotezę.

W co najmniej jednym zakresie (twórczość naukowa, kształcenie intelektualne) hipoteza robocza zaproponowana przez M. S. Szymańskiego wydaje mi się aż nadto dosadnie sformułowana. Zgadzam się całkowicie z Autorem co do tego, że w kształceniu artystycznym, a także na wczesnym etapie kariery edukacyjnej uczniów, jego sugestia jest jak najbardziej uzasadniona. Natomiast kształcenie w zakresie techniki i nauki wymaga najpierw rozwoju myślenia konwergencyjnego, a dopiero później dywergencyjnego. T. S. Kuhn powołując się na wyniki wielu badań psychologicznych nad twórczością wybitnych naukowców i odkrywców wykazał, że nie stwierdzono w nich przewagi myślenia alternatywnego nad konwergencyjnym.

M. S. Szymański podjął także próbę uściślenia pojęć: twórczość i styl poznawczy. Każde jednak uściślenie, jak się wydaje, ogranicza zakres zjawisk, które ma ono objąć. Zatem wiele aspektów twórczości musi znaleźć się poza marginesem rozważań, jeżeli chce się operować pojęciami w miarę jednoznacznymi. Wieloletnie próby operacjonalizacji pojęć w pedagogice jednak nie przyniosły do tej pory zadowalających rezultatów. Być może zatem droga do rozwiązania problemów terminologicznych wiedzie przez inne obszary refleksji naukowej, aniżeli poprawna analiza słownikowa pojęcia.

Autor recenzowanej pracy znalazł się również w dość niezręcznej sytuacji formułując problem badawczy i tytuł książki. Bogaty materiał teoretyczny i dość skąpy empiryczny — ograniczony dodatkowo faktem, że badania objęły uczniów tylko klas piątych kilku warszawskich szkół podstawowych (na marginesie stwierdzić muszę, że nie przekonały mnie argumenty Autora uzasadniające wybór uczniów klas piątych do badań) — utrudnił precyzyjne określenie zarówno problemu, jak i tytułu pracy. Z jednej strony tytuł jest za szeroki (style poznawcze uczniów, a więc kategorii znacznie szerszej aniżeli tylko piątoklasiści), z drugiej zaś trochę za wąski (twórczość wyłącznie w ujęciu psychologicznym, pozbawionym większych odniesień filozoficznych i socjologicznych). Myślę, że choćby zasygnalizowanie tych ograniczeń we wstępie pracy ukazałoby czytelnikowi właściwy zakres podjętej w książce problematyki.

Ważnym momentem w pracy badawczej jest wyodrębnienie zmiennych i wskaźników, mających służyć udowodnieniu bądź falsyfikacji hipotezy roboczej. Autor wyodrębnił przede wszystkim zmienne psychologiczne, natomiast pominął zupełnie zmienne społeczne (jak na przykład: środowisko rodzinne, środowisko szkolne, styl wychowawczy, jakość pracy dydaktycznej nauczyciela, pozycja jednostki w grupie społecznej i inne), chociaż wspomina na stronie 164, że badania były prowadzone w szkołach zlokalizowanych w różnych środowiskach społecznych. Rozumiem intencje Autora, że analiza wyników badań przeprowadzonych w odmiennych warunkach życia dzieci, miała wzmocnić Jego przekonanie o konflikcie celów kształcenia intelektualnego i rozwoju twórczości.

Przypuszczam jednak, że uwzględnienie zmiennych społecznych mogłoby w znacznym stopniu rozszerzyć kontekst rozważań autora.

Książka M. S. Szymańskiego jest jedną z nielicznych prac z zakresu pedagogiki, która nie proponuje czytelnikom gotowych recept postępowania w wielu różnych sytuacjach pedagogicznych. Autor nie wyciąga tak zwanych wniosków praktycznych, a stara się jedynie zasygnalizować wagę problemu, który podjął się rozwiązać. Jego spojrzenie jest jednym z możliwych. Nie rości sobie pretensji do ostatecznego rozwiązania postawionego zagadnienia. M. S. Szymański wysuwa bardzo interesujący, w moim przekonaniu, postulat metodologiczny pod adresem empirycznej pedagogiki, aby jej przedstawiciele stawiali problemy i próbowali je rozstrzygnąć, a nie ograniczali się tylko do proponowania gotowych recept postępowania z wychowankami, które w zmiennych warunkach będą prawdopodobnie i tak nieskuteczne. Zbyt dużo, jak sądzę, powstało prac typowo metodycznych, które nie przynoszą naśladowcom (omawianych tam wzorów postępowania) zadowalających rezultatów w praktyce edukacji. Lepiej zatem stawiać pytania pod adresem praktyki, niż pokazywać jak je trzeba rozwiązywać. Wychowanie bowiem należy zawsze relatywizować do określonych warunków życia.

Odpowiada mi taka dyrektywa metodologiczna Autora i uznaję ją za jeden z cenniejszych momentów w moim obcowaniu z treścią Jego książki. Polecam zatem tę pracę licznym pedagogom pracującym z twórczymi dziećmi, aby pisząc kiedyś swoje książki zechcieli również skorzystać z tego przesłania.

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1989 r.
Nakład 2340 egzemplarzy. Ark. wyd. 18,8. Ark. druk. A1-19,95.
Łódzka Drukarnia Dzielowa, Zakład nr 3 w Tomaszowie Maz. Zam. 843/1100/89. A-33

INFORMACJA DOTYCZĄCA PRENUMERATY

Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miastach wojewódzkich i w pozostałych miastach, w których znajdują się siedziby oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch", zamawiają prenumeratę w tych oddziałach.

Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch", i na terenach wiejskich, opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli.

Osoby fizyczne zamieszkałe na wsi i w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch", oplacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli.

Osoby fizyczne, zamieszkałe w miastach — siedzibach oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch", opłacają prenumeratę wyłącznie w urzędach pocztowych nadawczo-oddawczych właściwych dla miejsca zamieszkania prenumeratora. Wpłaty dokonują używając „blankietu wpłaty" na rachunek bankowy: Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw w Warszawie, ul. Towarowa 28, nr konta NBP XV Oddział w Warszawie, Nr 1153-201045-139-11.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę przyjmuje RSW „Prasa-Książka-Ruch", Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw: 00-958 Warszawa, ul. Towarowa 28, nr konta NBP XV Oddział w Warszawie, Nr 1658-2010-45-139-11. Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest droższa od prenumeraty krajowej o 50% dla zleceniodawców indywidualnych i o 100% dla zlecających instytucji i zakładów pracy.

Terminy przyjmowania prenumeraty:

Od prenumeratorów zbiorowych i indywidualnych, zamieszkałych w miastach — siedzibach oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch", zamówienia przyjmowane są do dnia:

28 lutego — na II kwartał i dalsze okresy roku bieżącego;

31 maja — na III kwartał i II półrocze roku bieżącego;

31 sierpnia — na IV kwartał roku bieżącego;

30 listopada — na rok następny.

Od instytucji, zakładów pracy i prenumeratorów indywidualnych zamieszkałych na wsi i w małych miastach — do dnia 10 miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty.

Szczegółowych informacji o prenumeracie udzielają oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch".

Warunki prenumeraty w kraju:

rocznie 2400 zł

cena pojedynczego numeru 400 zł.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których prenumeratę zamówiono.