RUCH PEDAGOGICZNY

4

Rok XXXI (LXIII) LIPIEC – SIERPIEŃ 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: Monika Kolberg

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8
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 maszynopisów.

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) zamieszczone w tekście nadsyłanych opracowań powinny 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 Nauczycielstwa Polskiego

4

Rok XXXI (LXIII) LIPIEC – SIERPIEŃ 1989

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

MARIA TYSZKOWA: Rozwój umysłowy a procesy nauczania i przyswajania kultury 3

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDRZEJ PLUTA: Edukacja — światopogląd — dydaktyka 18
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Założenia metodologiczne — utrwalony światopogląd czy po prostu moda? 51

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

HALINA GÓRECKA: Psychofizyczny wzór nauczyciela-wychowawcy w oczekiwaniach młodzieży szkół podstawowych, średnich i wyższych . . . 57
EDWARD ZYCH: Charakter warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy . . 61
KRZYSZTOF JAKUBIAK: Przyczynek do badań nad stanem i rozwojem polskiej pedeutologii w okresie międzywojennym 75
BARBARA WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: Życie społeczne szkoły . . . 84
ADAM SOSNOWSKI: Rozwój czy regres udziału młodzieży w kulturze? — Część I 93

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

LEON NIEBRZYDOWSKI: Koncepcje i metody badań dzieci i młodzieży zdolnej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej 106
ROY LOWE: Działania rządu na rzecz kształcenia nauczycieli w Anglii . . 120

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

ADAM KNAP: 180 lat nowoczesnej szkoły? 124

RECENZJE KSIĄŻEK

MARIA CHYMUK: G. Noizet, J. P. Caverni: Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych 128
STANISŁAW DYLAK: W. Kojs: Problemy działań dydaktycznych . . . 130
EWA KUŚKA: I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka: Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje 138

KRONIKA

WŁODZIMIERZ PROKOPIUK: Modernizacja systemów edukacyjnych a zawód nauczyciela 143

MARIA TYSZKOWA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

ROZWÓJ UMYSŁOWY A PROCESY NAUCZANIA I PRZYSWAJANIA KULTURY

(Psychologiczne przesłanki konieczności doskonalenia edukacji narodowej)

WPROWADZENIE

Świat współczesnego człowieka jest coraz bardziej złożony, a kontynuowanie istnienia i rozwoju cywilizacji wymaga od ludzi — od społeczeństw i jednostek — głębokiego zrozumienia skomplikowanych związków i relacji zarówno w układach przedmiotowych, jak i społeczno-kulturowych. Można wprawdzie zauważyć, że wzrastającej złożoności świata towarzyszy upraszczanie pewnych jego struktur, zwłaszcza w sferze przedmiotów materialnych wytwarzanych przez technikę (tworzenie przedmiotów i urządzeń odpornych na ograniczenia użytkownika). Niemniej jednak — przy pozostawaniu większości członków społeczeństwa na poziomie użytkowników techniki — jej wytwarzanie, a także obsługa i regulowanie stosunków między ludźmi wymaga od coraz większego odsetka populacji coraz wyższego poziomu rozwoju umysłowego. Niedostateczny poziom rozwoju i funkcjonowania umysłowego i moralnego staje się przyczyną groźnych katastrof i konfliktów społecznych na szeroką skalę. Rozwój poznawczy pozostaje przy tym w związku z rozwojem moralnym, stanowiąc jego istotną, choć nie jedyną, podstawę [1].

Instytucją społeczną wspomagającą rozwój jednostki ma być szkoła. Zakłada się, że wspomagany przez zorganizowane nauczanie rozwój, w tym rozwój poznawczy, pozwala aktualizować możliwości dzieci i młodzieży oraz kształtować ich umysły, przygotowując zarazem do świadomego uczestniczenia w życiu społeczeństwa w warunkach właściwych dla danego etapu rozwoju cywilizacji. Często też spotkać można wyrażane otwarcie lub przyjmowane milcząco oczekiwanie, że rolę taką spełnia nie tylko nauczanie przedmiotów ścisłych czy języka, ale — co głosi się z wielką nadzieją — także uczenie przedmiotów „twórczych", przyswajanie kultury, zwłaszcza artystycznej, opanowywanie środków ekspresji osobowości itp.

W artykule tym wysuwam tezę, że nie zawsze i nie każde nauczanie prowadzi do takiego poziomu rozwoju umysłowego, jaki jest potrzebny człowiekowi współczesnemu nawet przy przedłużaniu cyklu powszechnego nauczania.

Wyjściową przesłanką przedstawionych dalej rozważań jest to, że kształtowanie pożądanego poziomu i właściwości czynności poznawczych wymaga doboru odpowiednich treści i metod kształcenia przy zachowaniu jego względnie szerokiego profilu. Przesłanka taka, wyartykułowana w sposób świadomy, powinna lec u podstaw wszelkich poczynań reformatorskich w dziedzinie edukacji narodowej.

Współczesna cywilizacja, a zwłaszcza rozwój społeczno-cywilizacyjny, wymaga bowiem, aby możliwie jak największa liczba jednostek tworzących dane społeczeństwo osiągała poziom rozwoju umysłowego właściwy dla elit społeczeństw rozwiniętych, tj. poziom poznania formalno-operacyjnego i kontekstualistycznego.

Jeśli szkoła ma przygotowywać młodzież do życia we współczesnym świecie oraz do odtwarzania i tworzenia cywilizacyjnych warunków egzystencji społeczeństwa, to powinna ona sprzyjać kształtowaniu u uczniów takich form czynności poznawczych. Zadowalanie się osiąganiem biernego przystosowania na poziomie myślenia konkretnego i poznania figuratywnego może jedynie prowadzić do utrwalenia status quo (w najlepszym razie!) lub do postępującego rozkładu. W tym też sensie istotnie warunkiem wyjścia z kryzysu społeczno-gospodarczego i zacofania cywilizacyjnego jest właściwe kształcenie i wychowywanie dzieci i młodzieży.

Użyłam wyżej zwrotu „przygotować do życia", co można rozumieć także jako „przyswoić zdolność do przystosowania się do" życia w określonych warunkach. Spróbujmy więc najpierw przyjrzeć się temu, w jakiej mierze rozwój poznawczy oznacza zdobywanie zdolności do przystosowania i jaka postać (stadium) rozwoju poznawczego sprzyja osiąganiu przystosowania do warunków cywilizacji współczesnej.

ROZWÓJ UMYSŁOWY A PRZYSTOSOWANIE

Nauki psychologiczne stoją dziś na ogół na stanowisku, że czynności poznawcze człowieka pełnią funkcję przystosowawczą lub — jak się to inaczej formułuje — służą przeżyciu. Chodzi tu jednak nie o bierne dostosowywanie się do warunków czy wymagań świata otaczającego, ale o przystosowanie poprzez własną aktywność, w której uwzględnione zostają właściwości tego świata, czyli — używając terminologii piagetowskiej — o adaptację. Adaptacja taka jest, jak wiadomo, rezultatem równoważenia asymilacji i akomodacji [2]. Poprzedzona uczeniem się i polegająca na zmianach w aparatach własnej aktywności adaptacja oznacza przekraczanie przez podmiot jego wcześniejszych możliwości, a więc jest adaptacją twórczą, czyli rozwojem.

Przystosowawcza funkcja czynności poznawczych występuje zarówno w filogenezie, jak i w ontogenezie. W filogenezie, a zwłaszcza w toku historii ludzkości, ukształtowały się też pewne właściwości funkcjonowania poznawczego odpowiadające typowym środowiskom życia oraz właściwa człowiekowi kolejność następstwa określonych form funkcjonowania poznawczego, jakie pojawiają się w toku indywidualnego rozwoju, czyli właściwa mu sekwencja zmian rozwoju poznawczego. Zarazem jednak nie zdołały się jeszcze upowszechnić i utrwalić te formy funkcjonowania poznawczego, które są potrzebne dla ujmowania najbardziej złożonych zjawisk i stosunków, w tym stosunków międzyludzkich, oraz dla aktywnej i adekwatnej adaptacji we współczesnym świecie człowieka. U współczesnych ludzi występują więc dwie formy poznania — podstawowa i powszechna opierająca się na czynnościach przedoperacyjnych i operacjach konkretnych, zwana poznaniem figuratywnym, i druga, przenosząca poznanie w płaszczyznę działań wewnątrzpsychicznych i polegająca na wykonywaniu operacji formalnych, zwana poznaniem operacyjnym.

Obie te formy poznania odgrywają istotną rolę przystosowawczą. Jednakże tylko poznanie operacyjne umożliwia aktywność innowacyjną pozwalając na ujmowanie i przetwarzanie danych dotyczących złożonych zjawisk i stosunków w świecie przyrody, techniki i społeczeństwa. Rozwój poznawczy na poziomie poznania operacyjnego umożliwia też dopiero osiąganie przez jednostkę dojrzałej autonomii intelektualnej i osobowościowej, tzn. zrealizowanie potencjalnych możliwości rozwoju indywidualnego [3].

Poznanie figuratywne jest uwikłane w działania jednostki w świecie zewnętrznym. Jest to poznanie przez działanie i służy koordynowaniu działań. Najwyższy poziom rozwoju tej formy poznania stanowią operacje konkretne. Jest ono też podstawą uczenia się asocjacyjnego, uczenia się przez naśladowanie, kształtowania nawyków (także myślowych) oraz uczenia się społecznego (przez modelowanie, identyfikację itp.). Wystarcza to jako podstawa socjalizacji i dostosowywania się jednostki do świata zastanego pod warunkiem, że jest to świat stabilny. Funkcjonowanie człowieka na podstawie poznania figuratywnego sprzyja też i służy utrwalaniu zastanych struktur rzeczywistości, a więc podtrzymywaniu ich stabilności. Ludzie funkcjonujący na tym poziomie poznawczym uczą się głównie przez doświadczenie indywidualne, co — oczywiście — ogranicza ogromnie ich możliwości w zmieniającym się i złożonym świecie, narażając ich na straty, przykrości i frustracje. Nie sprzyja to także, rzecz oczywista, rozwojowi cywilizacyjnemu.

Poznanie figuratywne kształtuje się u normalnych dzieci wraz z procesami dojrzewania ich struktur mózgowych w kontekście ich aktywności przedmiotowej. Może się ono ukształtować także bez specjalnego treningu edukacyjnego w warunkach sprzyjających własnej aktywności

dziecka. Może ono natomiast być (i jest!) wykorzystywane szeroko w procesach socjalizacji, przyswajania kultury i uczeniu. Rozwój czynności poznania figuratywnego wymaga jednak określonego quantum doświadczenia zdobywanego w działaniu i odzwierciedlania rezultatów własnych działań. Podstawową rolę odgrywają tu aktywność przedmiotowa (i relacje podmiot — przedmiot) oraz interakcje międzyosobowe sprzyjające opisywaniu działań oraz uświadamianiu ich rezultatów.

Czynności poznania figuratywnego kształtują się w ciągu pierwszych 8 lat życia, ale odgrywają ważną rolę przystosowawczą w toku całego życia człowieka. Wystarczają mu też w większości zwykłych „rutynowych" sytuacji życiowych i w zadaniach zawodowych (w odniesieniu do większości zawodów w zwykłych warunkach).

Jak wykazują badania, w tym także badania międzykulturowe [4] czynności poznania figuratywnego są właściwe ludziom z różnych kręgów kulturowych tak, iż można powiedzieć, iż mają one charakter uniwersalnej właściwości człowieka. Taki sam charakter mają też ogólne prawidłowości rozwoju poznawczego w obrębie poznania figuratywnego. Pojawiają się w nim, oczywiście, także specyficzne cechy i oddziaływania kręgu kulturowego, w którym wzrasta jednostka.

Nawiązując do koncepcji L. S. Wygotskiego na temat dwóch rodzajów procesów psychicznych [5], można by powiedzieć, że poznanie figuratywne należy do procesów naturalnych, do których dopasowały się w toku dziejów ludzkości odpowiadające im sposoby postępowania wychowawczego stymulującego ich rozwój w środowisku. Kształtują się te procesy w toku dojrzewania organizmu w warunkach przyswajania kultury w toku codziennego obcowania społecznego. Potwierdzają to wyniki badań wielu autorów nad rozwojem poznawczym dzieci w różnych kulturach [6]. Ujawniają to także badania B. L. White'a nad genezą i rozwojem tzw. kompetencji ludzkich (języka, ciekawości poznawczej, przywiązania, inteligencji) u dzieci amerykańskich w okresie pierwszych trzech lat życia. W badaniach tych stwierdzono wyraźny związek między wskaźnikami rozwoju kompetencji poznawczych dzieci a sposobami wychowawczego postępowania ich matek [7]. Stosowane przez matki sposoby postępowania nie miały jednak charakteru świadomych metod oddziaływania, lecz były przejmowane drogą dziedziczenia społecznego, a utrwalane w efekcie wzmocnień w toku interakcji z dziećmi.

Poznanie formalno-operacyjne stanowi wyższe piętro czynności poznawczych człowieka. Operacje formalne w myśl charakterystyki podanej przez Inhelder i Piageta obejmują 1) rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne przeprowadzane raczej na sądach niż na zdarzeniach lub przedmiotach konkretnych, 2) myślenie kombinatoryczne, w którym jednostka może systematycznie tworzyć plan i wszelkie możliwe kombinacje przebiegu zjawisk i wyników analizować przed ich empirycznym sprawdzeniem, i wreszcie 3) zdolność do stosowania w myśleniu prawdopo-

dobieństwa, proporcji i korelacji oraz koordynowania co najmniej dwóch różnych układów odniesienia [8]. Możemy tu więc mówić o myśleniu probabilistycznym i kombinatorycznym, a także o stosowaniu myślenia korelacyjnego i kontrolowaniu zmiennych.

Poznanie formalno-operacyjne pojawia się — w warunkach korzystnego środowiska społeczno-kulturowego i odpowiedniego nauczania — dopiero w okresie dorastania (według Piageta około 15 roku życia).

Poziom dojrzałości struktur mózgowych właściwy dla tego okresu jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym dla ukształtowania się myślenia formalno-operacyjnego jednostki. Wymaga to zdobycia pewnych specyficznych doświadczeń kulturowych oraz przyswojenia sobie drogą ich ponownego przeżycia takich sposobów dochodzenia do odkrycia pewnych prawidłowości przyrody, jakie stosowali odkrywcy i wybitni twórcy nauki i techniki. Wiąże się z tym konieczność przebycia doświadczeń dezekwilibracji przyswojonych i ukształtowanych wcześniej struktur poznawczych oraz osiągania równowagi poznawczej na wyższym poziomie.

Poznanie formalno-operacyjne pozwala jednostce poruszać się w świecie myśli naukowej, przyswajać czynnie jej osiągnięcia, a także poruszać się w świecie jej wytworów, jakimi są technika oraz formy organizacji życia społeczeństw wysoko rozwiniętych. Stwarza też możliwość twórczej adaptacji i kontynuowania rozwoju nauki i kultury. Oznacza to osiąganie przystosowania (adaptacji) do najwyższych i najpóźniej ukształtowanych segmentów ludzkiej kultury i cywilizacji. Jest też nieodzownym warunkiem spełnienia się możliwości rozwojowych jednostek i społeczeństw, o ile potrafią one wykorzystać i przyswoić sobie osiągnięcia twórcze swych wybitnych (tj. najbardziej zaawansowanych w rozwoju) członków.

Poznanie formalno-operacyjne nie stanowi uniwersalnego stadium rozwoju myślenia, jak to jest w przypadku poznania figuratywnego. Piaget sądził pierwotnie, że stadium operacji formalnych jest równie powszechne, jak niższe stadia rozwoju poznawczego. Musiał jednak uznać swój błąd w świetle wyników badań międzykulturowych. Musiał też zaakceptować tezę, że rozwój tej formy poznania wymaga specjalnego, odpowiednio zorganizowanego nauczania, które — obok innych czynników — warunkuje jego pojawienie się i rozwój.

KULTUROWE UWARUNKOWANIA ROZWOJU POZNAWCZEGO

Rozwój poznawczy dziecka dokonuje się w kontekście jego własnej aktywności w świecie otaczającym. Główne psychologiczne teorie rozwoju (Wygotski, Piaget) zwracają uwagę, że aktywność ważna dla rozwoju może mieć zarówno charakter przedmiotowy, jak i charakter interakcji i wymiany interpersonalnej. Podkreślają też, że skoordynowana i uogól-

niona aktywność przenosi się w sferę czynności wewnątrzpsychicznych, czyli podlega interioryzacji, dając początek operacjom poznawczym (intelektualnym). Dodać trzeba, iż ważną funkcję w tym procesie odgrywa mowa i inne czynności symboliczne nabywane przez dziecko w toku przyswajania kultury, a także zabawa [9]. Implikuje to dwa specyficzne, choć nawzajem się przenikające, tory nabywania doświadczenia i jego organizowania poprzez własną aktywność i przyswajanie kultury [10].

Własna aktywność dziecka, zwłaszcza we wczesnych latach życia, ma w dużej mierze charakter działań przedmiotowych. Ma to miejsce w zabawie, zwłaszcza konstrukcyjnej, a także w eksplorowaniu przedmiotów i ich przekształcaniu. Efektem działań dziecka, w których używa ono przedmiotów jako obiektów oddziaływania i/lub narzędzi jest powstawanie zmian w przedmiotach. Spostrzeganie tych zmian i wiązanie ich z własnymi czynnościami staje się źródłem bogatych doświadczeń. Dziecko uświadamia sobie w sposób praktyczny określone właściwości przedmiotów i identyfikuje siebie jako sprawcę powstających w nich zmian, co sprzyja budowaniu jego podmiotowości.

Rozwojowi myślenia operacyjnego sprzyjają działania polegające na realnym i myślowym eksperymentowaniu z zachowaniem określonych reguł wypracowanych w toku rozwoju nauki i kultury i przekazywanych (lub odkrywanych) w toku nauczania [11]. Formalne operacje myślowe są bowiem produktem rozwoju kultury, a — jak na to zwracają uwagę niektórzy badacze — stosunkowo niedawnego okresu jej dziejów [12]. Rozwijająca się jednostka może je u siebie ukształtować jedynie poprzez aktywne przyswajanie sposobu myślenia — poprzez poznawanie dzieł — tych wybitnych jednostek, które je odkryły i poświęciły wiele czasu ich doskonaleniu. Wymaga to więc w pewnym sensie przebycia w sposób skrótowy tej samej drogi, na jakiej zostały one odkryte, a to znaczy — aktywnego uczenia się zgodnie z zasadą, że „rozumieć — to znaczy odkrywać lub odtwarzać przez ponowne odkrycie" [13].

Jak już była o tym mowa, poznanie formalno-operacyjne nie ma charakteru uniwersalnego, nie jest zjawiskiem powszechnym i nie może zostać przez jednostkę osiągnięte w procesie spontanicznego rozwoju związanego z dojrzewaniem w warunkach ubogiego lub przeciętnego kulturalnie środowiska. Jest więc inaczej, niż pierwotnie sądził Piaget. Badania Piageta, obok longitudinalnych obserwacji rozwoju własnych dzieci, obejmowały dzieci i młodzież z elitarnych środowisk Genewy, a więc miasta w kraju wysoko cywilizacyjnie rozwiniętym. Badacze amerykańscy sprawdzający stan zaawansowania rozwoju intelektualnego młodzieży w USA i innych krajach z zastosowaniem pomiarów na próbkach reprezentatywnych stwierdzili duże zróżnicowanie osiągnięć rozwojowych zależnie od kraju, typu szkoły i poziomu jej pracy, a także od płci uczniów [14].

W tym miejscu interesuje nas przede wszystkim zależność rozwoju

myślenia formalno-operacyjnego od typu i poziomu pracy szkoły. We wspomnianych badaniach stwierdzono, że uczniowie szkół elitarnych w różnych krajach osiągali wysoki poziom rozwoju rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego, podczas gdy uczniowie szkół przeciętnych w tym samym wieku wykazywali tylko w ok. 50% przypadków umiejętność używania proporcji (a więc zaledwie jednego składnika myślenia formalno-operacyjnego). Zdolność prawidłowego stosowania proporcji ujawniono tylko u niewielu uczniów szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym i przeciętnym lub niższym poziomie nauczania.

Zależność między poziomem operacyjności myślenia a poziomem wykształcenia utrzymuje się także w okresie dorosłości. Badania Hawley i Kelly'ego [15] nad mężczyznami w wieku od 25 do 75 lat ujawniły, że osoby z wykształceniem wyższym w ponad 90% przypadków stosują w rozwiązywaniu zadań operacje formalne. Występowanie takich operacji stwierdzono zaś tylko u 20% badanych o niższym poziomie wykształcenia.

Również badania przeprowadzone w Polsce ujawniają, że nie wszyscy studenci wyższych uczelni w początkowych latach nauki wykazują w swym myśleniu pełny zestaw cech właściwych myśleniu formalno-operacyjnemu. Tylko 40% studentów WSP wykazywało w pełni ukształtowane myślenie operacyjne. Pozostali potrafili stosować tylko niektóre typy operacji właściwe dla poznania formalno-operacyjnego [16].

Rezultaty badań J. Trempały są zgodne z wynikami wcześniejszych badań W. Perry'ego (1968) nad rozwojem poznawczym i moralnym młodzieży studenckiej w Stanach Zjednoczonych.

U większości młodzieży uczącej się w przeciętnych szkołach średnich i pochodzącej z środowisk o przeciętnym i niższym poziomie kultury myślenie operacyjno-formalne w swym pełnym kształcie rozwija się dopiero w okresie studiów, o ile je ona podejmuje. Inni pozostają w swym rozwoju na niższych etapach rozwoju poznawczego.

Fakty stwierdzone w badaniach psychologów amerykańskich dotyczące uwarunkowań rozwoju myślenia formalno-operacyjnego zmusiły J. Piageta do pewnej rewizji głoszonych wcześniej poglądów. Przyznał on więc, że myślenie formalno-operacyjne jest zależne od materiału, na którym przeprowadzane są operacje, czyli że jest ono uwikłane w treść (conten bound), a jego rozwój zależy od poziomu kultury środowiska społecznego, w którym przebiega, i od jakości oraz profilu kształcenia. Oznacza to, że rozwój myślenia formalno-operacyjnego jest uzależniony kulturowo, tj. uwarunkowany zakresem i jakością stymulacji kulturowej, z jaką się młodzież spotyka (culture bound) [17]. J. Piaget wysunął także przypuszczenie, że u osób o skróconym cyklu kształcenia sprofilowanym zawodowo myślenie formalno-operacyjne może się rozwijać później, nawet dopiero około 20 roku życia, obejmując głównie sferę aktywności zawodowej. Poza tym obszarem — jak można sądzić — funkcjonowanie

poznawcze tych jednostek pozostaje na poziomie poznania figuratywnego. Osiągnięcia rozwojowe obejmujące sferę działalności zawodowej nie przenoszą się bowiem na inne obszary funkcjonowania i inne treści. Nic więc dziwnego, że A. Kłoskowska zaobserwowała u osób o wykształceniu technicznym „nasilenie globalnego irracjonalizmu mimo wzmożenia racjonalnych zasad działania w sferze instrumentalnej" [18].

Niedostatki myślenia formalno-operacyjnego ograniczają, oczywiście, możliwości opanowywania bardziej złożonych treści, ale przede wszystkim zmuszają innowacyjność działania i możliwość twórczej partycypacji w kulturze i technice, a ściślej mówiąc, w cywilizacji współczesnej i jej rozwoju. Można też zasadnie przypuszczać, że gdy w danym społeczeństwie nie ma dostatecznej liczby jednostek zdolnych do poznania formalno-operacyjnego lub gdy mają one ograniczone możliwości swobodnego działania, może to stać się jednym z ważnych czynników opóźnienia rozwoju cywilizacyjnego tego społeczeństwa i jego postępującej degradacji. Brak warunków i możliwości swobodnego działania jednostek reprezentujących najwyższy poziom rozwoju w słabo rozwiniętym społeczeństwie powoduje dodatkowo ich odpływ do krajów o wyższym poziomie rozwoju, stwarzających korzystniejsze warunki twórczej aktywności i samorealizacji przez cenioną społecznie pracę. Staje się to psychologiczno-społecznym źródłem podatności ludzi na mniej czy bardziej zorganizowany drenaż mózgów, który dodatkowo osłabia kraje słabiej rozwinięte pogarszając dalej warunki ich rozwoju.

Wszystko to sprawia, że właściwy, tzn. wysoki, poziom kształcenia o dostatecznie szerokim profilu obejmujący możliwie duży odsetek młodzieży staje się problemem o kluczowym znaczeniu dla rozwoju cywilizacyjnego społeczeństw. Zrozumienie tego faktu leży u podłoża wysiłków podejmowanych w wielu krajach na rzecz reformowania i podnoszenia poziomu kształcenia w systemach edukacji.

Drugi tor rozwoju dziecka stanowią procesy przyswajania kultury, a zwłaszcza kultury symbolicznej, inicjowane przez opanowywanie podstawowych systemów znakowych i symboli kulturowych.

Jest to proces niezmiernie ważny. Pozwala on bowiem przeżyć i przyswoić sobie w skondensowanej formie doświadczenia pokoleń poprzednich, a zarazem dostarcza symbolicznych narzędzi do opracowywania doświadczeń zdobywanych we własnej aktywności przedmiotowej i społecznej. Opanowywanie systemów znakowych i symbolicznych kultury oraz nabywanie umiejętności posługiwania się nimi we własnych czynnościach i działaniach oznacza zarazem powstawanie nowej jakości funkcjonowania umysłu jednostki. Dokonuje się bowiem konstruowanie specyficznej funkcji semiotycznej, do której mózg człowieka jest zdolny, ale która może się w pełni ukształtować tylko w toku aktywnego przyswajania kultury. Kształtująca się u jednostki funkcja semiotyczna prze-

budowuje też strukturę wewnętrznych czynności psychicznych, tworząc zarazem podstawę zinterioryzowanej aktywności określanej potocznie mianem życia wewnętrznego jednostki.

Opanowanie systemów znakowych i symbolicznych kultury prowadzi też do ukształtowania się tzw. czynności symbolicznych jednostki, tzn. tej kategorii jej własnej aktywności, w której przedmiotem odbioru, opracowywania (przetwarzania) i przekazywania są znaki i przenoszone przez nie znaczenia. Uwewnętrznione czynności symboliczne polegają więc na odbieraniu i przetwarzaniu informacji przy użyciu znaków i symboli, jakie charakteryzuje aktywność wewnątrzpsychiczną człowieka. Jest ona u poszczególnych ludzi zróżnicowana zależnie od zakresu odbieranych informacji oraz stopnia skomplikowania procesu ich przetwarzania i od stopnia jego oryginalności.

W obszarze tej aktywności wewnątrzpsychicznej dokonują się operacje umożliwiające tworzenie sytuacji wyobrażonych i obcowanie z przeżyciami wyprzedzającymi doświadczenia w świecie realnym lub — jak pisze Osgood — „obcowanie z pseudodoświadczeniem mającym za przedmiot osoby, rzeczy i zdarzenia wyobrażone" [19].

Przejmowanie doświadczeń pokoleń poprzednich za pośrednictwem przekazów kulturowych dokonuje się od najwcześniejszego dzieciństwa równolegle z nabywaniem i interioryzowaniem doświadczeń z własnej aktywności przedmiotowej. Sprzyja to procesom intensywnej socjalizacji i tworzy znaczną ich część.

Wrastanie jednostki w świat kultury symbolicznej spełnia niewątpliwie pozytywną funkcję w rozwoju jednostki. Jest to także funkcja przystosowawcza. Często jednak, zwłaszcza gdy wdrażanie w kulturę odbywa się drogą podporządkowania jednostki wymogom kultury bez ich głębszego opracowania i uwewnętrznienia, przystosowanie odbywa się tu na zasadzie akomodacji, a nie adaptacji. Bywa tak szczególnie we wczesnych stadiach ontogenezy, gdy przyswajanie treści i wartości kulturowych musi się odbywać w sposób konkretny. Jeśli jednak jednostka, dorastając, nie podaje tych obszarów swojej świadomości i zachowania przewartościowaniu i refleksji, pozostaje w tych obszarach na poziomie figuratywnym. Ujawnia się też wówczas szczególnie łatwo postawa obcości i odrzucenia wszelkich opinii, poglądów, informacji i postaw niezgodnych z własnymi, traktowanymi jako słuszne bez konieczności udowadniania. Wyniki wielu badań psychologicznych i socjologicznych pozwalają wysunąć tezę, że jeśli tworzenie sfery aktywności symbolicznej jednostki nie jest dostatecznie wielostronne, to przyswajanie kultury nie wywiera znaczącego wpływu na kształtowanie się wyższych pięter poznania i odpowiadających im postaw racjonalnych. Dzieje się tak dlatego, że kształtowanie myślenia formalno-operacyjnego może mieć miejsce tylko wtedy, gdy jednostka musi koordynować swoje sądy w sto-

sunku do więcej niż jednej płaszczyzny odniesienia. Wyższe formy poznania wiążą się bowiem z relatywizacją sądów, a implikują także relatywizację postaw, a więc ograniczenie podłoża wszelkich fanatyzmów.

Przyswajanie kultury, w tym także wychowanie przez sztukę, może więc sprzyjać rozwojowi intelektualnemu i kształtowaniu postaw pożądanych u człowieka współczesnego tylko wtedy, gdy będzie to oznaczać poznawanie różnych systemów kulturowych, różnych konwencji, stylów i światopoglądów oraz relatywizowanie ich względem siebie. Wszelka jednostronna enkulturacja — obok konsekwencji pozytywnych w postaci ułatwiania przystosowania do własnego kręgu społeczno-kulturowego — może także powodować skutki negatywne w rozwoju indywidualnym człowieka, kształtując jednostronne ujmowanie świata. Jednym z ważniejszych, a rzadko dostrzeganych następstw negatywnych takiej edukacji kulturalnej jest blokowanie rozwoju myślenia operacyjnego w pewnych obszarach i utrzymywanie postaw irracjonalności, sztywne przywiązanie do pewnych wartości kulturowych i brak tolerancji dla innych itd. Tę dwoistość konsekwencji przyswajania kultury trzeba więc koniecznie mieć na względzie w procesie nauczania i wychowania w szkole, a także w planach modernizacji i doskonalenia systemu edukacji narodowej.

PROBLEM KSZTAŁTOWANIA CZYNNOŚCI POZNAWCZYCH W NAUCZANIU

W końcowej części artykułu spróbujemy się zastanowić, jakie formy nauczania sprzyjają stymulowaniu rozwoju poznawczego dzieci (poczynając od wczesnego dzieciństwa) i młodzieży. Zagadnienie to stanowi obecnie w psychologii nauczania jedno z kluczowych i jego badaniu poświęcono wiele prac w ciągu ostatnich dwudziestu lat w wielu krajach.

Rozwój poznawczy rozpoczyna się bardzo wcześnie, ale jego istotniejsze objawy obserwuje się począwszy od drugiego półrocza życia dziecka. Stwierdzenie to prowadzi do wniosku, że wczesne dzieciństwo i wiek przedszkolny stanowią dotychczas niewykorzystane rezerwy rozwoju poznawczego dzieci wskutek braku wypracowanych metod właściwego oddziaływania i odpowiedniego stymulowania go w postępowaniu wychowawczym. Tymczasem metody postępowania wychowawczego z małymi dziećmi wyraźnie różnicują przebieg ich rozwoju poznawczego, a tym samym współtworzą lepsze lub gorsze podstawy jego postępów w okresach późniejszych. Dowodzi tego wiele badań, w tym m.in. wspomniane już wyżej badania B. L. White'a [20]. Badania te obejmowały grupę dzieci i ich rodziców i miały charakter longitudinalny. Prowadzono w nich obserwacje zmian rozwojowych dzieci od siódmego miesiąca życia do trzech lat w aspekcie formowania się ich kompetencji ludzkich, tj. rozwoju języka, ciekawości poznawczej, przywiązania, podstaw inteligencji.

Równocześnie obserwowano i analizowano zachowania i sposoby wychowawczego postępowania matek z badanymi dziećmi. Po zakończeniu całej serii obserwacji i pomiarów podzielono dzieci na dwie grupy: te, które uzyskiwały wysokie wskaźniki wspomnianych kompetencji ludzkich i te, których wyniki były niskie. Następnie poddano analizie wyniki obserwacji zachowania się i praktyk wychowawczych matek dzieci obu wyróżnionych grup. Okazało się, iż różniły się one w sposób znaczący. Matki dzieci o wysokich wskaźnikach rozwoju dawały dzieciom wyraźnie większy zakres swobody w eksplorowaniu otoczenia (np. nie trzymały ich w kojcu), utrzymywały z dziećmi częstszy kontakt wzrokowy, równocześnie nie trzymając ich stale przy sobie, częściej mówiły do dzieci o tym, co robiły one same i dzieci, nazywając przedmioty, wykonywane czynności i ich rezultaty oraz zamiary i plany. Dzieciom w drugim i w trzecim roku życia częściej udzielały informacji, odpowiadając na przejawy ich zaciekawienia przedmiotami oraz na zadawane przez nie pytania. Niekiedy także, widząc zainteresowanie dziecka, same formułowały pytania, a następnie udzielały na nie odpowiedzi. W swoim postępowaniu z dziećmi stosowały też pewne stałe rygory i konsekwentne postępowanie dyscyplinujące. Pozwalało to dzieciom mieć poczucie bezpieczeństwa dzięki bliskości matki, a zarazem zdobywać doświadczenia niezbędne dla rozwoju i językowe narzędzia ich porządkowania i opracowywania.

Z naszego punktu widzenia ważne jest to, iż rozwojowi kompetencji ludzkich małych dzieci sprzyjało organizowanie im sprzyjających warunków aktywności — materialnych i psychicznych, a także postępowanie umożliwiające przenoszenie doświadczeń tej aktywności w sferę czynności werbalnych. Są to bowiem istotne warunki rozwoju poznawczego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa, wykorzystywane także w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W miarę postępów rozwoju dziecka właściwe oddziaływania wychowawcze, jakie mu sprzyjają, stają się również bardziej skomplikowane.

Kształtowanie myślenia formalno-operacyjnego może się dokonywać w toku uczenia się wszystkich przedmiotów szkolnych o odpowiednim ładunku treści abstrakcyjnych, aczkolwiek mogą się w nich kształtować różne typy inteligencji [21]. Kształcenie sprofilowane sprzyja też rozwojowi myślenia formalno-operacyjnego i jego efektywności w stopniu zróżnicowanym [22]. W nauczaniu sprzyjającym rozwojowi myślenia formalno-operacyjnego muszą jednak być uwzględniane podstawowe prawidłowości kształtowania się operacji formalnych i myślenia problemowego.

Jak wiadomo, centralnym problemem rozwoju poznawczego w koncepcji Piageta są procesy równoważenia [23]. W piagetowskim modelu teoretycznym uwzględnione zostały trzy typy równowagi poznawczej pojawiającej się cyklicznie w procesach równoważenia.

Pierwszy z nich opiera się na stosunkach podmiot-przedmiot. Drugi

obejmuje wewnętrzne stosunki między schematami poznawczymi niższego i wyższego rzędu, prowadząc do ich różnicowania i koordynacji oraz wzajemnego asymilowania i akomodacji. Etap ten zawiera wiedzę o przedmiocie i koordynację schematów poznawczych opartą na ujmowaniu relacji. Trzeci typ równowagi obejmuje integrację hierarchiczną schematów wewnątrz całości wyższego rzędu. Integracja schematów poznawczych, możliwa dzięki ich koordynowaniu, wzajemnemu asymilowaniu i akomodacji, oznacza wznoszenie się czynności intelektualnych na wyższy poziom, a więc implikuje jakościową zmianę rozwojową czynności poznawczych. Sprzyja temu uczenie się złożonych treści i — w szczególności — rozwiązywanie problemów.

Nauczanie nawiązuje mniej lub bardziej świadomie do dynamiki procesów rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży. Może on procesy te wspomagać i stymulować oraz sterować nimi przez: 1) dostarczanie materiału do asymilowania i kierowanie jego adekwatnym przyswajaniem, 2) stymulowanie kolejnych cykli dezekwilibracji (drogą naprowadzania na wykrycie nowych relacji i nieadekwatności dotychczasowych schematów poznawczych oraz typu równowagi poznawczej), 3) przez naprowadzanie na takie formy aktywności, dzięki którym możliwe stanie się równoważenie na wyższym poziomie. Wszystkie te formy oddziaływania są ze sobą ściśle powiązane i nawzajem od siebie zależne. Nie można bowiem, jak już mówiliśmy, kształtować myślenia formalno-operacyjnego bez opanowywania złożonych treści z zakresu nauki, kultury i techniki. Z drugiej jednak strony niewłaściwie prowadzone nauczanie prowadzi do figuratywnego (tj. przez naśladownictwo i odtwarzanie bez istotnego zrozumienia), pozornego przyswajania również abstrakcyjnych treści wymagających poznania formalno-operacyjnego. Tak bywa często w przypadku uczenia matematyki, a pozostawanie w uczeniu się tego przedmiotu na poziomie poznania figuratywnego staje się podstawą kształtowania się i utrwalania negatywnych postaw wobec matematyki także u uczniów o wysokiej inteligencji ogólnej. Psychologia poznawcza sugeruje, iż najkorzystniejsze, bo najbardziej adekwatne do potrzeb rozwoju myślenia operacyjnego, jest nauczanie problemowe w różnych jego formach.

W badaniach z zakresu psychologii nauczania w ostatnich dwu dziesięcioleciach podkreśla się rozwijającą rolę 1) uczenia rozumowania i rozwiązywania problemów, w tym uczenia strategii rozwiązywania problemów, a 2) uczenia strategii uczenia się [24].

Czynność rozwiązywania problemów inicjuje procesy dezekwilibracji poznawczej, a dochodzenie do rozwiązania wymaga — przy właściwym doborze problemu — różnicowania, koordynowania, a nierzadko także integrowania — schematów poznawczych. Sprzyja to więc rozwojowi poznawczemu stwarzając równocześnie szereg okazji do uczenia się pra-

widłowych sposobów rozumowania, a także przyswajaniu nowej wiedzy użytecznej w tym procesie. Nic więc dziwnego, że R. Glaser, podsumowując wyniki badań amerykańskich w zakresie psychologii nauczania, formułuje wniosek, iż w kształtowaniu efektywnego myślenia niczym nie da się zastąpić rozległego doświadczenia w rozwiązywaniu problemów i wiedzy z dziedziny, której dotyczy podejmowany problem [25].

Wielu badaczy próbowało też — drogą eksperymentów psychodydaktycznych — ustalić modele najbardziej efektywnych strategii oddziaływania na rozwój poznawczy.

Do znanych szeroko w Polsce koncepcji należy etapowy model czynności umysłowych i ich kształtowania w nauczaniu opracowany przez P. J. Galpierina [26], przyswojony niedawno literaturze amerykańskiej [27]. W myśl koncepcji Galpierina w nauczaniu należy uwzględnić pięć etapów kształtowania czynności poznawczych. Są to: 1) kształtowanie podstaw orientacyjnych czynności, 2) wykonywanie czynności na przedmiotach realnych, 3) przechodzenie do czynności wykonywanych werbalnie, 4) wykonywanie czynności w mowie wewnętrznej, 5) przechodzenie na poziom myślenia symbolicznego.

Z kolei znany amerykański teoretyk inteligencji R. Sternberg [28] uważa, że program oddziaływania pedagogicznego mający na celu kształtowanie intelektu powinien odpowiadać ośmiu kryteriom, a mianowicie: 1) opierać się na teorii przetwarzania informacji, 2) odpowiadać umysłowości ludzi danego kręgu kulturowego, 3) uczyć pożądanych sprawności (w tym przypadku ważnych komponentów myślenia formalno-operacyjnego — M. T.), 4) uwzględniać motywację i różnice indywidualne, 5) mieć związek z zachowaniami uczących się w świecie realnym, 6) legitymować się empirycznymi dowodami swej efektywności, 7) mieć charakter długotrwały, 8) zapewniać transfer na nowe rodzaje materiału.

Inni badacze (m.in. S. Tobias [29]) podkreślają rolę uczenia ogólnych strategii uczenia się w rozwoju intelektualnym, przy czym przez strategie takie rozumie się makroprocesy takie, jak np. przeglądanie tekstu, sporządzanie notatek, kontrolowanie rozumienia itp. Uczenie takich strategii postulowano także z dawna w pracach polskich pedagogów i prakseologów oraz w psychologii radzieckiej [30].

Wyniki badań empirycznych dowodzą, że takich ogólnych strategii uczenia się można uczyć skutecznie oraz że, opanowane w odniesieniu do jednego przedmiotu, mogą się one przenosić na inne, a więc wykazują transfer ogólny. Dzięki temu mogą się one stać trwałym osiągnięciem rozwojowym ucznia. Wyniki uczenia ogólnych strategii uczenia się są lepsze, gdy uczniowie, szczególnie w wieku dorastania, znają teoretyczne uzasadnienie zalecanych sposobów postępowania. Odnosi się to zarówno do strategii algorytmicznych, jak i heurystycznych, czego dowodzą wyniki badań D. F. Dansereau [31], gdy działa to 1) jako czynnik samodziel-

nego programowania działań i 2) jako czynnik wzmacniający motywację. Badacz ten potwierdził także skuteczność zespołowego uczenia się takich ogólnych strategii i ich stosowania w rozwiązywaniu problemów.

Uczenie strategii uczenia się i rozwiązywania problemów stanowi formę oddziaływania wprost na czynności intelektualne uczniów, a gdy jest efektywne, umożliwia wzrost ich kompetencji intelektualnych i otwiera szanse dalszego rozwoju. Z tych też względów zasługuje na szczególną uwagę.

Omówione wyżej i inne sposoby inspirowania, wspomagania i kierowania rozwojem intelektualnym uczniów w procesie nauczania mają jedną cechę wspólną: wymagają twórczej pracy i zaangażowania nauczyciela. Jest to już jednak zagadnienie odrębne.

Przypisy

[1] Por. J. Piaget: Rozwój ocen moralnych dziecka. Warszawa 1967, PWN; J. Piaget: Narodziny inteligencji dziecka. Warszawa 1966, PWN; L. Kohlberg: Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization, W: D. A. Goslin (red.), Handbook of Socialization, Chicago 1973, Rand McNally College; H. Muszyński: Rozwój moralny. B. P. t. 8, Warszawa 1983, WSiP.

[2] Por. J. Piaget: Narodziny inteligencji dziecka, dz. cyt.

[3] Por. W. Perry: Forms of Intellectual and Ethical Development: In the College Years. New York 1968, Holt, Reinhard and Winston; G. Labouvie-Vief: Dynamic Development and Mature Autonomy. Human Development 1982, nr 25.

[4] M. H. Segall: Culture and Behavior: Psychology in Global Perspective, W: Annual Review of Psychology, Palo Alto 1986, vol. 37; H. Furth: Piaget and Knowledge. Chicago 1981, Univ. of Chicago Press.

[5] L. S. Wygotski: Wybrane prace psychologiczne, Warszawa 1971, PWN.

[6] Por. A. R. Luria: Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations. Cambridge, London 1976, Harvard Univ. Press M. H. Segall: dz. cyt.

[7] B. L. White, B. T. Kaban, J. S. Attanucci: The Origins of Human Competence. The Final Report of the Harvard Preschool Project. Lexington 1979, Lexington Books.

[8] B. Inhelder, J. Piaget: Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Warszawa 1970, PWN.

[9] Patrz: M. Tyszkowa: Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. B. P. t. 10. Warszawa 1977, WSiP; M. Tyszkowa: Kierunek kulturalno-historyczny w psychologii rozwojowej. „Człowiek i Społeczeństwo" z. 3, Poznań 1987, Wyd. Naukowe UAM; M. Tyszkowa: Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia, W.: M. Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Warszawa 1988, PWN.

[10] Por. M. Tyszkowa: Kultura symboliczna, wartość i rozwój jednostki. W: M. Tyszkowa, B. Zurakowski (red.): Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Warszawa—Poznań 1984, PWN.

[11] Por. B. Inhelder, J. Piaget: dz. cyt.; H. Aebli: Dydaktyka psychologiczna. Warszawa 1959, PWN.

[12] F. J. Kelly, B. M. Brown, C. L. Foxx: Dialectics of Social Adaptation and Individual Constructivism. Genetic Psychology Monographs, 1984, vol. 110.

[13] J. Piaget: Dokąd zmierza edukacja. Warszawa 1977, PWN, s. 28.

[14] S. Modgil, C. Modgil: Piagetian Research, vol. 3. Windsor, Canada 1976; R. Karplus, E. Karplus, M. Formisano, A. Paulsen: A Proportional Reasoning and Control Variables in Seven Countries. W: J. Lochead, J. Clement (red.): Cognitine Process Instruction Philadelphia 1979, Franklyn Institute Press.

[15] I. Hawley, F. J. Kelly: Operacje formalne u dorosłych. Przegląd Psychologiczny 1975 nr 1.

[16] J. Trempała: Rozumowanie moralne młodzieży i młodych dorosłych; nie publikowana praca doktorska wykonana pod kier. M. Tyszkowej, Poznań, 1984 Instytut Psychologii UAM.

[17] J. Piaget: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human Develoment 1972, nr 15.
[18] A. Kłoskowska: Socjologia kultury. Warszawa 1981, PWN, s. 494.
[19] Cyt. za A. Kłoskowską: j.w., s. 171.
[20] Por. B. L. White i inni: dz. cyt.
[21] H. Gardner: Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York 1983, Basic Books.
[22] M. Tyszkowa, E. Lencznerowicz: Efektywność rozwiązywania zadań intelektualnych przez młodzież w zależności od warunków aktywacji poznawczej i profilu kształcenia. Psychologia Wychowawcza 1982, nr 4.
[23] J. Piaget: Równoważenie struktur poznawczych. Warszawa 1981, PWN.
[24] Por. P. R. Pintrich, D. R. Cross, R. B. Kozma, W. J. McKeachie: Instructional Psychology. W: M. R. Rosenzweig, L. W. Porter (red.): Annual Review of Psychology, Palo Alto 1986, vol. 37.
[25] R. Glaser: Education and Thinking — the Role of Knowledge, Am. Psychologist 1984, vol. 39.
[26] P. J. Galpierin: Razwitije issledowanij po formirowaniju umstwiennych diejstwij. Psichologiczeskaja nauka w SSSR, t. 1, Moskwa 1959, APN RSFSR.
[27] Patrz: P. J. Galpierin: Intellectual Capabilities Among Olger Prescholl children: On the Problem of Trainung and Mental Development W: W. Hartup (red.): Review of Child Development Research. Chicago 1985, Univ. of Chicago Press.
[28] R. Sternberg: Criteria for Intellectual Skills Training. Educational Research 1983, vol. 12.
[29] S. Tobias: When do instructional methods make a difference? Educational Research 1982, vol. 11, nr 4.
[30] Np. W. Szardakow: Zarys psychologii ucznia. Warszawa 1959, PZWS; J. Włodarski: Psychologia nauczania. W: M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1979, PWN.
[31] D. F. Dansereau: Learning strategy research. W: J. Segal, S. Chipman (red.): Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Basic Research, Hillsdale 1985, Erlbaum.

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDRZEJ PLUTA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

EDUKACJA – ŚWIATOPOGLĄD – DYDAKTYKA
(refleksje w związku z lekturą książki W. P. Zaczyńskiego „Metodologiczna tożsamość dydaktyki *)

UWAGI WSTĘPNE

W szkicu, który przedstawiam, pokusiłem się o prezentację kilku uwag w kwestii badań edukacyjnych dystansujących się a zarazem nawiązujących krytycznie do zgłoszonego przez W. P. Zaczyńskiego — w jego ostatniej pracy — modelu badań dydaktycznych. Użyłem zwrotu „pokusiłem się", gdyż problematyka, którą poruszam, wymaga skądinąd odrębnego — i to sążnistego raczej — potraktowania.

Preferowane przez W. P. Zaczyńskiego spojrzenie metodologiczne ujawnia dwie ściśle ze sobą związane cechy charakterystyczne badań dydaktycznych:

(1) są to badania o charakterze przedteoretycznym,

(2) reprezentują takie metodologiczne stanowisko, w którym wprost, a więc w sposób naiwnoprzedmiotowy, akceptuje się pewne wartości światopoglądowe, gani zaś czy deprecjonuje inne — wyrażając wobec nich nie stosunek refleksyjno-krytyczny (ujęcie w nawias epistemologiczny i wyjaśnienie faktu ich społecznej akceptacji), ale traktując je właśnie jako możliwe sądy naukowe; w rezultacie imputuje się podmiotom czynności (tu: edukacyjnych czy dydaktycznych) własne wartościowania kulturowe zaręczając o prawomocności „naukowej" owych wyborów, co jest już dodatkowo projektem „narkotyczno-perswazyjnego" narzucenia określonych sądów wartościujących, skądinąd związanych z ideami „wielostronnego rozwoju" podmiotów.

Przyjmując jako nieodwołalne kryterium podmiotowości i wielostronności rozwoju jednostek nie mogę zaszczepiać tych idei posługując się sposobami ograniczającymi ową podmiotowość i wielostronny rozwój.

* W. P. Zaczyński: Metodologiczna tożsamość dydaktyki, Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 183.

Jeżeli bowiem nie mogę wybierać żadnych innych wartościowań konkurencyjnych, jestem bowiem skrępowany tą jedną, jedyną ideą, wtedy właśnie nie jestem suwerenny, zaprzeczam w istocie własnej podmiotowości. Realne podstawy suwerennego „podmiotowania" nie zależą zaś bynajmniej od świadomie czy nieświadomie używanych normatywnie słów „podmiot", „podmiotowość", „podmiotowe traktowanie" itp. Jeżeli zatem będę dalej mówił o człowieku (jako społeczeństwie, klasie społecznej, grupie kulturowej, jednostce) jako o „podmiocie" w sposób nienormatywny, to będę miał na uwadze tę tylko okoliczność, iż da się używać tego słowa wyróżniając za jego pomocą szczególny rodzaj prawidłowości występujących w ludzkim (społecznym i indywidualnym) postępowaniu, nie zaś — bezpośrednio i perswazyjnie — wpływać na nie (co jest już „zadaniem" innego typu praktyki społecznej niż praktyka naukowa).

Wyprzedzając bardziej systematyczne objaśnienia terminologiczne, które lepiej pozwolą zrozumieć intencję znaczeniową, jaką wiążę z obydwoma powyższymi określeniami odnośnych cech badań dydaktycznych, dodam tutaj, że szkic niniejszy podzielę na kilka części. Zarysuję, nader zresztą szkicowo, kolejno: (1) idee przewodnie książki W. P. Zaczyńskiego, (2) kontekst teoretyczno-metodologiczny głównych pojęć interweniujących w pewną koncepcję kultury sprzężoną z teorią poznania naukowego zwaną epistemologią historyczną, (3) teoriokulturowe przesłanki ujmowania zjawisk z zakresu edukacji oraz refleksji nad nią prowadzonej i na koniec wreszcie, (4) przedmiot badań teorii edukacji zorientowanej kulturoznawczo, mogącej zdawać bardziej adekwatnie sprawę z istoty zjawisk edukacyjnych niż ujęcia dotychczasowe, a przez to zdolnej zaspokajać społeczne zapotrzebowania na dyrektywalne przesłanki dla praktyki edukacyjnej; zaznaczę jedynie, że do projektu tego zbliża się społeczno-regulacyjna propozycja nauczania opracowywana przez E. Biłosa [1].

1. METODOLOGICZNA TOŻSAMOŚĆ DYDAKTYKI

Autor wymienianej tu książki kieruje za pomocą jej tytułu uwagę czytelników — a mają być nimi pedagodzy i studenci kierunków pedagogicznych — na następującą, główną jej ideę, skupiającą wokół siebie wszystkie wątki pozostałe. Dzisiejsza dydaktyka ma prawo do metodologicznej swoistości, a jej osobliwości wynikające ze swoistych potrzeb poznawczych przedmiotu nie pozwalają wyrazić zgody na monizm metodologiczny i związany z nim naturalizm metodologiczny. Ideę tę rozwija nasz Autor w sposób, który odwołuje się do „krytyki" (rozumianej w duchu tzw. antyscjentystycznych nurtów marksizmu, a więc niezupełnie zgodnie z intencjami K. Marksa) scjentyzmu w wąskim jego rozumieniu (opozycja scjentyzmu i antyscjentyzmu wyrażana we współczesnej

myśli filozoficznej ujmuje problemy szersze niż kontrowersja i spór o to, czy humanistyka wzoruje się, ewentualnie czy powinna wzorować się, na przyrodoznawstwie). Terminy monizm metodologiczny i naturalizm i ich odpowiedniki antytetyczne nie są może najszczęśliwiej dobrane. Rzecz w tym m.in., iż terminy te sugerują jedność podstawowych metod badawczych w przyrodoznawstwie i humanistyce stanowiącą rezultat — faktycznego lub postulowanego — naśladowania nauk przyrodniczych przez humanistykę. W tym duchu Zaczyński interpretuje wypowiedź J. Kmity i L. Nowaka na temat postępowania badawczego w humanistyce, które winno czynić zadość (lub czyni zadość) tym samym zasadom metodologicznym, co postępowanie badawcze przyrodoznawcy. Otóż jest to interpretacja nietrafna, którą wszakże można zrozumieć, jeżeli uzna się, że termin „naturalizm metodologiczny" łatwo kojarzy się z wyobrażeniem przyrodniczego, „naturalnego" zdeterminowania, a co za tym idzie także sposobu badania, świata humanistycznego. Tymczasem ogólne stanowisko terminem tym oznaczone bynajmniej takiego zdeterminowania i badania nie przesądza. Jedność (ale i zasadnicza różnica) nauk przyrodniczych i humanistycznych może polegać na czymś innym niż stosowaniu tych samych (podobnych) metod badawczych, a w szczególności — co będzie brzmieć niewątpliwie szokująco dla scjentysty pozytywistycznego — jak zauważa to J. Kmita [2], na uznaniu humanistycznego charakteru przedmiotu badań przyrodoznawstwa (teoretycznego). Będzie o tym mowa w dalszej części rozważań.

W każdym razie Autor „Metodologicznej tożsamości..." możliwości wyżej wymienionej raczej nie dostrzega przeciwstawiając się idei jednej nauki w duchu tak uprawianej humanistyki, która nawiązując do tradycji światopoglądów humanistycznych funkcjonujących przed ukonstytuowaniem się nauki jako „samodzielnej siły wytwórczej" (sformułowanie Marksowskie) pozostaje w konflikcie ze światopoglądem scjentystyczno-technologicznym nawiązującym do tradycji oświeceniowych. Sprzeciw ten jest tak silny i wielki, iż uniemożliwia stosowanie — w odniesieniu do badań dydaktycznych — terminu „status metodologiczny". Można bowiem zostać posądzonym o to, iż akceptuje się sugestie zgody na paradygmat nauki rozwiniętej. „...Status to nic innego jak szukanie odległości dzielącej w rozwoju metodologicznym dydaktykę od nauki — modelu" (s. 5). Zaś modelem obowiązującym powszechnie — tak właśnie chcą scjentyści zdaniem Zaczyńskiego — miałaby być metodologią fizyki. Budzi to uzasadniony — głównie jednak tylko aksjologicznie i na gruncie zakładania pewnej fałszywej przesłanki traktującej alternatywnie sferę naukowo-teoretycznego i światopoglądowego uzupełnienia doświadczenia społecznego — sprzeciw Autora „Metodologicznej tożsamości...", nie godzącego się na upodobnienie humanistyki, w tym dydaktyki, do owego modelu. W wielu miejscach książki formułowana jest myśl, że dydaktyka nie może przyjąć żądań scjentyzmu metodologicznego — i z tą myślą

zgadzałbym się, choć trzeba byłoby ją uściślić wraz ze stosownym komentarzem zawężającym ramy mej akceptacji — nawet pod groźbą utraty naukowości i że jej naukowość od akceptującego przyjęcia tych żądań nie zależy — co już żadną miarą niżej podpisany akceptować nie może, nie pozostając wszakże scjentystą, o czym będę usiłował przekonać Autora referowanej w tym miejscu pracy. Nie będzie to jednak zamierzenie bynajmniej aksjologicznej tylko natury, albowiem deklaruję tu przyjęcie stanowiska umożliwiającego wydostanie się poza spór pomiędzy „scjentyzmem" i „antyscjentyzmem", a zarazem dystansującego się w pewien sposób od obydwu. W. P. Zaczyński deklaruje zaś wyraźnie swe sympatie po stronie idei nawiązujących do tradycji szkoły heidelbergskiej (np. Windelband, H. Rickert), a dodałbym , że generalnie jest to opowiadanie się za określonymi wersjami antyscjentyzmu w wersji antynaturalistycznej filozofii humanistyki. Chociaż, o czym dalej, nie tylko.

Zaczyński przyjmuje, że dydaktyka może i powinna zgodzić się na:

(1) uznanie swej szczególności wynikającej z tego, że jej przedmiot konstytuuje obiektywna rzeczywistość dydaktyczna, tj. praktyka składająca się z działań kształcących ukierunkowanych na pomnażanie w wychowanku wielorakich wartości wyznaczanych (i opisywanych) celami owego kształcenia; stwierdzenia dydaktyki są bowiem testowane przez praktyczne, nauczycielskie potwierdzenie przewidywań, których treścią są różnoimienne wartości o wspólnym mianie, którym jest wielostronny rozwój osoby ucznia-wychowanka. Dydaktyka od praktyki oderwana staje się bezprzedmiotową dyscypliną, o czym stara się przekonać Autor demonstrując liczne przykłady z zakresu dydaktyki eksperymentalnej. W każdym razie do cech charakterystycznych badanej rzeczywistości dydaktycznej zostaje przez naszego Autora zaliczona:

(a) intencjonalność działań związana z podmiotowością, której niepodobna inaczej rozumieć — jak przekonuje Zaczyński — jak subiektywność i jednostkowość; w lekceważeniu podmiotowości ucznia upatruje niepowodzeń dydaktyki tak jako nauki, jak i praktyki,

(b) podejście dialektyczne,

(c) przedmiotowe zróżnicowanie i złożoność stanowiące argument na rzecz pluralizmu metodologicznego związanego z dyrektywą nakazującą stosowanie wielu wzajemnie dopełniających się sposobów badania i odrzucającą monizm metodologiczny ignorujący odrębność ontologiczną przedmiotów,

(d) nieostra granica między dydaktyką jako nauką i dydaktyką jako praktyką nauczycielską;

(2) niemożność aksjologicznej neutralności, która narzuca się w chwili uznania szczególności jej przedmiotu (jakkolwiek, o czym była przed chwilą mowa, przedmiot ten konstytuuje obiektywna rzeczywistość; zjawia się natychmiast myśl, iż wartości dydaktyczne istnieją obiektywnie?).

Zatem dydaktyka nie może być aksjologicznie neutralna, ponieważ bada i wytwarza wartości, o ochronę których musi zabiegać — tak w badaniu, jak i w nauczycielskiej praktyce,

(3) obiektywność w swej metodologii i w badaniach podpadającej pod nią rzeczywistości mającej wiele wymiarów. „... Otóż wymiarem:

— pierwszym, ontologicznym jest przyznanie rzeczywistości dydaktycznej istnienia niezależnego od poznającego podmiotu, istnienia obiektywnego,

— drugim jest podejmowane w badaniu postanowienie poznania tej rzeczywistości taką, jaką ona jest, w całej jej złożoności (...),

— trzecim, służebnym w stosunku do wymiaru drugiego, etycznego, jest dobór takich sposobów badania, które pozwolą zachować integralność rzeczywistości i zapewnią nam jej obraz adekwatny" (s. 152).

(4) przekształcenia w kierunku dyscypliny prawdziwie humanistycznej; respektując integralność ontologiczną dydaktyki nie można akceptować żadnych propozycji metodologicznych integralność tę naruszających. O postępie dydaktyki decydowały bowiem zawsze te wszystkie propozycje, w których to co nowe odnoszono do „...stwierdzenia, bodaj pewnika o charakterze prawa, że czynnikiem podstawowym w uzyskiwaniu oczekiwanych wyników jest aktywność ucznia, jego uruchomione siły wewnętrzne" (s. 182). Respektowanie zaś praw przedmiotu pozwala na jego rozwój w dającym się opisać kierunku od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia, od dydaktyki obiektywistycznej do dydaktyki humanistycznej. Rozwój ten widoczny jest w teorii wielostronnego kształcenia. Ta ostatnia jest jakby ukoronowaniem rozwoju dydaktyki, jej rozliczne zalety eksponuje W. P. Zaczyński w wielu miejscach swojej pracy i uznając ją za paradygmat dydaktyki współczesnej stwierdza, że nie ma ona współcześnie konkurencji, choć nie zyskała jeszcze takiej akceptacji społecznej, na jaką z całą pewnością zasługuje. Przez pomieszczenie w charakterystykach poszczególnych strategii dydaktycznych twierdzeń dawniejszych teorii zdaje się W. Okoń respektować dyrektywę korespondencji urobioną przez J. Kmitę — konstatuje Zaczyński (s. 169). Ta z kolei interpretacja nie wydaje się być już trafna w całości, ale w tym miejscu spostrzeżenia i refleksje rodzące się przy czytaniu tej interesującej książki przekształcają się w przekonanie, że Autor w swych wywodach nie jest konsekwentny. Jakkolwiek poświęca dużo uwagi wyłożeniu swego pozytywnego stanowiska przypuszczając energiczne ataki na niektóre aspekty scjentystycznego sposobu myślenia w dydaktyce (czy szerzej: w pedagogice; polemika opublikowana na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" w 1984 roku jest zewnętrzną manifestacją faktu, że mit nauki wolnej od wartości wkradł się już do pedagogiki, nad czym ubolewa nasz Autor, bo normatywizm i ahistoryzm nie pozwala dostrzec mu, że funkcjonalność bądź antyfunkcjonalność scjentystycznej aksjologizacji i propagandy danego systemu wie-

dzy naukowej jest relatywna historycznie — dopiero dostrzegając ów relatywizm może zasadnie wskazywać, kiedy scjentyzm i antyscjentyzm służą rozwojowi badań naukowych, kiedy zaś działają destrukcyjnie względem tego rozwoju), sam w gruncie rzeczy upowszechnia dla dydaktyki filozofię nauki programowo postulującą przekształcanie się tejże dydaktyki w postać nieodróżnialną od praktyki kształcenia jako swoistej sztuki nauczania, zatem — paradoksalnego zgoła — przypadku scjentystyczno-antyscjentystycznej filozofii nauki. Tak można w trybie praktyczno-obiektywnym, a więc wskazując na „rzeczywistą treść" zrekonstruować postulaty pluralizmu metodologicznego, za którym tak silnie optuje Zaczyński.

W tym miejscu chciałbym natomiast bardzo wyraźnie podkreślić, że nie jest intencją moją wymienianie zalet i wad „Metodologicznej tożsamości dydaktyki". Refleksja poniższa nie będzie też stanowić czegoś w rodzaju podsumowania notatek na temat stanu (statusu — a jednak!) świadomości metodologicznej, jaka towarzyszy badaniom z zakresu nauki o kształceniu. Zmierzam do czegoś zupełnie odmiennego, do zapisania kilku spostrzeżeń tak w kwestii badań dydaktycznych, jak i praktyki edukacyjnej, jakie nasuwają się w związku z zarysowującymi się możliwościami teoretycznego uprawiania humanistyki. Ów projekt humanistyki teoretycznej jest w każdym razie taki, iż stanowi m.in. dogodny punkt wyjścia do rekonstrukcji procesu kształcenia, ściślej: jego obrazu zawartego w badaniach dydaktycznych. Powiem od razu, że akceptuję taką propozycję, która nie będąc konsekwencją uprzednio założonej ontologii, ujmuje naukę jako praktykę społeczną specyficznie uregulowaną kulturowo — nie zaś jako działalność ponad czy przedkulturową — a przy tym historycznie zmienne jej uregulowania aksjologiczno-metodologiczne charakteryzuje w sposób likwidujący tak pretensje scjentystyczne do ponadczasowej absolutyzacji ontologicznej świata twierdzeń naukowych, jak i pretensje antyscjentystyczne do normatywnego obowiązywania określonych konceptów aksjologicznych jako równoznacznych, a nawet ważniejszych, „lepszych" od wartości poznania naukowego.

2. HUMANISTYKA I KULTURA

Prezentację przyjętych założeń rozpocznę od przytoczenia poglądu, według którego nie da się w sposób uprawniony poznawczo — o ile przyjmuje się perspektywę osiągnięcia przez humanistykę poziomu naukowo-teoretycznego — wskazywać na jakąś „własną", „swoistą" metodologię nauk o wychowaniu czy nauk pedagogicznych, a w ich obrębie badań dydaktycznych, bez konieczności przy tym popadania w przymus akceptacji idei nauki rozwiniętej — przyrodoznawstwa. Nie jest bowiem tak, jak to sugeruje Zaczyński: (a) albo godzisz się na monizm metodologiczny i jesteś scjentystą, popełniasz grzech „uprzedmiotowiania:

(b) albo zgłaszasz akces do dydaktyki humanistycznej... i popełniasz grzech — o którym co prawda nasz Autor milczy — akceptacji „obowiązywania normatywnego" określonych idei wartościujących. Jest jeszcze inne wyjście.

Ujmowanie problematyki teoretyczno-metodologicznego zaplecza dydaktycznych badań empirycznych jako wspólnych dla ogółu nauk humanistycznych wiąże się rzecz jasna z przyjęciem określonej koncepcji naukoznawczej. Takiej przy tym, iż można skupiać uwagę na zarysowywaniu dyrektyw metodologicznych dotyczących badań z zakresu dydaktyki patrząc na nie z „zewnętrznego" punktu widzenia. Jest to punkt widzenia określonej metodologii badań nad kulturą sprzężony z teorią kultury, stanowiącą próbę badań nad całokształtem zjawisk empirycznych z zakresu kultury, badań prowadzonych obecnie w sposób „pokawałkowany" przez różne dyscypliny humanistyczne i słabo pomiędzy sobą powiązanych.

Owa teoria kultury nie została tu wybrana arbitralnie. O jej wyborze zadecydowały określone założenia epistemologiczne. Akceptuję bowiem postulat uprawiania teorii poznania na gruncie materializmu historycznego jako postulat epistemologii historycznej: teorii poznania opartej na teorii kultury zakładającej materializm historyczny.

2.1. Kultura — kontekst teoretyczno-metodologiczny

Metodologiczno-teoretyczny kontekst pojęcia kultura charakteryzował będę wykorzystując prace poznańskiego środowiska kulturoznawczego[3].

Istotę kultury stanowi to, iż jest ona rodzajem rzeczywistości myślowej, swoistych „instrukcji" — zazwyczaj niepisanych — niekoniecznie indywidualnie uświadamianych, artykułowanych językowo, werbalizowanych, choć społecznie „obowiązujących" i masowo respektowanych, określających ludzkie działania nieprofesjonalne i profesjonalne (sposób życia) w postaci norm mówiących o tym, jakie wartości, czyli cele, godne są realizowania, a jakie nie, oraz w postaci reguł (dyrektyw, przekonań dyrektywalnych, opisowych) mówiących o tym, jakimi środkami — czynnościami należy posługiwać się przy realizowaniu odnośnych wartości-celów. Z kolei ludzka działalność, czyli praktyka społeczna, jest mniej więcej tym samym, co „kultura" w etymologicznym tego słowa znaczeniu: systematyczna, a więc uregulowana powszechnie — „uprawa".

Z kolei praktyka społeczna tworzy złożoną, diachroniczną strukturę funkcjonalną, tzn. system relacyjny charakteryzujący się stałym utrzymywaniem własności globalnej polegającej na ciągłym odtwarzaniu i przetwarzaniu (zwykle rozwojowym) warunków obiektywnych, czyli sił wytwórczych i stosunków produkcji. Poszczególne elementy tego systemu, do których zalicza się poszczególne typy praktyk społecznych i odpowiadające im formy świadomości społecznej (czyli regulujące je dziedziny

kultury), przybierają stany niezbędne dla utrzymywania nieintencjonalnego owej własności globalnej. Zależność, jaka łączy w ramach danej struktury funkcjonalnej fakt stałego utrzymywania przez nią własności globalnej ze stanami (czyli funkcjami) elementów tej struktury, określa się mianem determinacji funkcjonalnej (której nie należy mylić z determinacją przyczynowo-skutkową). Masowe efekty poszczególnych typów praktyk społecznych zdeterminowane są funkcjonalnie przez „wymóg" stałego utrzymywania własności globalnej mającej charakter nomologiczny (ramowy historycznie i rozwojowy).

Praktyka społeczna, tak ujęta jak wyżej, dzieli się na wiele typów regulowanych odpowiednio merytorycznie zróżnicowanymi formami świadomości społecznej, czyli dziedzinami kultury. Te ostatnie — jako społeczno-świadomościowe (myślowe) regulatory — uwarunkowane są historycznie, zmieniając się w sposób dostosowany do odpowiednio konkretyzującej się podstawowej funkcji praktyki społecznej. Dostosowanie owo polega na tym, że sądy normatywne i dyrektywalne „muszą" (w sensie właśnie determinacji funkcjonalnej) być takie, aby przy ich respektowaniu praktyka społeczna mogła jako całość pełnić swą funkcję podstawową w odpowiednich wersjach historycznych.

Z perspektywy kulturowej poszczególne czynności składające się na dany typ praktyki społecznej ujmuje się jako czynności subiektywno-racjonalne, tzn. czynności realizujące określone cele-wartości w sposób przesądzony przez odpowiednie przekonania dyrektywalne. Rozwijając tezę o determinacji świadomości społecznej (kultury) przez obiektywne warunki bytu społecznego można konstatować, że względna efektywność przysługuje tym działaniom, które są funkcjonalne względem zapotrzebowań obiektywnych. Wówczas część opisowa subiektywno-racjonalnego kontekstu tych działań reprezentuje względnie adekwatnie odnośne warunki obiektywne, część normatywna tegoż kontekstu — zapotrzebowania obiektywne. Efektywność, o której mowa, stanowi „środek nacisku" na świadomość jednostkową: jednostka w takiej mierze respektuje funkcjonalnie zdeterminowaną świadomość społeczną, w jakiej poszczególne „odstępstwa" groziłyby jej nierealizowalnością akceptowanych przez nią wartości. A przy tym świadomość jednostkowa nie jest tu po prostu pojmowana jako jednostkowa wersja świadomości społecznej przepuszczonej przez filtr psychiki. Jest raczej pewną skonkretyzowaną „deformacją" tej ostatniej, w szczególnym przypadku twórczą, potencjalnie dopiero uregulowaną społecznie, innowacyjną, a niekiedy zaś psychopatyczną.

Konsekwencją założenia o efektywności jest stanowisko antyindywidualizmu metodologicznego, które przyjmuje się tu w wersji względnie radykalnej, głoszącej, że wszystkie pozabiologiczne własności jednostki mają swe ostateczne i częściowe determinanty funkcjonalne we właściwościach praktyki społecznej i kultury. W myśl tego wariantu indywi-

dualne uczestnictwo w kulturze regulującej praktykę społeczną stanowi co prawda warunek n i e z b ę d n y przekształcania się rozwojowego kultury, jednakże bez uprzedniego jej istnienia jako zjawiska społecznego nie byłoby możliwe w niej uczestnictwo. Odnotujmy w tym miejscu na razie ogólną uwagę, iż założenie to nie jest respektowane we współczesnej dydaktyce. Nie zakłada go także W. P. Zaczyński, a przekonuje o tym jego analiza krytycznego doświadczenia zawodowego nauczycieli.

2.2. Nauka a pozostałe dziedziny kultury

Wszystkie dziedziny kultury grupują się w dwóch zasadniczych sferach: techniczno-użytkowej oraz symbolicznej. Ta ostatnia dzieli się dodatkowo na dwie kolejne sfery: kulturę symboliczną w sensie węższym: komunikacyjną (język, obyczaj, sztuka), pozakomunikacyjną (nauka, kultura prawno-polityczna, kultura edukacji) oraz na światopoglądową sferę kultury (magia, religia, świecka metafizyka oraz kultura pedagogiczna). Cechą charakterystyczną kultury symbolicznej jest ta okoliczność, że pojawienie się efektów działań składających się na regulowane przez nią praktyki społeczne (a zatem odpowiednio: praktykę językową, obyczajową, artystyczną, badawczą, prawno-polityczną, edukacyjną, magiczną, religijną, świecko-filozoficzną, pedagogiczną) i należących do zakresu funkcjonowania owych praktyk jest niezbędnie uzależnione od powszechnego respektowania normatywno-dyrektywalnych elementów tej sfery jego przekonań właściwych podmiotom działań składających się na odnośne typy praktyk społecznych.

Dziedziny kultury symbolicznej w sensie węższym wyróżniają się tym, że działania składające się na praktyki regulowane przez należące do nich dziedziny kultury zorientowane są na wartości-cele uchwytne praktycznie. Natomiast światopoglądową sferę kultury charakteryzuje to, że wartości, których realizację świadomościowo one regulują, mają charakter „ostateczny", a przy tym najczęściej nieuchwytny praktycznie (wyjątkiem jest tu światopogląd naukowy i światopogląd konsumpcyjny).

Suma form świadomości, czyli kultura, nie wyczerpuje całego obszaru świadomości społecznej. Obok przekonań normatywnych i dyrektywalnych do świadomości tej należą przekonania pośrednio spełniające funkcje regulowania praktyki społecznej. Mogą to być np. określone wierzenia religijne, powszechnie uznawane twierdzenia naukowe czy koncepcje pedagogiczne albo poglądy dydaktyczne. Natomiast należą do dziedzin kultury (form świadomości społecznej w węższym znaczeniu) implikowane przez owe wierzenia, twierdzenia naukowe, koncepcje pedagogiczne, poglądy dydaktyczne odpowiednie normy i dyrektywy. Nawiasem mówiąc, te drugie i ostatnie charakteryzować się będą technologicznością, odpowiednio praktyczno-poznawczą czy po prostu praktyczną. Te

pierwsze (wierzenia religijne) statusu tego nie posiadają, ich bowiem funkcja społeczna sprowadza się do czegoś innego, do perswadowania określonych wartości „ostatecznych" religijnej właśnie natury z równoległym najczęściej określaniem stosunku wartości religijnych do różnego typu wartości uchwytnych praktycznie z kultury symbolicznej w węższym sensie i kultury techniczno-użytkowej (tzw. funkcja waloryzacji religijnej). Przypadek funkcjonowania koncepcji pedagogicznych zasługuje na jeszcze inne potraktowanie, koncepcje te bowiem mogą funkcjonować tak jak każdy system przekonań światopoglądowych (dominacja funkcji waloryzacyjno-perswazyjnej [4]), będąc zaś teorią światopoglądu pedagogicznego uzależniać będą kształt funkcji waloryzacyjno-perswazyjnej od ustaleń naukowych właśnie.

Przyjmujemy tu generalnie, że praktyka naukowa (racja funkcjonalna jej istnienia autonomicznego w strukturze funkcjonalnej, jaką stanowi praktyka społeczna) zdeterminowana jest przez funkcję praktyczno-poznawczą jako jej funkcję podstawową, specyficzną, ramowo pełnioną; obok tego może pełnić funkcję waloryzacji światopoglądowej (jako niespecyficzną) w takich tylko jednak granicach, w jakich ustalenia praktyczno-poznawcze mogą wchodzić w skład światopoglądu. Należy tu jeszcze wymienić trzeci — także niespecyficzny — sposób funkcjonowania społecznego praktyki naukowej, częściowo „zachodzący" na funkcjonowanie w trybie waloryzacji światopoglądowej, a mianowicie funkcjonowanie kulturowo-edukacyjne. Idzie tu o powszechne wdrażanie jednostek za pomocą stosownych wyników do respektowania kultury regulującej (lub mającej regulować, będącej zatem dopiero projektem) poszczególne aspekty praktyki społecznej. Otóż w pedagogice, a ostatnio właśnie w dydaktyce — dowodem praca Zaczyńskiego — te funkcje niespecyficzne praktyki naukowej wysuwa się na plan pierwszy, które uniemożliwiają czy utrudniają realizację funkcji podstawowej. W takiej sytuacji pedagogika staje się praktyką już tylko pozornie naukową, to znaczy funkcjonalnie pozanaukową.

Oto próba opisu i wyjaśnienia powyższego zjawiska odniesiona do „całej" humanistyki [5]. Dominacja funkcji praktyczno-poznawczej występująca w wielu dyscyplinach przyrodniczych i formalnych tłumaczy wysoki stopień ich „paradygmatyzacji", tj. względnie wysoki stopień jednolitości regulującej je świadomości metodologicznej. Efektywność technologiczna (pojmowana szeroko — tak, aby wolno było mówić o efektywności praktycznej dydaktycznej, medycznej, kulturowo-komunikacyjnej, nie poprzestając na branej zwykle pod uwagę technologii ściśle produkcyjnej) tych nauk związana jest z ujednoliconymi i zrygoryzowanymi metodami osiągania wyników mających w tym właśnie trybie funkcjonować społecznie. Muszą one (wyniki) przechodzić przez surowe sprawdziany efektywności praktyczno-poznawczej, która domaga się występowania wśród nich cech identyfikowanych w refleksji metodologi-

cznej z intersubiektywną sprawdzalnością empiryczną, intersubiektywną komunikowalnością, aksjologicznym zneutralizowaniem ze względu na sposób uzasadniania. Inaczej stawia się sprawę w przypadku humanistyki — szczególnie, gdy dominują w niej opcje światopoglądowo-edukacyjne. Dyscypliny te, wśród nich pedagogika, rozwijają się pod względem światopoglądowym bujnie czy nawet nader gwałtownie (mnóstwo „szkół" toczących zażarte spory, które oczywiście — jako światopoglądowe — nie są rozstrzygalne), choć pod względem naukowym stoją od wielu lat w miejscu. Namawiać do wyboru wartości światopoglądowych, rejestrować je ze społecznej świadomości lub samodzielnie wytwarzać w sposób możliwie perswazyjny, potoczyście, z uruchomieniem odpowiedniej retoryki można bez stosowania żadnej metodologii. W wielu jednak przypadkach korzystając z pozytywnego ładunku aksjologicznego — jaki niosą pojęcia „poznania naukowego", „nauki", „naukowości", „prawdziwości", „obiektywności" — mianem „metodologii" określać można różne pomysły leksykalno-stylistyczne; frapująco brzmi wtedy np. określenie „metodologia stanowienia celów wychowania czy kształcenia".

Rzecz w tym, iż istnieją jednak humaniści, pedagodzy scjentyści przekonani o swej bezstronności światopoglądowej. Tymczasem faktycznie i to w sposób naiwny (przedmiotowy) protegują oni metodologię badań wcale nie przyczyniająca się do jakiegoś olśniewającego postępu praktyczno-poznawczego dyscyplin, które reprezentują. W tym sensie przyznałbym względną rację W. P. Zaczyńskiemu negliżującemu na swój sposób „słabe" i „naiwne" strony scjentyzmu. Oto bowiem filozofia ta jest w stanie tylko w takim zakresie waloryzować skutecznie badania pedagogiczne, czy szerzej humanistyczne, w jakim niezbędne staje się eliminowanie najbardziej jaskrawych przykładów niekoherencji między zaleceniami przyrodoznawczych metod myślenia a postulowaniem różnych dyscyplin humanistycznych, które jakoby te metody miały stosować.

W rzeczywistości — a wynika to z prowadzonych przez J. Kmitę analiz i wyjaśnień — światopoglądowo-epistemologiczne zaangażowanie orientacji pozytywistycznej (różnych jej historycznych wariantów) nakłada doktrynalne ograniczenia wąsko empirycystyczne na wiedzę uznawaną za prawomocną.

Te właśnie ograniczenia „odpowiedzialne" są za to, że poza zasięgiem tej orientacji (manifestującej swą obecność w pedagogice pod postacią badań dydaktyki zorientowanej obiektywistycznie) znajduje się dostrzeżenie i wykorzystanie „poważnej" możliwości funkcjonowania praktyczno-poznawczego humanistyki względem dziedzin kultury symbolicznej, zwłaszcza zaś kultury edukacji. Zaangażowanie, o którym mowa, wiąże się nadto z wartościowaniami (których nie dostrzegają doktrynalnie zorientowani scjentyści) czyniącymi z ustaleń praktyczno-poznawczych instrument perswazji technokratycznego oglądu świata.

Otóż tych naiwności scjentystycznego sposobu myślenia unikają różne

wersje filozofii „przełomu pozytywistycznego", czyli filozofii antynaturalistycznej zwanej też antyunistyczną czy po prostu humanistyczną. Z góry przesądzają one o odmienności metodologicznej humanistyki w stosunku do przyrodoznawstwa, zapewniają o poznawczej prawomocności wyborów światopoglądowych, faworyzują perswazyjno-waloryzacyjne funkcje humanistyki. Otwierają jednakże drogę do tzw. nietradycyjnej filozofii nauki, ponieważ uznają cele poznawcze jako wartości kulturowe, które mogą być obrane jako wartości ukierunkowujące odpowiednie działania badawcze. Stąd już możliwy jest krok dalszy: b a d a n i e o w y c h w a r t o ś c i n i e m u s i b y ć m y ś l e n i e m w i c h k a t e g o r i a c h (tzw. „zwrot Weberowski").

Ale przeciwnicy praktyczno-poznawczego funkcjonowania humanistyki, pedagogiki, dydaktyki, znacznie zresztą ruchliwsi intelektualnie od scjentystów, sięgną po koronny argument: humanistyka jako całość i jej poszczególne dyscypliny nie mogą dostarczać wiedzy ślepej aksjologicznie, gdyż wiedza ta czyni jej dysponenta w sferze praktyki edukacyjnej manipulatorem osobowości ludzkiej. Osobowości tej zaś nie godzi się formować według dowolnego „widzi mi się" aksjologicznego lub — co gorsza — unikając wyborów aksjologicznych. Co na to metodolog humanistyki. Wysłucha z należytą uwagą powyższych opinii — pisze cytowany tu wciąż J. Kmita — po czym może podjąć decyzję dwojakiego rodzaju. Albo dać priorytet edukacyjno-światopoglądowym funkcjom dyscyplin humanistycznych, w tym przesunąć pedagogikę z jej działami do szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej, albo zwalniając humanistykę od obowiązku podejmowania wyborów etycznych, a generalnie — aksjologicznych, pozostawić jej zadanie gromadzenia wiedzy pośrednio już tylko funkcjonującej edukacyjnie (legitymującej się efektywnością technologiczną), która to wiedza może przy tym być wykorzystywana w działalności perswazyjnej i/lub wchodzić w skład funkcjonujących społecznie światopoglądów (w tym w skład jakiegoś światopoglądu pedagogicznego). Zrozumiałą jest rzeczą, iż każda z tych decyzji będzie wspierana innymi argumentami odwołującymi się do jakichś przesłanek, które mogą być arbitralnie tylko przyjęte. Podzielam w tym miejscu pogląd J. Kmity zwracającego uwagę na to, że humanistyczna refleksja perswazyjno-waloryzacyjna ani na trochę nie jest lepiej uzasadniona etycznie (aksjologicznie) niż humanistyka pełniąca funkcję praktyczną i uzgodnioną z nią funkcję waloryzacyjno-edukacyjną. W tym ostatnim przypadku równie dobrze można przesunąć podjęcie nie negliżowanej bynajmniej perswazji na rzecz dokonywanych przez siebie wyborów edukacyjno-waloryzacyjnych do momentu, w którym zakończona zostanie prezentacja wyników cechujących się efektywnością praktyczno-poznawczą, jak i od razu zaangażować się w taką perswazję i waloryzację (w głoszenie „prawd do zrealizowania" — jak to określa J. Kmita). Jedno zdaje się przy tym nie ulegać wątpliwości: praktyce edukacyjnej

potrzebne jest zarówno jedno, jak i drugie postępowanie, a oceny etyczne skutków tego postępowania mogą odwoływać się do względnie powszechnie respektowanych wartości światopoglądowych, etycznych właśnie. Zauważmy jednakże, że akceptując światopoglądową wartość etyczną związaną z racjonalizmem naukowym w pewnej szczególnej jego wersji określonej mianem scjentyzmu krytycznego (czy lepiej: metascjentyzmu) upowszechniać można przekaz światopoglądowy, który nazywa się progresywnym realizmem semantycznym. Próbując ratować określone, historycznie słuszne, a więc efektywne aksjologicznie nastawienia scjentyzmu i antyscjentyzmu (idzie tu więc o filozofię nie tylko nauki, ale „całej" kultury, jej sfer i dziedzin) mówić można o „suwerenności intelektualnej jednostki". Godząc się na traktowanie efektywności praktyczno-poznawczej jako społecznego wyróżnika wiedzy naukowej spośród innych rodzajów wiedzy, uznawać można różne historycznie zmienne sposoby myślenia naukowego, funkcjonalne względem owej efektywności za wartość zalecającą się jako regulator pożądanego typu uczestnictwa w kulturze, uczestnictwa zapewniającego podmiotom maksimum ich suwerenności intelektualnej [6]. Przyjmując taką wartość oraz zakładając, że różne mity (przekazy) światopoglądowe (np. religijne, mity epistemologiczne scjentyzmu, antyscjentyzmu, mity pedagogiczne i dydaktyczne w rodzaju „osobowości wszechstronnie rozwiniętej", „osobowości wielostronnie rozwiniętej", „życia wartościowego jednostki)" należy, czy można, zrównać ze sobą na płaszczyźnie praktycznej, a zatem jako niezbędne praktyczne motywacje (waloryzacje) światopoglądowe odnośnych trzech typów praktyki społecznej, to wówczas pojawia się interesująca możliwość oceniania ich porównawczego na płaszczyźnie aksjologicznej. Otóż to, że przy uprawianiu nauki obowiązują określone metodologiczne zasady normatywno-dyrektywalne, to, że przy uprawianiu edukacji również obowiązują określone zasady normatywno-dyrektywalne w niczym nie ogranicza suwerenności tak badacza, jak nauczyciela i ucznia. Jest wręcz odwrotnie: dopiero dostrzeżenie ich relatywizmu historyczno-kulturowego (którego nie dostrzega filozofia religijna „uprzedmiotowiająca" w końcu najbardziej suwerennie zorientowanego uczestnika praktyki religijnej i dla której kapitalnym sprzymierzeńcem jest właśnie scjentyzm) stwarza realne podstawy konstytuowania się suwerenności badacza, nauczyciela, ucznia. Jeżeli jako uczeń, student, nauczyciel mogę wybierać odpowiednio konkurencyjne sądy, stosując świadomie kryteria owego wyboru (czy będąc wprowadzanym do posługiwania się owymi kryteriami), to wtedy mam szansę być suwerennym. Nie jestem suwerenny, gdy przyjmuję dany sąd normatywny (wartość) tylko dlatego, że argumentacja, jaką mi się podsuwa, polega na arbitralnym (choć ukrytym np. za aureolą „naukowości", „prawdziwości", „podmiotowości") przedstawianiu, na obsolutyzacji aksjologicznej. Ulegam jej wtedy i nie potrafię wskazać kryteriów, w imię których miałbym ową wartość akcepto-

wać. Krótko mówiąc gotów jestem zgłosić sympatię względem głównej tendencji aksjologicznej projektowanej przez Zaczyńskiego dydaktyki humanistycznej, ale sposób jej wdrażania do umysłów pedagogów i studentów pedagogiki, oraz sposób, w jaki z kolei oni mają wdrażać do umysłów uczniów-wychowanków, pozostaje w sprzeczności względem forsowanego za jej pomocą ideału. Albowiem „podmiotowość" — centralną wartość dydaktyki humanistycznej — w różnorodny zresztą sposób prezentować można „uprzedmiotowiająco".

W związku z ostatnią kwestią niejako automatycznie rodzą się pytania: jakim warunkom musiałaby sprostać dydaktyka, aby była dydaktyką humanistyczną w neutralnym sensie tego słowa, aby jej rozwój jako dyscypliny naukowej był „odprzedmiotowiający"?

Odpowiedź nie jest bynajmniej prosta i jeżeli ją podejmujemy, to w pierwszym rzędzie uzupełnimy wypowiedź o kilka następnych założeń społeczno-regulacyjnej teorii kultury i epistemologii historycznej.

3. TYPY POZNAWCZEGO WYRAŻANIA PRAKTYKI I ŚWIADOMOŚCI EDUKACYJNEJ

3.1. Przedteoretyczne stadium rozwoju nauki a dydaktyka

W myśl przyjmowanych tu założeń dany system badań naukowych ma charakter przedteoretyczny (niesłusznie mylony przez Zaczyńskiego z charakterem przednaukowym; kwalifikację tę należy pojmować opisowo, nie zaś normatywnie, gdyż badania przedteoretyczne stanowią niezbędny fundament empiryczno-historyczny każdej nauki, a ponadto reprezentują taki poziom poznawczy, który zapewnia im znaczną użyteczność praktyczną), jeżeli reprezentuje ten sam horyzont epistemologiczny, co potoczne doświadczenie społeczne.

Pojęcie potocznego doświadczenia społecznego denotuje zbiór sądów respektowanych powszechnie w odpowiednich typach praktyki danej społeczności. Są to albo: (1) ogólne sądy dyrektywalne, instruujące, jakie bezpośrednio uchwytne praktycznie czynności, w analogicznie uchwytnych okolicznościach, wystarczy podjąć, aby zaistniały określone, bezpośrednio uchwytne praktycznie efekty, albo (2) logiczne konsekwencje sądów typu (1), albo też (3) te logiczne racje sądów typu (2), które wyłącznie dotyczą bezpośrednio praktycznie uchwytnych zjawisk.

Ogólne sądy dyrektywalne nie muszą być koniecznie werbalizowane, mogą bowiem być artykułowane praktycznie (poglądowo", w trakcie wykonywania czynności uchwytnych praktycznie). Werbalizowane w dyrektywach zyskują postać zdań typu: „Aby uzyskać efekt E, wystarczy czy jest niezbędne podjąć w okolicznościach $O_1...O_n$ czynność C", również zdań typu „Ilekroć w okolicznościach $O_1,...O_n$ wystąpi czynność C, tylekroć pojawi się efekt E", lub „Jeżeli nie wystąpi czynność C w okolicznościach $O_1,...O_n$, to nie pojawi się efekt E".

Zauważmy na marginesie, że istniejący podział na nauki pedagogiczne („praktyczne", stosowane) i nauki o wychowaniu („opisowe", teoretyczne) inspirowany jest typologią nie uwzględniającą postaci wyżej wymienionych sądów dyrektywalnych (tu: edukacyjnych). W przypadku prezentowanych tu zapisów nie ma żadnej różnicy co do ich treści praktyczno-poznawczej; stylizacja opisowa — jak się to dosyć powszechnie sądzi — nie jest bardziej teoretyczna niż stylizacja explicite dyrektywalna. Można jedynie uznać, że przy tej pierwszej zanika sens aksjologiczny[7].

Z kolei reprezentować horyzont epistemologiczny potocznego doświadczenia jest to milcząco uznawać konstatowane w jego ramach prawidłowości za rzeczywistość poznawaną. Nauka reprezentująca ów horyzont traktuje rzeczywistość potocznego doświadczenia jako rzeczywistość stanowiącą jej własny przedmiot badań. Nie traktuje w szczególności tej rzeczywistości jako system wyobrażeń społecznych, których skuteczność praktyczno-poznawcza dawałaby się wyjaśniać poza horyzontem epistemologicznym tegoż doświadczenia społecznego. Nauka ta nie przybiera więc krytycznego stosunku do owego doświadczenia. Ten stosunek krytyczny rozumie się tu przy tym w duchu Kantowskim, jednakże wychodząc poza inspiracje zarówno samego Kanta, jak również Hegla oraz współczesnych przedstawicieli krytycznej teorii społeczeństwa czy hermeneutyki filozoficznej (por. wykorzystywanie tak rozumianej krytyki w pracach Z. Kwiecińskiego czy J. Rutkowiak), jak wreszcie zwolenników posthipotetyzmu. Stosunek krytyczny (i odpowiadający mu Marksowski stosunek „pozoru" do „istoty" zjawiska), to ujęcie w nawias epistemologiczny odnośnych sądów o rzeczywistości (potocznym doświadczeniu) i potraktowanie ich jako właśnie sądów, do których nie odnosimy się przedmiotowo, tj. nie przeczymy im, nie afirmujemy ich, nie identyfikujemy z lustrzanym odbiciem prawidłowości obiektywnych, lecz poddajemy — na gruncie pewnej innej wiedzy — refleksji będącej rekonstrukcją odpowiadającą na pytanie o historyczno-społeczne powody ukonstytuowania się społecznego i wyjaśniającą fakt powszechnego respektowania odnośnych sądów, pośrednio ich efektywność. Ten ostatni moment wyraźnie odróżnia humanistykę teoretyczną od przyrodoznawstwa teoretycznego, które nie wyjaśnia już tego, dlaczego określone przekonania techniczno-użytkowe są powszechnie respektowane w danej społeczności, czy nawzajem przypisywane sobie przez poszczególnych członków tej społeczności. Wiąże się to z fundamentalną różnicą między kulturą techniczno-użytkową a kulturą symboliczną. Przypomnę, iż w przypadku tej ostatniej mamy do czynienia z sytuacją, w której występowanie efektów czynności symboliczno-kulturowych zależy od tego, że podmiotowi działania inne podmioty przypisują sądy odpowiedniego typu, czyli interpretują wchodzące w grę działanie.

W ramach poszczególnych dziedzin kultury wartości bezpośrednio uchwytne praktycznie waloryzowane są — jak już wiadomo — przez

światopogląd. Ale światopogląd wiąże się z kulturą-symboliczną w węższym sensie w inny jeszcze sposób. Otóż poszczególne dziedziny kultury komunikacyjnej i pozakomunikacyjnej ujmują komunikowanie odpowiednich stanów rzeczy bądź jako cele nadrzędne działań tworzących regulowane przez owe dziedziny praktyk społecznych (tak jest w przypadku praktyki językowej, obyczajowej, artystycznej), bądź też jako niezbędne środki realizacji odnośnych celów nadrzędnych (dotyczy to edukacji, ale także nauki czy kultury prawno-politycznej). Komunikowanie to jest regulowane przez specyficzne dla każdej z tych dziedzin reguły semantyczne, dokładniej, semantyczne sądy dyrektywalne, przyporządkowujące odpowiednim czynnościom czy ich wytworom określone odniesienia przedmiotowe. W stosunku do każdej semantyki wcześniejsze logicznie i historycznie są pewne sądy, które określają z góry, charakteryzują stany rzeczy przyporządkowane jako odniesienia przedmiotowe przez ową semantykę odpowiednim komunikatom. Nazywa się je założeniami semantyki komunikacji symboliczno-kulturowej, specyficznymi „kulturowymi a p r i o r i". Porozumiewamy się ze sobą, a także realizujemy sensy czynności pozakomunikacyjnych (rzecz jasna, że także edukacyjnych) w takiej mierze, w takim stopniu efektywności, w jakiej (im) respektujemy semantykę komunikacji wraz z jej założeniami — przesądzeniami. Założenia te pochodzą z zakresu potocznego doświadczenia społecznego czy właśnie z zakresu światopoglądu. Zatem światopogląd „myślowo" wyprzedza komunikację kulturową dostarczając niezbędnych założeń jej semantyce. Niewiele moglibyśmy efektywnie komunikować sobie za pośrednictwem zdań zawierających np. zwrot „nauczać", „uczyć się" w ramach wykładu z dydaktyki, gdybyśmy nie respektowali wspólnie założeń semantyki tych słów, jak powiedzmy odpowiednio:

— sąd, że jest to podawanie drugiej jednostce (jednostkom) odpowiednich wiadomości prowadzone systematycznie i przy jej aktywnym udziale, że odbywa się ono w określonych, często sformalizowanych warunkach (szkole, uczelni, klasie szkolnej) itd.,

— sąd, że jest to nabywanie odpowiedniej wiedzy, nawyków, umiejętności potrzebnych społeczeństwu i danej jednostce itd.

„Uwspólnianie" przekonań kulturowych wraz z założeniami semantyki oraz wykraczanie „uprzedmiotowiające" lub „odprzedmiotowiające" poza zakres respektowanych sądów kulturowych regulujących odpowiednie czynności społeczne przez podmioty włączane do uczestnictwa w kulturze — taki właśnie sens czynności edukacyjnych jako pewnego typu „ruchu myślowego" funkcjonalnie zdeterminowanego społeczną funkcją edukacji rysuje się, gdy przekroczymy obiektywizujące, fenomenalistyczne i normatywne ujęcia procesu kształcenia.

Warto jeszcze zaznaczyć, że przyswajamy sobie semantykę komunikacji z jej założeniami w sposób zindywidualizowany. Stąd właśnie bierze się zaksjologizowane podkreślanie konieczności aktywności uczące-

go się podmiotu oraz indywidualistyczne złudzenie jednostkowo-subiektywnej perspektywy, w której źródłem kultury, a zwłaszcza poznawania, wydaje się być indywidualne doświadczenie. Tak właśnie sądzi W. P. Zaczyński proponując badać praktykę edukacyjną poprzez rekonstrukcję krytycznego doświadczenia nauczycielskiego odpowiednio ukierunkowanego aksjologicznie. Doświadczenie owo jest tylko psychicznym narzędziem, dzięki któremu jednostka (nauczyciel, uczeń) jest w stanie uczestniczyć w kulturze (tu: edukacyjnej). Pamiętając o tym, że na gruncie przyjmowanych tu założeń przekonania należące do doświadczenia społecznego związanego z profesjonalnymi typami praktyk społecznych nie są „bezimienne", muszą być zwerbalizowane przez jednostki, zanim zostaną zaakceptowane społecznie i zanim te jednostki zaczną funkcjonować społecznie, że łączą się ze sferą światopoglądowego uzupełnienia tegoż doświadczenia, powiedzieć można, iż indywidualne uczestnictwo (nauczyciela) w kulturze (edukacyjnej) oznaczać musi znajomość przede wszystkim mitów światopoglądowych (pedagogicznych i wychowawczych) „kryjących się" za poszczególnymi dyrektywami edukacyjnymi. Jest to zrozumiałe, skoro w profesjonalnym typie praktyki społecznej nie mogą uczestniczyć wszyscy na równych prawach. Natomiast każdego przedstawiciela odpowiedniej społeczności kulturowej stać na „nauczanie" i „wychowanie", ponieważ czynności te wykonuje on „pod dyktando" całkowicie „bezimiennych" norm i dyrektyw znacznie zredukowanych w stosunku do sądów profesjonalnych i zakładających nieznajomość mitów edukacyjnych (pedagogicznych i wychowawczych werbalizowanych w pedagogice i filozofii wychowania jako światopoglądotwórczych typach praktyk społecznych). Znika tym samym możliwość inspirowania doświadczenia edukacyjnego przez owych „bezimiennych" nauczycieli i wychowawców, gdyż ta zapewniona jest przez powiązania ze sferą światopoglądowo-pedagogicznego i wychowawczego uzupełnienia tegoż doświadczenia. W związku z powyższymi rozróżnieniami łatwo daje się wyjaśnić fakt akceptacji sądu W. P. Zaczyńskiego, że fundatorami, przyczynowymi sprawcami nowych reguł edukacyjnych mają być przodujący nauczyciele (innowatorzy-badacze) podejmujący czynności edukacyjne na gruncie nowatorskiej profesjonalnej praktyki edukacyjnej potencjalnie dopiero uregulowanej społecznie. A przy tym ich innowacyjność — zgodnie z kulturowym ujęciem wpływu indywidualności na rozwój kultury symbolicznej — polega na wnoszeniu do dziedziny edukacji kulturowej: (a) nowych wartości-celów lub (b) nowych sposobów ich realizacji, lub wreszcie (c) nowych elementów zarówno pod pierwszym, jak i drugim względem. Natomiast punkt widzenia W. P. Zaczyńskiego sugeruje, że „zaczynem" procesu historycznego w edukacji są indywidualni nauczyciele; znika możliwość dostrzegania układu wewnętrznego zapotrzebowań społecznych praktyki edukacyjnej oraz bardziej nadrzędnych wobec tej ostatniej zapotrzebowań całokształtu praktyki społecz-

nej, jak wreszcie tego, iż nie dlatego projektowane przekonania normatywno-dyrektywalne edukacyjne przez tego lub innego nauczyciela znalazły swe miejsce w świadomości (kulturze) edukacyjnej, ponieważ ów indywidualny nauczyciel był twórczy i krytyczny, lecz stało się tak dlatego, że owe dyrektywy i normy umożliwiają dostarczanie adekwatnej odpowiedzi na jedno i drugie zapotrzebowanie społeczne. A że jest tu potrzebna jednostkowa inicjatywa wysuwania propozycji edukacyjnych — możliwych do akceptacji społecznej, a zatem bardziej funkcjonalnych społecznie — była o tym mowa wcześniej. Tu dodam jeszcze, że czynnik indywidualny, tzn. fakt, że poszczególni nauczyciele zaczynają respektować przekonania edukacyjne nie należące jeszcze do społecznej świadomości edukacyjnej, stanowi zawsze warunek niezbędny tego, aby przekonania owe były respektowane powszechnie, a zatem — by należały do społecznej świadomości edukacyjnej. Sama funkcjonalność tych przekonań nie działa tu automatycznie, lecz stwarza tylko obiektywną możliwość ich przynależności do tej sfery.

W humanistyce, także więc pedagogice i jej dziale zwanym dydaktyką, określone problemy poznawcze sprawia rekonstrukcja uzupełnienia doświadczenia społecznego-światopoglądowego (a w przypadku edukacji jej dwoistego, równoległego charakteru: światopoglądowo-pedagogicznego i światopoglądowo-wychowawczego [8]). Była już mowa o tym, że przedstawiciele klasycznego antynaturalizmu metodologicznego zdawali sobie sprawę z zasadniczej odmienności sądów waloryzujących światopoglądowo od sądów potocznego doświadczenia i dlatego właśnie wysunęli postulat „obiektywizującego ich używania" w postaci „rozumienia", „odnoszenia do wartości", „uchwytywania sensów kulturowych". W pedagogice, zwłaszcza zaś pedagogice kultury, oznaczało to dostrzeżenie specyfiki wartości pedagogicznych i wartości wychowawczych oraz odróżniania ich od sądów potocznego doświadczenia edukacyjnego. Tak więc zasadniczo przypominają oni scjentystycznie zorientowanych humanistów (pedagogów) pod tym przynajmniej względem, że wprowadzają światopogląd na teren nauki „oficjalnie", a nie tak naiwnie czy nieświadomie jak „moniści metodologiczni". Efektem obiektywnym realizacji epistemologii antynaturalistycznej na terenie pedagogiki (dydaktyki) jest aprobatywna rejestracja aktualnie wyznawanego (projektowanego) światopoglądu pedagogicznego i wychowawczego demonstrowana na przykładach indywidualnych. Sankcjonuje ona tworzenie różnych „konceptów" aksjologiczno (pedagogiczno-wychowawczo)-edukacyjnych, często alternatywnych względem siebie; współcześnie zaś każdy z nich uzasadniać się winno przez odwołanie do tezy pluralizmu metodologicznego — taki postulat zgłasza W. P. Zaczyński. Skądinąd wiadomo, że mamy tu do czynienia z zasadą adaptacji, wewnętrzną zasadą rozwojową dziedzin praktyki symboliczno-kulturowej kultywujących światopoglądową sferę kultury. Tak ujmowane badania pedagogiczne i dy-

daktyczne kierują się — jak widać — tą samą zasadą, która charakteryzuje rozwój sztuki, religii czy wreszcie edukacji. Co więcej epistemologia ta na swój sposób zasadę tę werbalizuje jako postulat wczuwania, rozumienia (pedagogika kultury), a współcześnie jako postulat pluralizmu metodologicznego. Badacz uprawiający pedagogikę (dydaktykę) i nauczyciel (twórczy, krytyczny) wedle tych wymogów niczym się w swej pracy nie różnią. W jednym i drugim przypadku przypisuje się odpowiednim zjawiskom normatywnie określone wartości światopoglądowe. Jednakże W. P. Zaczyński idzie dalej: ekstrapoluje pewien typ adaptacji (o którym za chwilę) będący odpowiednikiem tezy pluralizmu metodologicznego na relację korespondencji istotnie korygującej, którą sformułował J. Kmita. W tej sytuacji uzasadnione wydaje się udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: (a) czy koncepcja wielostronnego kształcenia spełnia warunki nałożone na realizację zasady korespondencji czy też spełnia postulat pluralizmu metodologicznego i jest w związku z tym oparta na zasadzie adaptacji, (b) jeżeli w grę będzie wchodziła możliwość druga, to jakiego rodzaju typ adaptacji wchodzi tu w rachubę?

3.2. Zasada korespondencji a zasada adaptacji

Wskazywałem już kilkakrotnie, iż humanistyka napotyka na duże trudności w rekonstrukcji systemów światopoglądowych. Biorą się one stąd, iż w języku nauki nie można bezpośrednio charakteryzować semantycznych odniesień przedmiotowych sądów światopoglądowych, zwłaszcza zaś nie można charakteryzować bezpośrednio wartości światopoglądowych. Język nauki, zgodnie z przyjętą tu specyficzną funkcją społeczną praktyki naukowej, jaką jest dostarczanie dyrektyw efektywnych praktycznie, nie służy do artykułowania światopoglądowych wartości nieuchwytnych praktycznie, zgodnie bowiem z kolei z przyjętą cechą definicyjną światopoglądu nie implikuje on żadnych dyrektyw efektywnych technologicznie. Nauka jednak może mówić o komunikowaniu, to znaczy manifestowaniu, demonstrowaniu, okazywaniu, odbiorze, czyli interpretowaniu, rozumieniu oraz przekazywaniu wartości nieuchwytnych praktycznie, bo to jest już uchwytne praktycznie. Taka sytuacja jest możliwa dzięki artykulacji językowej — odpowiednio wiążącej się i podporządkowanej m.in. komunikacji obyczajowej, artystycznej czy edukacyjnej — przekonań wchodzących w skład założeń dyrektyw semantycznych dla zdania komunikującego stan rzeczy będący wartością nieuchwytną praktycznie. Musimy tu pamiętać, że język cechuje specyficzne usytuowanie wśród dziedzin kultury. Jak podkreśla to T. Zgółka, kulturowa moc i niezwykłość języka polega na tym, że wkracza on w sfery wyznaczone innym dziedzinom kultury, z drugiej strony inne formy świadomości społecznej zostają przeniesione do sfery języka [9]. Językowa tedy artykulacja stanów rzeczy ze światopoglądowej sfery kultury daje lepsze czy

gorsze przybliżenie do danej wartości. Biorąc pod uwagę także to, że mity, czyli przekazy światopoglądowe, składają się z pojęć symbolicznych, metaforycznych, powiedzieć można, iż nauka jest w stanie rekonstruować historycznie dane światopoglądy z dokładnością do sensów komunikacyjnych zdań metaforycznych. Zazwyczaj przekaz światopoglądowy werbalizowany jest za pośrednictwem pojęciowej „siatki" wielu metafor — konstatuje E. Kobylińska [10]. A zatem nie mogąc wprost opisywać w nauce zjawisk, do których odnoszą się symboliczne wartościujące pojęcia światopoglądowe (np. pojęcie „pełnej emancypacji jednostki ludzkiej", „pełnego wszechstronnego rozwoju", pojęcie „wychowania jako humanistycznej nadziei", pojęcie „nieśmiertelności duszy"), można stwierdzać, iż dane pojęcie tego typu denotuje w kontekście określonego światopoglądu taki obiekt (w najszerszym sensie tego słowa), że założone są w ramach odnośnego światopoglądu jako prawdziwe takie to a takie sądy zawierające pojęcie P [11]. Tak zrekonstruowane sądy światopoglądowe poddaje się wyjaśnianiu ujawniającemu ich społeczną akceptację i w grę wchodzi przede wszystkim efektywność aksjologiczna. Staje się to możliwe dzięki ujmowaniu ze współczynnikiem humanistycznym dziedzin obiektywizowanych normatywnie (światopoglądowa sfera kultury wraz z powiązaniami z poszczególnymi dziedzinami kultury) i opisowo (potoczne doświadczenie społeczne). A przy tym współczynnik humanistyczny danego zjawiska — na gruncie społeczno-regulacyjnej teorii kultury i epistemologii historycznej — to ogół założeń semantyki przyporządkowującej owo zjawisko odpowiedniej jednostce komunikatywnej jako jej odniesienie przedmiotowe. Ujmujemy dane zjawisko ze współczynnikiem humanistycznym wtedy, gdy stosujemy podmiotowo odpowiednią jednostkę komunikatywną. Współczynnik humanistyczny przysługuje zatem każdemu zjawisku, natomiast nie każde zjawisko bywa ujęte wraz z nim [12].

Powiemy obecnie, że relacja korespondencji istotnie korygującej (zwana także korespondencją ścisłą albo dialektyczną) między wcześniejszym systemem wiedzy naukowej W a systemem późniejszym W! wchodzi w grę wówczas, gdy założenia semantyki naukowej aparatury pojęciowej uległy zmianie na tyle istotnej, radykalnej, że nie jest możliwa dyskusja merytoryczna z systemem W w ramach systemu W!. Innymi słowy: dyskurs występujący w kontekście W! jest logicznie różny od dyskursu występującego w kontekście W. Jednocześnie w ramach systemu W! nie można ani stwierdzać, afirmować poszczególnych ustaleń systemu W, ani ich negować. W tak zarysowanej sytuacji staje się możliwe pewne merytoryczne nawiązanie przez system W! do systemu W, choć mówiąc o nieporównywalności logicznej obu systemów współczesna anglosaska filozofia nauki nie widzi możliwości nawiązań pomiędzy nimi [13]. Korespondencyjne nawiązanie w wersji zaproponowanej przez J. Kmitę przedstawia się następująco: ujmując ze współczynnikiem humanistycznym

pojęcia i twierdzenia W, czyli ujmując podmiotowo to, co W orzeka w trybie obiektywizującym, można postawić pytanie, dlaczego oraz w jakim zakresie efektywne poznawczo są sądy implikowane przez W tak jak je „widzi" W!. Zachodząca pomiędzy systemami W! i W relacja pozalogiczna zwana relacją korespondencji istotnie korygującej „pokazuje", że podmiotowo ujęta, ze współczynnikiem humanistycznym, dziedzina zjawisk A opisywana przez W okazuje się odpowiadać pewnej poddziedzinie zjawisk B dziedziny C opisywanej na gruncie systemu W!. Poddziedzina B jako istotnie korygujący odpowiednik korespondencyjny dziedziny A jest nieporównywalna logicznie z dziedziną A, gdyż opis dziedziny C dokonany już jest przy użyciu pojęć o semantyce zakładającej inne założenia niż te, które „interweniowały" w pojęcia opisujące obiektywizująco dziedzinę A.

Zwróćmy teraz jeszcze uwagę na to, że występowanie pojęć podmiotowych w nauce reprezentującej poziom teoretyczny rozwoju — zarówno przyrodoznawczej, jak i humanistycznej — jest jej cechą konieczną, jednakże pojęcia te pełnią określoną wyróżnioną rolę metodologiczną właśnie w humanistyce. Tam też zresztą bardziej rzucają się w oczy, podczas gdy w przyrodoznawstwie teoretycznym występują w postaci całkowicie niemal ukrytej. Wiąże się to z wskazywanymi różnicami dzielącymi rzeczywistość badaną przez owe wyróżnione typy dyscyplin naukowych.

Co się zaś tyczy zasady adaptacji, to następujące uwagi ogólne wydają się być istotne. Załóżmy, że w wyniku zapotrzebowania na gruntowne przekształcenie założeń semantyki komunikacji symboliczno-kulturowej (zawężonej dla potrzeb naszej analizy do komunikacji edukacyjno-kulturowej) pojawia się światopogląd (pedagogiczny i wychowawczy) B, bardziej funkcjonalny od światopoglądu A. Zgodnie z tezą o funkcjonalno-genetycznym zdeterminowaniu świadomości społecznej, tu: światopoglądu B, niezbędnym składnikiem owej determinacji jest nawiązanie myślowe w ramach B do A (generalnie zaś do nagromadzonego „materiału myślowego" w sensie używanym przez F. Engelsa). Zatem warunkiem niezbędnym akceptacji społecznej nowego typu waloryzacji pedagogicznej i wychowawczej jest przekształcenie i aksjologiczne wykorzystanie minionych systemów światopoglądowo-pedagogicznych i wychowawczych w sposób zwiększający ich skuteczność motywacyjną (aksjologiczną).

Powiązania między B i A wiążą się z genetyczną zasadą rozwoju komunikacji symboliczno-kulturowej (tu: symboliczno-edukacyjnej) uwikłanej w światopogląd (pedagogiczny i wychowawczy); niektóre przekonania z jego (ich) zakresu stanowią założenia semantyki tej komunikacji. Dla badań nad sposobem nawiązywania myślowego przekazów światopoglądowo-pedagogicznych i wychowawczych istotne jest to, jak reprezentanci przekazu B (pedagodzy, filozofowie wychowania, edukacji) „widzą" treść przekazu A, w jaki sposób przekształcają tradycję, aby uzasadnić własne przekonania światopoglądowe. Ponieważ w grę wchodzi

tylko punkt widzenia B, przeto nawiązanie myślowe do A tworzy adaptację, czyli szeroko rozumianą reinterpretację odpowiedniego fragmentu A z perspektywy aktualnie proponowanej aksjologii pedagogicznej i aksjologii wychowania. Nawiązując do rozważań E. Kobylińskiej [14] nad genetyczną zasadą rozwoju komunikacji symboliczno-kulturowej wyróżnić można dwa poziomy adaptacji:

(1) przedmiotowy, polegający na tym, że w ramach światopoglądu B ujmuje się wartości z A tak, jak gdyby zachodziła pomiędzy ich pojęciami — artykulacjami ciągłość semantyczna, a przy tym ujęcie to występuje w trzech odmianach:

(a) poprzez ustosunkowanie się pozytywne: wyobrażane wartości z A są tożsame lub stanowią szczególną odmianę pozytywnych wartości z B (przedmiotowa adaptacja minimalna, „uogólnianie"),

(b) za pomocą ustosunkowania się negatywnego: wyobrażone wartości z A podpadają pod negatywne wartości z B (przedmiotowa adaptacja negatywna, zaprzeczanie bezpośrednie lub pośrednie wyobrażeń wartości ze światopoglądu A),

(c) w trybie ustosunkowania się selektywnego: przedmiotowy stosunek myślowy między A i B polega na akceptacji niektórych minionych wartości oraz na negacji innych wartości związanych z A,

(2) krytyczny: wizja (edukacji) światopoglądu B posiada „strukturę ontologiczną" nieporównywalną z wizją ukonstytuowaną w ramach A; wyróżnia się tu postać:

(a) adaptacji negatywnej na poziomie krytycznym polegającej na uświadomieniu dotychczasowych założeń oraz na ich całkowitej destrukcji, „kompromitacji",

(b) adaptacji istotnie przekształcającej na poziomie krytycznym polegającej na pozytywnym stosunku przynajmniej do fragmentu zastanych założeń, tj. na ich uświadomieniu i wmontowaniu ich elementów do aktualnego światopoglądu. Jest to przezwyciężenie minionego systemu światopoglądowego ukazujące zarazem ciągłość i zmianę, zakorzenienie w tradycji i innowację.

Ten ostatni typ adaptacji w sposób zdeformowany stosuje Feyerabend — jeden z twórców pluralizmu metodologicznego — zacierając podstawową różnicę między sposobem nawiązywania do zastanych przekonań przez naukę a przez światopogląd. Zwolennicy pluralizmu metodologicznego podejmują generalnie odpowiedź na zapotrzebowania związane ze światopoglądem nauki, nie odróżniając go — w czym naśladują antyscjentystów — od teorii poznania naukowego (ściślej: nie odróżniają światopoglądu nauki od zaawansowanej teoretycznie koncepcji poznania naukowego). Opracowują taki światopogląd nauki, który proponuje przekształcenie się tej ostatniej w postać nieodróżnialną od sztuki czy religii. Światopogląd ten miałby funkcjonować na dwa niezgodne ze sobą sposoby: na rzecz nauki, ale nauki funkcjonującej tak jak sztuka, reli-

gia czy świecka metafizyka, ideologia. Idzie zatem o „wydobywanie" z nauki niezbędnych dla „ratowania" kultury wartości humanistycznych, chodzi o złamanie monopolu scjentyzmu, „dopuszczenie" do nauki czynności obecnych w dziedzinach, które wyjątkowo dobrze „dbają" o wartości humanistyczne (a zatem: sztuka, religia, filozofia metafizyczna a także i edukacja) [15].

Do jakich konkluzji prowadzą nas przedłożone konstatacje w kwestii korespondencji i adaptacji. Uważnemu czytelnikowi prac dydaktycznych, w tym prac ukazujących i rozwijających koncepcję wielostronnego kształcenia, nie będzie trudno dostrzec, że u jej podstaw legły względy światopoglądowe. One to przesądzają o tym, iż nie tyle korespondencja, ile zasada adaptacji znalazła w niej swoje zastosowanie. Osobiście sądzę, że jest to ten jej typ, który wyraża się w akceptacji niektórych minionych wartości związanych z ideałami wykształcenia oraz na negacji innych wartości z nimi związanych. Zarazem jednak — obok funkcji światopoglądowo-waloryzacyjnej koncepcji wielostronnego kształcenia — pełni ona określone funkcje praktyczno-poznawcze.

3.3. Funkcje i cele edukacji a założenie holizmu i strukturalizmu metodologicznego

W pierwszej części szkicu odnotowałem uwagę, że we współczesnej praktyce badań dydaktycznych nie jest respektowane założenie antyindywidualizmu metodologicznego. Najbardziej widoczne jest to w sposobach werbalizacji „zasad i metod nauczania". Pojmuje się je na ogół jako właściwości działań edukacyjnych (dydaktycznych) zrelatywizowane do świadomości poszczególnych nauczycieli albo też rejestrujących je i uściślających badaczy-dydaktyków. Często zatem ujmuje się je jako zjawiska zdeterminowane przez wchodzące w grę świadomości indywidualne. Przyjmując jednak istnienie odrębnej dziedziny kultury, tj. kultury edukacji, można zasadnie argumentować, że jej konsekwencje edukacyjne nie dają się ująć w relacji do edukacyjnej świadomości nauczycielskiej, ponieważ żadna jednostka ludzka nie jest „nauczycielem doskonałym", a wobec tego konsekwencje edukacyjne są własnością sądów kulturowych, przekraczających obszar jakiejkolwiek świadomości edukacyjnej jednostki. Jest to natomiast świadomość, którą można podporządkować swojego rodzaju „nauczycielowi łącznemu" (przez analogię do Marksowskiego „robotnika łącznego"). Świadomość edukacyjna nie może być identyfikowana z określoną sferą przekonań jednostkowo respektowanych, jak tego chce m.in. autor „Metodologicznej tożsamości dydaktyki".

Odwołując się krytycznie do znanej koncepcji K. Poppera „trzech Światów" można powiedzieć, że najczęściej w odróżnianiu Świata 2 (subiektywne przeżycia, sądy indywidualnych nauczycieli i uczniów) od Świata 1 (świat przedmiotów materialnych) nie towarzyszy wyodrębnia-

nie Świata 3 (sfery przekonań społeczno-kulturowych konstytuujących społeczną świadomość edukacyjną i pozostałe dziedziny kultury) oraz dostrzeżenie faktu, iż Świat 3 determinuje Świat 2. Oznacza to nieprzezwyciężalną trudność na terenie dydaktyki podania adekwatnej charakterystyki celów-wartości edukacyjnych, prawie zawsze w ostatecznym rozrachunku sprowadzanych do „zachowań" przy analizie tzw. celów operacyjnych kształcenia, albo wartości normatywnie obowiązujących.

Pojawia się także dobrze znany problem „wykraczania poza strukturę podmiot-przedmiot", problem oczywiście teoriopoznawczy. Jego rozwiązanie dla potrzeb dydaktyki jako nauki i jako działalności praktycznej przyjmuje wielu autorów, w tym Zaczyński, z pozycji usiłujących dotrzeć i dostosować do perpektywy zdrowego rozsądku.

Jak wiadomo nowożytna myśl filozoficzna od Kartezjusza rozróżnia na zasadzie przeciwstawienia: (a) zewnętrzny, obiektywny świat, (b) podmiot myślący, człowieka usiłującego ogarnąć zewnętrzny wobec niego świat. Filozofia współczesna zarzuca ową strukturę przynajmniej od I. Kanta, który jeszcze w sposób światopoglądowy odwrócił tę relację. Jednakże licznym i dziś intelektualistom zdarza się — na zasadzie zdrowego rozsądku — kontynuować dualizm Kartezjański, a co więcej sądzić, iż z paradoksem tym zderza się także i nauka. Jest ona wtedy ujmowana jako taka działalność, która usiłuje poznawczo zgłębić świat, a ten zaś pojmowany jest właśnie w duchu zdroworozsądkowym, jako stojąca naprzeciw badacza przedmiotowa rzeczywistość. Ten zdroworozsądkowy punkt widzenia, negliżujący poznawcze odkrycia K. Marksa, kontynuowany jest w tych interpretacjach filozoficznych — skądinąd zaliczanych do marksistowskich — według których rzeczywistość pojmowana na kształt zewnętrznego świata Kartezjańskiego dualizmu kształtuje się i rozwija wedle swych obiektywnych prawidłowości. Podmiot może jednak ten świat poznawać i wartościować. Można go zmieniać wykorzystując poznane prawidłowości obiektywne i w zgodzie z określonymi koncepcjami aksjologicznymi. Jeden z nich, dość często absolutyzowany aksjologicznie, zawiera propozycję kształtowania poznawczego świata zgodnie z ideałami humanizmu socjalistycznego [16]. Aplikację tak prowadzonego rozumowania „przykrojoną" do potrzeb dydaktyki i praktyki edukacyjnej znajdujemy w pracy Zaczyńskiego. Istnieje oto odrębna ontologicznie obiektywna rzeczywistość dydaktyczna. Możemy ją poznawać, stopniowo wykrywać prawidłowości obiektywne z nią związane i zmieniać zgodnym wysiłkiem badaczy-dydaktyków, nauczycieli i uczniów w określonym aksjologicznie kierunku. Kierunek zaś jest i może być tylko jeden: od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia zmierzającego do jego „wielostronnego rozwoju".

Oczywiście, interpretacje takie nie mogą być uznane za trafne z wielu względów. Oto dwa z nich. Po pierwsze, redukujemy szanse przetwarzania rzeczywistości, w tym edukacyjnej i podmiotów, które w niej spe-

cyficznie tkwią (lecz nie na zasadzie Kartezjańskiego przeciwstawienia) zgodnie z naukowym projektem K. Marksa. Pogłębiony zostaje — po drugie — zdroworozsądkowy, w istocie „uprzedmiotowiający" punkt widzenia na rzeczywistość praktyki społecznej i tkwiące w niej dialektycznie podmioty. To, co jest paradoksem dla zdrowego rozsądku, nie jest dla nauki. Myślenie naukowe i zdroworozsądkowe innymi chadzają drogami. To pierwsze umożliwiające odróżnianie od siebie dwóch różnych porządków determinacyjnych: społeczno-subiektywnego oraz funkcjonalnego (obiektywnego), następnie dostrzeżenie hierarchii między tymi porządkami oraz tego, że aby człowiek mógł być „przedmiotem" funkcjonalnej determinacji społeczno-historycznej, „musi" być podmiotem w społeczno-subiektywnym porządku swej rzeczywistości „myślowej", czyli kultury [17].

Zauważmy w tym miejscu, że to Marks i Engels ogłosili „koniec filozofii", a tym, co miałoby pozostać w zakresie myślenia filozoficznego, uprawianego już nie jako spekulacja przed czy ponad nauką, miałaby być dialektyka poznania historycznego śledząca mechanizm generowania efektów badawczych poszczególnych nauk empirycznych, uzyskiwanych w procesie rozwoju społecznej praktyki badawczej. Wybór wartości poznawczych, to rzecz jasna kwestia „czysto" filozoficzna, jakkolwiek z Marksowskiego punktu widzenia ogranicza ją wymóg „ziemskiej mocy". Owa „ziemska moc" metodologii badań nad społeczeństwem oraz samych tych badań wyrażać się ma przede wszystkim w szczególnej efektywności praktycznej dyrektyw przez owe badania implikowanych, efektywności działań zmierzających do rozwoju społecznego w postaci uspołeczniania władzy ekonomicznej, politycznej, kulturowej (w jej ramach edukacyjnej). Przeorientowanie się na rzecz tego rodzaju badań nie jest już sprawą samej nauki, lecz — wbrew negatywnej ocenie przez twórców marksizmu (współczesnej im) refleksji filozoficznej — jest sprawą właśnie filozofii, w pewien sposób uprawianej filozofii nauki [18]. Ów sposób określiliśmy mianem — scjentyzmu krytycznego" (metascjentyzmu). Zgodnie z normą progresywnego realizmu semantycznego wyrażaną w formule: „traktuj przedmiotowo semantyczne odniesienia przedmiotowe progresywnego systemu wiedzy naukowej, ujmuj natomiast w nawias epistemologiczny systemy wcześniejsze rozwojowo, nieporównywalne z nim logicznie" zawieszone zostaje „prawo", oraz pretensje abolutystyczne do „uprzedmiotowiania" raz na zawsze tych czy innych stanów rzeczy, tych czy innych dziedzin stanowiących semantyczne odniesienie przedmiotowe odnośnych systemów wiedzy. Progresywny realizm semantyczny zawiera wskazanie, że w obliczu formowania się nowego, bardziej zaawansowanego rozwojowo systemu wiedzy testowanego przez wymóg „ziemskiej mocy" można zgodzić się na „odprzedmiotowienie" poprzedniego wyobrażenia danej dziedziny (ujmowanej „obie-

ktywizująco"). Nie można zgodzić się — co mocno podkreśla twórca analizowanego tu mitu epistemologicznego [19] — na jednoczesne stwierdzanie czegoś i zarazem „odprzedmiotowianie". Jak to pokazuje bowiem współczesna semantyka logiczna, jednoczesne stwierdzanie danego sądu oraz poddawanie go refleksji krytycznej prowadzi do rezultatów antynomicznych. Łatwo teraz dostrzec, że rozwój nauki jest właśnie „odprzedmiotowiający" i polega na etapowym przechodzeniu od jednej przedmiotowej rzeczywistości do innej — przy jednoczesnym „odprzedmiotowaniu", czyli ujmowaniu jako czegoś subiektywnego, wyobrażanego poprzednio ujmowanej naukowo rzeczywistości „obiektywnej".

Wymienione tu rysy filozoficzne i poznawcze gubione są w tych wszystkich rozważaniach dydaktycznych, które nie dostrzegają funkcjonalnego i społeczno-świadomościowego porządku determinacyjnego praktyki edukacyjnej.

Oto bowiem konsekwencją owego nieodróżniania jest nieprecyzyjne definiowanie f u n k c j i i c e l ó w praktyki edukacyjnej. Objawia się to w mieszaniu determinacji funkcjonalnej ze społecznie upowszechnionym wyobrażeniem związku między czynnościami edukacyjnymi a ich — jak się najczęściej powiada — „rolą", „zadaniem", „funkcją", „celem", „sensem" itp. Niedostrzeganie tego, że czymś innym jest funkcja a czymś innym cel nadrzędny praktyki edukacyjnej, petryfikuje podział pedagogiki na jej główne działy, a nadto — o czym była mowa — przeciwstawia nauki pedagogiczne naukom o wychowaniu.

Ponieważ kwestie powyższe dokładnie omówiono w innym opracowaniu [20], tu nadmienimy jeszcze, że nieodróżnianie determinacji funkcjonalnej od subiektywno-racjonalnej oraz funkcji od celów wiąże się z nieodróżnianiem konstrukcji pojęciowych struktury humanistycznej i struktury funkcjonalnej wraz z założeniami metodologicznymi do ich wyjaśniania przyjmowanymi (np. W. P. Zaczyński skłonny jest traktować założenie metodologiczne holizmu jako „zabrudzone" i niezbyt w sumie przydatne w badaniach dydaktycznych).

W pierwszym rzędzie należałoby zwrócić uwagę na pewne formalne analogie zachodzące między konstrukcjami pojęciowymi struktury humanistycznej i struktury funkcjonalnej.

Z reguły charakter struktur humanistycznych mają czynności kulturowe, zatem także czynności edukacyjne, oraz wytwory takich czynności zwane obiektami kulturowymi (np. osobowość kulturowa jednostki) stanowiące przedmiot zainteresowań różnych nauk humanistycznych. Charakteryzują się one tym, że wyznaczają je przekonania społeczne i odpowiednio skonkretyzowane jednostkowe: (a) normatywne, określające sensy owych czynności lub wytworów, czyli wartości najwyżej preferowane, oraz (b) dyrektywalne, określające związek danego sensu społecznego lub indywidualnego z czynnościami służącymi do jego realizacji.

Wiadomo już z wcześniejszych rozważań, że odpowiednie zestawy takich przekonań społecznych konstytuują poszczególne dziedziny kultury (formy świadomości społecznej).

Złożone sekwencyjnie [21] czynności kulturowe jako czynności racjonalne oraz złożone wytwory tych czynności mają charakter podmiotowy, co znaczy, że konstytuuje je świadomość podmiotu, w szczególności reprezentująca przekonania kulturowe należące do świadomości społecznej funkcjonalnie zdeterminowanej. Widać więc wyraźnie, że tak sensy czynności społecznych określonych subiektywnie przez społeczny porządek wartościujący oraz wiedzę społecznie akceptowaną, jak i sensy czynności indywidualnych determinowanych subiektywnie przez indywidualny porządek wartościujący jej podmiotu oraz charakterystyczną dla niego wiedzę o sposobie realizacji wartości preferowanej, wyznaczają odpowiednie struktury humanistyczne. Są to uporządkowane z punktu widzenia owych świadomości (społecznej i indywidualnej) „myślowe obrazy" podejmowanych czynności złożonych. Sensy czynności indywidualnych wyznaczają indywidualne struktury humanistyczne, natomiast sensy czynności społecznych — społeczne struktury humanistyczne. Sens naczelny społecznej struktury humanistycznej stanowi wartość będącą społeczno-subiektywnym odpowiednikiem zapotrzebowania społecznego. Sens naczelny indywidualnej struktury humanistycznej jest wartością indywidualną.

Społeczne oraz indywidualne struktury humanistyczne mają charakter myślowy (społecznie lub indywidualnie subiektywny), a próba ich realizowania lokalizuje je w ich kontekście obiektywnym. Oczywiście, zdarzają się różnice (odchylenia) między sensami subiektywnych struktur humanistycznych a otrzymanymi efektami czynności kulturowych, ponieważ czym innym są rzeczywiste warunki praktyki społecznej, a czym innym wyobrażenia społeczne czy indywidualne o tych warunkach.

Wymienione tu własności odróżniają struktury humanistyczne od formalnie analogicznych struktur funkcjonalnych, tj. niezależnych od czyjejkolwiek społecznej lub indywidualnej świadomości.

Analogia owa przejawia się tu w następujących odpowiedniościach: (a) cel preferowany, czyli sens, ku któremu zorientowana jest struktura humanistyczna — globalny stan (funkcja) utrzymywany przez strukturę funkcjonalną, (b) relacja podporządkowania instrumentalnego czynności składowej względem czynności złożonej sekwencyjnie wyrażająca determinację subiektywno-racjonalną — relacja funkcjonalnej nadrzędności danego stanu globalnego względem stanu składnikowego, wskazująca na determinację funkcjonalną.

„Podobne" są również założenia metodologiczne leżące u podstaw obu rodzajów konstrukcji pojęciowych. Pojęcie struktury humanistycznej zakłada bowiem s t r u k t u r a l i z m metodologiczny, zgodnie z którym zakłada się eksplanacyjną pierwotność twierdzeń charakteryzujących cel

(sens) danego rodzaju złożonej czynności kulturowej względem twierdzeń wyodrębniających bezpośrednio składniki czynnościowe i charakteryzujących relację podporządkowania instrumentalnego, łączącą poszczególne składniki z daną całością.

Z kolei pojęcie struktury funkcjonalnej zakłada holizm metodologiczny. Głosi on pierwotność eksplanacyjną twierdzeń dotyczących struktury funkcjonalnej względem twierdzeń charakteryzujących stany składnikowe owej struktury i relację nadrzędności funkcjonalnej.

Koncepcja, w której używa się zarówno pojęcia struktury humanistycznej, jak i pojęcia struktury funkcjonalnej, jest zgodna z założeniem, że jedno z tych pojęć jest eksplanacyjnie nadrzędne względem drugiego. Istnieje bowiem szereg koncepcji, a do nich nawiązuje społeczno-regulacyjna teoria kultury, przyjmujących nadrzędność eksplanacyjną pojęcia struktury funkcjonalnej względem pojęcia struktury humanistycznej. Mówiąc inaczej: nadrzędność funkcjonalnego ujęcia czynności względem ujęcia subiektywno-racjonalnego. I właśnie na gruncie akceptowanej przeze mnie teorii kultury ujmuje się czynności kulturowe jako podporządkowane eksplanacyjnie prawidłowościom funkcjonalno-genetycznym o charakterze nomologicznym składającym się na mechanizm rozwoju praktyki społecznej i regulujących ją w trybie społeczno-subiektywnym dziedzin kultury.

4. Uwagi o przedmiocie badań teorii edukacji

Spróbuję obecnie w zakończeniu bliżej nieco sprecyzować proponowane ujęcie przedmiotu badań nad edukacją.

W rozważaniach dotychczasowych wskazywałem, iż funkcja społeczna refleksji nad praktyką edukacyjną, faworyzująca opcje waloryzująco-perswazyjne, utrudnia a niekiedy wręcz uniemożliwia funkcjonowanie rzeczonej refleksji w trybie praktyczno-poznawczym. Uwaga ta dotyczy — choć inaczej — zarówno badań dydaktycznych zorientowanych scjentystycznie, jak i uprawianych „humanistycznie", czyli światopoglądowo. Skoro funkcja praktyczno-poznawcza tych badań polegałaby — zależnie od przedteoretycznego czy teoretycznego stadium ich rozwoju — na dostarczaniu twierdzeń reprodukujących wprost doświadczenie edukacyjne — wewnętrznie zresztą zróżnicowane — bądź twierdzeń wyjaśniających fakt społecznej akceptacji przekonań regulujących praktykę edukacyjną, to istotne staje się oddzielenie w postępowaniu badawczym czynności pośrednio i bezpośrednio kulturowo-edukacyjnych. Te pierwsze polegają bowiem na wytwarzaniu sądów, które funkcjonują jako źródło dyrektywalnych przesłanek dla praktyki edukacyjnej. Sądy te nie edukują bezpośrednio wcale przez to nie tracąc kontaktu z praktyką edukacyjną, przeciwnie „instruują", jak należy działać edukacyjnie, aby osiągać określone powszechne respektowanie przekonań kulturowych. O tym,

że „instruowanie" owo wcale nie musi być ślepe aksjologicznie, ale też nie musi protegować i absolutyzować aksjologicznie te czy inne wartości, była mowa wcześniej. Taki jednak program badawczy wymaga dotarcia do kultury edukacji jako całości bezpośrednio nieobserwowalnej, ideacyjnej — jak powiedziałby czołowy przedstawiciel współczesnej antropologii kognitywnej W. H. Goodenough[22] — a więc używania takiego programu, który jednocześnie byłby w stanie eliminować ograniczenia epistemologii pozytywistycznej oraz antynaturalistycznej (antyunistycznej, „humanistycznej"). Możliwa jest tak uprawiana refleksja naukowa nad kulturą i metodologią nauki, iż ukazywane są ich wzajemne związki. Idee tę wysuwali i realizowali m.in. E. Gasirer czy F. Znaniecki.

Rozważania nad nauką odwoływać się winny do wcześniejszych logicznie rozstrzygnięć odnoszących się do kultury. Z tego właśnie punktu widzenia wychodząc J. Kmita traktuje badania dotyczące nauki (także więc tych odmian, które nazywa się pedagogiką, naukami o wychowaniu itd.) jako odgałęzienie szeroko pojętego kulturoznawstwa; nauka jest tu ujmowana jako jedna z dziedzin kultury składających się z odpowiednio historycznie zmiennych norm i dyrektyw. Jeżeli teraz uznać, że refleksja nad praktyką edukacyjną i jej dziedzinami będzie odwoływać się do teorii kultury po to, aby wydostać się poza obszar sporów światopoglądowych cechujących „całą" refleksję nad edukacją, a szerzej „całą" humanistykę, to taki punkt widzenia nie będzie ofertą narzucającą określone przesłanki normatywne.

Ograniczenie badań nad edukacją do takich, które jako specyficzną, podstawową realizować będą funkcję praktyczno-poznawczą, nie oznacza tu bynajmniej, iż produkowanie ustaleń naukowych dla działalności edukacyjnej miałoby być czymś l e p s z y m od działalności światopoglądowo-perswazyjnej, którą szeroko w tym opracowaniu prezentowałem m.in. na przykładzie refleksji pedagogicznej (dydaktycznej). Kto chce, może np. uważać, że tylko praktyka naukowa dostarcza „wiedzy pozytywnej" (sądów o aplikowalności technologicznej, co odpowiada programowi badań pozytywistycznych, ale nie rzeczywistej praktyce w imię tego programu uskutecznianego, albowiem wskazywałem na — w sumie dość naiwne — sposoby waloryzacyjno-perswazyjne funkcjonowania tego programu badawczego, a które określa się najczęściej mianem scjentyzmu właśnie). Kto chce jednak, może również uważać, że funkcja waloryzacyjno-perswazyjna (edukacyjna) dominująca nad funkcją praktyczno-poznawczą jest ważniejsza (właśnie ze względów aksjologicznych), bowiem bez tej ostatniej funkcji kultura i praktyka społeczna obywała się aż do czasów nowożytnych (w tym bowiem okresie „rodzi się" praktyka naukowa jako autonomiczny typ praktyki społecznej), podczas gdy bez waloryzacji i perswazji aksjologicznej kultura istnieć nie może. Można zresztą nazwać — jak sugeruje J. Kmita — rea-

lizację funkcji światopoglądowych „poznawaniem", byleby tylko nie mieszać jej z funkcją praktyczno-poznawczą realizowaną przez praktykę naukową.

Dlatego zgodnie z zakładaną tu społeczno-regulacyjną teorią kultury twierdziłbym:

(1) kultura jako zespół powszechnie respektowanych „zasad" myślowych jest regulatorem działań ludzkich, czyli praktyki społecznej,

(2) nauka jest dziedziną kultury, a przeto badania metodologiczne nad nią są szczególnego rodzaju badaniami kulturoznawczymi,

(3) pedagogika i jej działy, nauki o wychowaniu prowadzące badania odróżniające je od pozostałych typów działalności kulturowej, a zarazem uprawiające specyficzną refleksję światopoglądotwórczą, pozostają w szczególnym stosunku do kultury edukacyjnej, to jest do odpowiednio zmiennych zespołów „zasad" myślowych, regulujących w trybie normatywno-dyrektywalnym praktykę edukacji kulturowej profesjonalną i nieprofesjonalną, poszczególnych historycznie zlokalizowanych społeczności; przekonania tworzące kulturę edukacji mogą być niejako biernie werbalizowane — bądź to ich część dyrektywalna (jako dydaktyka, psychologia wychowawcza, pedagogika zorientowana praktycznie, technologia wychowania, technologia kształcenia itp.), bądź część normatywna (jako refleksja światopoglądowa np. filozofia wychowania, pedagogika ogólna, aksjologia pedagogiczna itp.). Jednakże pedagogika zorientowana kulturoznawczo jako teoria edukacji może owe zmienne zespoły „zasad" myślowych składających się na kulturę edukacji poddawać specyficznej refleksji krytycznej, próbując je rekonstruować i wyjaśniać następnie fakt ich względnie powszechnego respektowania (fakt ich akceptowania), a zatem także zakres efektywności praktyczno-poznawczej i aksjologicznej (słuszności historycznej),

(4) w zależności od tego, czy mamy do czynienia z naukowymi badaniami nad edukacją pierwszego typu, czy też z naukowymi badaniami krytycznymi drugiego typu — inaczej prezentuje się przedmiot badań; dopiero w drugim przypadku przedmiot ów ulega pewnemu rozbudowaniu, tworzą go bowiem historycznie respektowane w określonych zbiorowościach zastane sądy o charakterze edukacyjnym, a zarazem pewna nowa wizja teoretyczna praktyki edukacyjnej, z punktu widzenia której poddaje się wyjaśnieniu fakt społecznego respektowania owych sądów, prowadząc nad nimi w tych ramach refleksję krytyczną.

Aplikacja odpowiednich idei historyzmu Marksowskiego pozwala stwierdzić, że:

(1) przedmiot badań nad edukacją jest d w o i s t e j n a t u r y: posiada swój komponent społeczno-świadomościowy, czyli kulturę edukacji, oraz funkcjonalny (obiektywny), tj. praktykę edukacji kulturowej, ujętą w kontekście jej funkcji społecznej pełnionej względem historycznie zmieniającego się całokształtu praktyki społecznej,

(2) spójne charakteryzowanie owego przedmiotu badań możliwe jest dzięki uwzględnianiu funkcji społeczno-subiektywnego regulatora pełnionego przez kulturę edukacji względem praktyki edukacyjnej,

(3) w kontekście przesłanek epistemologii historycznej daje się:

(a) wyznaczyć praktykę edukacji kulturowej jako odrębną dziedzinę rzeczywistości społecznej przez wskazanie na jej funkcję społeczną, jaką pełni w całokształcie praktyki społecznej, a tym samym wydobyć jej cechy jako podstruktury funkcjonalnej: dynamiczność, hierarchiczną zależność od pozostałych typów praktyki społecznej, ramowość,

(b) uchwycić mechanizm społecznego funkcjonowania praktyki edukacyjnej, jej poszczególnych odmian przez wyeksponowanie w tym kontekście „roli" jej świadomościowego kontekstu — kultury edukacyjnej i ustalenia dla niej determinacji funkcjonalno-genetycznej; teraz też dopiero z perspektywy teoretycznej wkraczać można z refleksją rozpoznającą w sposób praktyczno-poznawczy specyfikę historycznie rekonstruowanego świadomościowego kontekstu praktyki edukacyjnej, m.in. profesjonalnego i nieprofesjonalnego różnicowania się jej poszczególnych dziedzin,

(c) wyodrębnienie przedmiotu badań nad edukacją — w sensie praktyczno-obiektywnego [23] odniesienia przedmiotowego.

Przesadą byłoby twierdzenie, że aktualnie prowadzone badania nad edukacją próbują podejmować świadomie i rozwiązywać problemy w rodzaju powyżej jedynie sygnalnie przedstawionych. Twierdziłbym natomiast, że są one obecne w rezultatach wieloletniej refleksji nad przebiegiem procesu dydaktycznego E. Biłosa. Autor ten — zdaniem moim — ujmuje ze współczynnikiem humanistycznym obiektywizowaną „opisowo" oraz „normatywnie" kulturę edukcji w jej fragmencie dotyczącym regulowania instytucjonalno-profesjonalnego nauczania realizowanego na różnych poziomach (od przedszkola do uczelni wyższej włącznie). Jest to opis podmiotowy owego fragmentu dziedziny edukacji gromadzący jednocześnie przesłanki wyjaśniające społeczną akceptację zrekonstruowanych przy użyciu pojęć podmiotowych — sądów potocznego doświadczenia edukacyjnego oraz jego światopoglądowego uzupełnienia.

Używając terminologii N. Chomsky'ego E. Biłos w swoich pracach osiąga „adekwatność opisową", jednakże nie wyjaśnia powszechnego respektowania kultury edukacji kulturowej. Badania prowadzone przez tego autora osiągną status teoretyczny („adekwatność eksplanacyjną") z chwilą ukonstytuowania się odpowiedniego związku pomiędzy „obrazem" edukacji proponowanym przez współczesne badania dydaktyczne a „obrazem", jaki proponuje rzeczony autor, związku ujawniającego przy tym zachodzenie korespondencji istotnie korygującej. A zatem proponowana przez E. Biłosa dydaktyka — jako zorientowana kulturoznawczo — kwalifikuje się jako „dydaktyka przełomu teoretycznego".

[1] Zob. m.in. tego autora: Sens pytań dydaktycznych (w druku); Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu nauczania. „Ruch Pedagogiczny" 1987, nr 6; Rola pytań w edukacji kulturowej uczniów, referat na seminarium naukowym w Instytucie Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu, 1987; Uwagi o badaniu pytań polszczyzny mówionej. „Poradnik Językowy" 1988, nr 6; Nauczanie w klasie 8 różnych sfer kultury. Skrypt dla studentów polonistyki WSP, Cz. 1: Osnowy lekcyj, Cz. 2, Projekty lekcyj, Cz. 3, Realizacje lekcyj, Cz. 4, Efekty lekcyj, Cz. 5, Historyczne koncepcje lekcyj, Częstochowa 1989—1990; O doniosłości rozmowy dydaktycznej w organizowaniu procesu nauczania i uczenia się literatury oraz w badaniu tego procesu. Dydaktyka Literatury, Zielona Góra 1988, t. IX; Rola pytań dydaktycznych we wdrażaniu uczniów do uczestnictwa w kulturze, (W): Dzieło literackie w klasie piątej szkoły podstawowej. Zielona Góra 1987, WSP; Edukacja i kultura. Skrypt z pedagogiki dla studentów WSP, Cz. 1 (w druku), współautor A. Pluta.

[2] J. Kmita: Scjentyzm i antyscjentyzm. (W:) Z. Gackowski (red.): Poznanie-Umysł-Kultura. Lublin 1982.

[3] Pojęcia składające się na przyjmowaną tu płaszczyznę rekonstrukcji charakteryzowane są (między innymi) w następujących pracach J. Kmity i Zespołu: J. Kmita: Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej. Warszawa 1971; tenże: O naukowoteoretycznym ujęciu kultury symbolicznej, (W:) Zagadnienie przełomu antypozytywistycznego w humanistyce (pod red. J. Kmity). Warszawa—Poznań 1978; tenże: O kulturze symbolicznej. Warszawa 1982; tenże: Kultura i poznanie. Warszawa 1985; K. Zamiara (red.); O kulturze i jej badaniu. Warszawa 1985; K. Zamiara: Hasło: „Zachowanie" (W:) Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny (pod redakcją Z. Cackowskiego i J. Kmity). Ossolineum 1987. W przeprowadzonej rekonstrukcji pojęcia te zarysowałem tylko w takim stopniu, w jakim ich prezentacja wydała mi się konieczna dla zrozumienia przebiegu i wyników prowadzonej tu refleksji. Zarysowując poszczególne pojęcia społeczno-regulacyjnej teorii kultury i epistemologii historycznej nie będę każdorazowo odwoływał się do wymienionych rozpraw J. Kmity i innych autorów.

[4] Szerzej zagadnienie to ujmuję w pracy: On Application of the Notion of Pedagogical Culture, „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities" (Amsterdam, w druku).

[5] Korzystam tu z ustaleń J. Kmity: Metodologiczne znaczenie praktyki edukacyjnej dla nauk humanistycznych (maszynopis udostępniony mi przez Autora).

[6] Zob.: J. Kmita: Interesy ścjentyzmu i antyscjentyzmu (Uwagi poczynione przy okazji lektury książki E. Mokrzyckiego „Filozofia nauki a socjologia"). „Studia Filozoficzne" 1980, nr 12; tenże: „Uprzedmiotowienie" naukowe a „uprzedmiotowienie" religijne. „Nurt" 1985, nr 9; W. Kot: Historia filozofii współczesnej. Poznań 1985.

[7] Szczegółowo kwestię tę rozwijam w opracowaniach: Dziedziny wychowania — dziedziny kultury. Praca w ramach grupy tematycznej 2(2.4.2.) problemu 2(R.B.P. III 23) „Przemiany świadomości metodologicznej w naukach o kulturze". Poznań 1987 (maszynopis); Teoria pedagogiczna a społeczno-regulacyjna teoria kultury (W:) Teoria wychowania w akademickim kształceniu nauczycieli (Materiały z konferencji), pod red. A. Denisiuka. Bydgoszcz 1988, WSP; Uwagi o funkcjonalnych powiązaniach badań pedagogicznych i dydaktycznych z praktyką edukacyjną (na marginesie pewnej dyskusji polonistycznej). „Dydaktyka Literatury", t. X, Zielona Góra 1989:, Funkcjonalne powiązanie edukacji z światopoglądem (na przykładzie refleksji pedagogicznej) (W:) Wychowanie światopoglądowe (wybrane zagadnienia). Częstochowa 1987, IKN ODN.

[8] Pojęcia światopoglądowo-pedagogicznego oraz światopoglądowo-wychowawczego uzupełnienia społecznego doświadczenia edukacyjnego ściśle się wiąże ze strukturą humanistyczną przekonań tworzących kulturę edukacji. Przyjmuję mianowicie, że ta ostatnia obejmuje w każdym razie: (a) przekonania ukierunkowujące edukację (są to sądy „przeznaczone" dla nauczycieli-wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych) czyli sądy dydaktyczne powszechnie respektowane przez edukujących uporządkowane z punktu widzenia światopoglądu, w tym autonomicznie pedagogicznego stanowiącego społeczny schemat osobowości pedagoga, czyli schemat indywidualnego uporządkowania przekonań ukierunkowujących edukację: (b) przekonania kierujące edukacją (są to sądy, które edukują, albo inaczej te, którymi kieruje nauczyciel-wychowawca profesjonalny i nieprofesjonalny, a które przeznaczone są dla ucznia-wychowanka), czyli przekonania kształcące powszechnie

respektowane przez edukujących i edukowanych (wychowanek przyswajając w trybie subiektywno-racjonalnym konkretne „treści" merytoryczno-kulturowe, przyswaja „samą" edukację, t. zn. owe „zasady" myślowe kierujące edukacją), uporządkowane z punktu widzenia światopoglądu wychowawczego stanowiącego spoiny schemat indywidualnego uporządkowania przekonań kierujących edukacją, a w przypadku wychowanków — schemat przekonań kierujących edukowaniem się (kształceniem się); (c) przekonania edukowane (są to sądy, które podlegają edukacji) czyli przekonania społecznie redystrybuowane z poszczególnych dziedzin kultury, w tym także z zakresu kultury edukacji (zwłaszcza rodzaju (b); jeżeli zaś w rachubę wchodzą także sądy rodzaju (a) mamy wtedy do czynienia z edukacją w zakresie edukacji) uporządkowane z punktu widzenia światopoglądów społecznie respektowanych, a wtórnie z punktu widzenia światopoglądu wychowawczego, przeznaczone dla nauczyciela-wychowawcy oraz — w odpowiedni sposób ustrukturowane jako m.in. standardy przekonań nabywanych uwzględniające psychologiczne właściwości uczestnictwa podmiotów edukowanych w kulturze (dzieci, młodzieży, dorosłych) — dla uczniów-wychowanków.

Przekonania dydaktyczne ukierunkowujące edukację wyznaczają wartości dydaktyczne jako środki instrumentalne realizowania wartości pedagogicznych — pedagogicznie upostaciowionych wartości światopoglądowych, czyli przełożonych na „język edukacji" w jej warstwie ukierunkowującej edukację — wartości światopoglądowych, względnie jako środki instrumentalne realizowania wartości pedagogicznych jako jednocześnie autonomicznie światopoglądowych. Z kolei przekonania kształcące wyznaczają wartości kształcące jako środki instrumentalne realizowania wartości wychowawczych; te ostatnie są szczególną kształcącą postacią wartości światopoglądowych, a współcześnie pedagogicznych (rekonstrukcja okoliczności, w których praktyka pedagogiczna jako samodzielna odmiana praktyki światopoglądotwórczej — nie „oglądając się" na wartości ustanawiane przez praktykę magiczną, religijną, świecko-metafizyczną — autonomicznie wytwarza je sama, wykracza poza ramy niniejszej refleksji, jednakże fakt ten tutaj odnotowujemy). Zatem wartość wychowawcza jest przełożona na „język edukacji" — w jej warstwie kierującej edukacją oraz warstwie związanej z respektowaniem przekonań wyznaczających kształcenie się — wartością światopoglądową, a w tym pedagogiczną.

Na kilka kwestii należałoby tu zwrócić szczególną uwagę: (a) respektowanie wyżej wymienionych przekonań edukacyjnych regulujących praktykę edukacji pozostaje w określonych zależnościach, (b) wartości światopoglądowo-pedagogiczne, pedagogiczne oraz światopoglądowo-wychowawcze nie muszą być wartościami nieuchwytnymi praktycznie; chodziłoby wtedy o światopogląd pedagogiczny i wychowawczy, których dyrektywy określające sposób realizacji wartości ostatecznych pochodzą z doświadczenia społecznego lub jego naukowo-teoretycznego uzupełnienia: w tym ostatnim przypadku w grę wchodzi teoria edukacji reprezentująca (mogąca reprezentować) poziom teoretyczny, (c) znane są w historii edukacji sytuacje, w których status wartości ostatecznych światopoglądowo-pedagogicznych oraz światopoglądowo-wychowawczych uzyskiwały wartości — odpowiednio — dydaktyczne i kształcące; zasadniczo wiąże się to z dezaktualizacją społeczną dawnych systemów światopoglądowych oraz specyficzną autonomizacją niektórych typów przekonań dydaktyczno-kształcących, które regulują taką odmianę praktyki edukacyjnej — praktykę edukacji dydaktyczno-kształcącej pełniącej funkcje waloryzacji pedagogiczno-wychowawczej w takich granicach, w jakich przekonania dydaktyczno-kształcące wchodzą w skład światopoglądu pedagogiczno-wychowawczego (por. historię wychowania umysłowego), (d) w proponowanym tu ujęciu struktury przekonań edukacyjnych nie wprowadzono jako odmiennego rodzaju przekonań „nauczających"; operacja taka byłaby możliwa, jednakże domagałaby się ona zastosowania wyjaśniania funkcjonalno-genetycznego ukazującego genetyczne związki przekonań kształcących z przekonaniami nauczającymi wchodzącymi w skład „sztuki nauczania" — specyficznego rzemiosła, oraz w skład sfery światopoglądowej kultury. Dla ścisłości zaznaczę, że występowanie tych przekonań w kontekście kultury techniczno-użytkowej i komunikacyjnej, występujących wtedy łącznie, oraz w kontekście kultury światopoglądowej, nie jest związane z realizacją samodzielnych sensów edukacyjnych. Po prostu czynności, które z tymi przekonaniami się wiążą (są przez nie regulowane), należą do zakresu innych praktyk społecznych, nie zaś praktyki kształcenia jeszcze.

[9] T. Zgółka: Język jako forma kultury nieprofesjonalnej (W) H. Zgółkowa (red.): Język zwierciadłem kultury czyli nasza codzienna polszczyzna. Poznań 1988; T. Zgółka: Język wśród wartości. Poznań 1988.

[10] E. Kobylińska: Hermeneutyczna wizja kultury. Warszawa—Poznań 1985, s. 58—

—61; zob. także J. Kmita: Symbolizowanie jako relacja aksjologiczna oraz jako relacja semantyczna, (W) T. Kostyrko (red.), Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej. Warszawa 1987.

[11] A. Pałubicka: Przedteoretyczne postacie historyzmu. Warszawa—Poznań 1984, s. 16—17.

[12] Zob. eksplikację współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego w pracy J. Kmity: Kultura i poznanie... op. cit., s. 38—44.

[13] W sprawie różnych ujęć zasady korespondencji patrz m.in.: W. Krajewski, W. Mejbaum, J. Such (red.): Zasada korespondencji w fizyce a rozwój nauki. Warszawa 1974; I. Nowak: O koncepcjach korespondencji teorii naukowych. „Studia Filozoficzne" 1974, nr 8; J. Kmita: Z problemów epistemologii historycznej. Warszawa 1980.

[14] E. Kobylińska: Hermeneutyczna... op. cit., s. 44—51.

[15] W sprawie pluralizmu metodologicznego zob. m.in.: K. Zamiara: Filozofia odkryć naukowych Paula K. Feyerabenda, (W) W. Krajewski, E. Pietruska-Madej, J. M. Zytkow (red.): Relacje między teoriami a rozwój nauki. Ossolineum 1978; W. Kot: Historia... op. cit., s. 119—123; A. Pałubicka: O światopoglądowym uprawianiu wiedzy o kulturze, (W) Zagadnienia przełomu... op. cit.

[16] J. Kmita: Kultura jako przedmiot współczesnej refleksji filozoficznej. Wykład wygłoszony w Urzędzie Rady Ministrów 1987.05.18. Warszawa 1987, s. 4—9.

[17] Por., J. Kmita: Polityka i kultura symboliczna. „Odra" 1985, nr 10, s. 19—20.

[18] W. Kot: Historia... op. cit., s. 124—132.

[19] J. Kmita: Scjentyzm... op. cit., s. 184—186.

[20] Zob., A. Pluta: Kształcenie: funkcje, cele, struktura (szkic teoretyczno-metodologiczny). UAM Poznań, WSP Częstochowa (w druku); a także: Metodologiczny status badań społecznych nad rodziną — uwagi dyskusje, (W) A. Tchorzewski (red.) Rodzina. Przeszłość-Teraźniejszość-Przyszłość. Bydgoszcz 1988, WSP.

[21] Pojęcie „złożonej sekwencyjnie czynności kulturowej", w tym także czynności edukacyjnej, wprowadza E. Bilos w cytowanych tu już pracach (patrz przypis nr 1).

[22] Zob. np.: W. Burszta: Język a kultura w myśli etnologicznej. Wrocław 1986, Rozdział V: Ku podmiotowej rekonstrukcji kultury — antropologia kognitywna.

[23] Pojęcie to szeroko charakteryzuje J. Kmita w pracy: Szkice z teorii poznania... op. cit.

WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE – UTRWALONY ŚWIATOPOGLĄD CZY PO PROSTU MODA?

Zabieram głos w związku z publikowanym na łamach „Ruchu Pedagogicznego" przez A. Plutę artykułu pod tytułem: Edukacja — światopogląd — dydaktyka, nie dlatego, że zostałem w pewnym sensie do tej wypowiedzi przez Autora wywołany (sprowokowany), ale przede wszystkim dlatego, że może być interesujący i dla osób trzecich „proces dobierania" argumentów przez spierające się strony. Proces ten przypomina rozumowanie redukcyjne i polega na dobieraniu argumentów dla uzasadnienia dwóch różnych, sobie przeciwnych koncepcji, które zostały już uprzednio wybrane. Orientacje te nazwać można roboczo scjentyzmem i antyscjentyzmem. Rozróżnienie to jest — oczywiście — bardzo zgrubne, nie uwzględniające wszystkich możliwych ich wewnętrznych zróżnicowań.

Użyłem w tytule słowa „światopogląd" dlatego, że dokonywane nawet

w nauce wybory „wypływają... z postawy życiowej, z doświadczenia życiowego, ze struktury całości naszej psychiki... (że) pochodzenia swego nie mogą zawdzięczać żadnemu dowodowi" [1]. Są to osobliwości, przez które charakteryzuje światopogląd W. Dilthey w znanej rozprawie pt. „Typy światopoglądów i ich rozwinięcie w systemach metafizycznych". Myślę, że obecność tych cech także w akceptowanych koncepcjach metodologicznych usprawiedliwia użycie złożonego wyrażenia, jakim jest „światopogląd metodologiczny". W związku z dostrzeżeniem tych cech w samym akcie wyboru nie mogę i nie zamierzam dystansować się ani od nikogo, ani od niczyich poglądów, gdyż uznaję prawo innych do wyznawania i obrony wyznawanego światopoglądu. Nie oznacza to wcale rezygnacji z przekonań własnych ani też rezygnacji z prób wykazywania słuszności tego, co stanowi treść mego światopoglądu metodologicznego.

Stanowisko moje wyrażone w „Metodologicznej tożsamości dydaktyki" ulokował A. Pluta w „przedteoretycznej fazie" dokonując w ten sposób dwóch rzeczy: oceny naukotwórczej wartości stanowiska wyłożonego w książce „Metodologiczna tożsamość..." z jednej strony i jednoczesnej deklaracji co do własnej orientacji metodologicznej z drugiej strony. W deklaracji tej ukryta jest jednoznaczna ocena stanowiska własnego przez opozycje do poglądów W. P. Zaczyńskiego przynależących do „przedteoretycznej fazy" rozwoju nauki. Zaprzeczeniem poglądów przednaukowych może być, oczywiście, jedynie stanowisko zasługujące już na miano naukowych! Myśl tę wyraził A. Pluta w dwunastowierszowym zdaniu, że zajęte przez Zaczyńskiego w książce stanowisko „... w sposób naiwno-przedmiotowy akceptuje... pewne wartości światopoglądowe, zaś gani czy deprecjonuje inne...". Myślę, że epitet „faza przedteoretyczna" i „naiwno-przedmiotowe akceptacje" to wskaźniki powtórzenia przez A. Plutę tego samego błędu, o którego popełnienie zostałem w cytowanym zdaniu pomówiony.

Widzimy, że w dyskusjach naukowych broni się stanowiska własnego przez deprecjacje stanowiska opozycyjnego, z jednoczesną odmową do prawa wzajemności.

Z wielu powodów, które staną się jasne później, omawianie własnego metodologicznego światopoglądu zacznę od ustosunkowania się do umieszczonego przez A. Plutę już na początku artykułu wyrażenia — „faza przedteoretyczna". Wyrażenie to jest zarówno kluczem do zrozumienia koncepcji metodologicznych, za którymi zdaje się opowiadać A. Pluta, jak i faktycznym ich źródłem. Przez omówienie spraw z tym wyrażeniem związanych mogę chyba najpełniej opisać powody, dla których koncepcje metodologiczne o pozytywistycznym pochodzeniu nie stanowią treści mego światopoglądu metodologicznego.

Uwagi własne na ten temat poprzedzić muszę jeszcze jednym spostrzeżeniem. Otóż użyte przez A. Plutę wyrażenie „faza przedteoretycz-

na" może być odczytane jako równoważnik innego funkcjonującego w słowniku współczesnym wyrażenia, a mianowicie — „faza przednaukowa". Obecność w owym wyrażeniu przedrostka przed — „teoretyczna", — „naukowa" wskazuje na następstwo czasowe faz. Zatem fazie teoretycznej przysługuje cecha nowoczesności i rzeczywiście za taką bywa uważana. Operuje się też owym rozróżnieniem kolejnych faz dla oceny osiągniętego poziomu rozwojowego określonej dyscypliny, a więc tak, jak to uczynił A. Pluta w odniesieniu m.in. do dydaktyki.

Podjęte przeze mnie zagadnienie fazowego rozwoju nauki zawiera dwa elementy, które wymagają oddzielnego potraktowania. Zagadnienie pierwsze łączy się z koncepcją fazowego rozwoju nauki w ogóle, zagadnienie drugie łączy się ze sposobem rozumienia poszczególnych i różnie nazywanych faz rozwojowych nauki.

Na ogół nie zastanawiamy się nad genezą określonej koncepcji, która cieszy się w określonym czasie statusem nowoczesnej, i traktujemy ją także jako propozycję nowoczesną, jako produkt bez reszty współczesny. Tymczasem koncepcja fazowego rozwoju nauk liczy sobie sporo lat, a autorem wersji współcześnie funkcjonującej w świadomości zbiorowej jest A. Comte (1798—1857).

Właśnie A. Comte'owi zawdzięczać należy także te sposoby rozumienia poszczególnych faz rozwojowych nauki, które w różnych modyfikacjach są obecnie powtarzane. To właśnie A. Comte głosił, że każdy fragment wiedzy musi przejść w swoim rozwoju od stadium teologicznego do metafizycznego, od metafizycznego do pozytywnego. Jest to właściwie treść jego **prawa trzech stadiów.** Nie będę przytaczał współczesnych pozycji, w których mamy właściwie powtórzenie tego samego, choć w innym języku.

Prawo trzech stadiów A. Comte'a w przyjętym sposobie jego rozumienia przypomina łudząco inne i bardzo modne w XIX wieku „prawo biogenetyczne" E. Haeckla (1834—1919), znane też pod nazwą „prawa rekapitulacji" od formuły, „iż ontogeneza stanowi rekapitulację filogenezy". I tak, jak rozwój człowieka powtarza filogenetyczny rozwój wszystkich istot żywych, tak dyscyplina rozwinięta rekapituluje genetyczny rozwój wiedzy.

Wszystko wskazuje na to, że oba wymienione prawa, to jest prawo „trzech stadiów" A. Comte'a i prawo „biogenetyczne" E. Haeckla powstały pod wpływem dominującego w XIX wieku darwinizmu.

To darwinizm narzucił skojarzenie fazowości zmian z rozwojem, rozumianym jako przechodzenie od niższych do wyższych form, struktur, stadiów itd. Bez trudu dostrzec możemy to, że koncepcja monofazowego rozwoju nauki jest przeniesieniem do metodologii darwinowskiej koncepcji twórczej ewolucji w jej dawnej interpretacji, tej interpretacji, która została z nauki wykreślona.

Sam fakt pojawienia się koncepcji fazowego rozwoju nauki nie musi budzić zastrzeżeń, gdyż rzeczywiście w którymś momencie historii ludzkości wydzieliła się z poznania potocznego ta postać poznania, która nosi miano poznania naukowego. Niemniej jednak koncepcji tej cecha nowoczesności, w popularnie przyjętym sposobie rozumienia tego terminu, nie przysługuje.

Prawo trzech stadiów A. Comte'a krytykował M. Scheler przede wszystkim za to, że „dzielił i oceniał (sic! — dop. mój — WPZ) historię... niezmiernie naiwnie przykładając do niej miarę współczesnej pozytywnej nauki indukcyjnej..." [2]. Skutkiem tego zabiegu jest — jak pisał dalej M. Scheler — ogromne ograniczenie celu poznania [3].

M. Scheler dostrzegł też związek prawa trzech stadiów A. Comte'a z wiarą — jak on to określił — „w sensowną ewolucję, w pozytywny ruch historii..." [4]. M. Scheler, dostrzegając owo powiązanie stadialności rozwoju nauki z prawami ewolucjonizmu pominął jeden drobny szczegół, a mianowicie to, że wbrew wszystkiemu nauka nie rozwija się ewolucyjnie, nauka bowiem, o czym nie trzeba chyba nikogo przekonywać, jest produktem kreatywnego myślenia człowieka, usilnego poszukiwania przez niego prawdy o świecie.

Koncepcja stadialności w proponowanym sposobie jej rozumienia budzić może zastrzeżenia nie tylko z powodu kryjącej się za nią idei ewolucyjnego rozwoju nauki, ale przede wszystkim dlatego, że — za sprawą samego A. Comte'a — zaciera się w niej wielość nauki, jej zróżnicowanie, które jest faktem. Cytowany tu wielokroć M. Scheler miał rację, gdy wołał: „Nie istnieje nauka jako taka. Istnieją jedynie nauki" [5]. Orzeka się zaś o osiągniętym przez określoną dyscyplinę poziomie na podstawie jednego założenia, że właśnie istnieje „nauka jako taka" i do niej zatem przykładać można jeden model jako wzorzec powszechnie obowiązujący. Tu dotykamy następnej trudności, będącej źródłem rozlicznych wątpliwości, zastrzeżeń i wreszcie — odrzucenia, na omówienie których nie ma tu już miejsca.

Nie tylko dlatego nie odpowiada mi koncepcja monofazowego rozwoju nauki, że została sformułowana w XIX wieku, że została urobiona na gruncie pozytywizmu, który zaciążył na niej trwale, że wreszcie kompromituje ją powinowactwo z prymitywnym ewolucjonizmem, ale przede wszystkim dlatego, że faktycznie neguje wielość specjalizacji i związaną z nią wielkość nauk. Dla arbitralnego orzekania o aktualnie osiągniętym poziomie przez którąś z dyscyplin „badanych" dokonuje się jej odniesienia do „wzorca", którym jest inna dyscyplina uznana, według z góry przyjętych kryteriów, za przykład nauki w jej stadium rozwiniętym, za przykład nauki „pozytywnej", jakby napisał A. Comte. Tym wzorcem faktycznie postulatywnie obieranym była fizyka. To nie ja wymyśliłem zdania, które formułował swego czasu O. Neurath i które są nader często poronnie spełniane przez dydaktyków, pragnących upra-

wiać swoją dyscyplinę na poziomie „fazy teoretycznej", czyli nauki rozwiniętej. Poronność podejmowanych prób spełniania wskazań zawartych we wzorcu jest skutkiem nie tyle ignorancji dydaktyków, ile utraty adekwatnej relacji między przedmiotem a importowaną doń metodologią, co zostało przez A. Plutę zakwalifikowane do „naiwno-przedmiotowego" uproszczenia (a nie miało być polemicznie!).

Moje obserwacje odnoszące się do najnowszej historii myśli dydaktycznej utwierdzają mnie w przekonaniu, że bliższy prawdy przedmiotowej był M. Scheler niż wielu przedstawicieli pozytywizmu wiedeńskiego i ich następców, o których powiedziano, że najpoważniejszym brakiem ich haseł (haseł pozytywizmu logicznego) było to, że okazały się fałszywe. Tej fałszywości nie wykazywałem nigdzie — opisywałem jedynie to, że spotykane w literaturze postulaty „unaukowienia" nauk o wychowaniu są nieadekwatne do cech swoistych dydaktyki i to, że postulaty te implikowane są przez uznanie stadialności rozwoju nauki za prawo, z którym wiąże się przecież, czego chyba nie trzeba dodatkowo wykazywać, przekonanie o nieuchronności przechodzenia wszystkich dyscyplin przez te same, tożsame stadia — a to już jest „kalka" haecklowskiego prawa (właśnie) rekapitulacji. Oczywiście można nie chcieć tych związków dostrzegać i formułować reguły „unaukowienia" określonej dyscypliny z jednoczesnym wstępnym przydaniem im cech „nienaiwnych".

Proponowane aktualnie reguły uprawiania dyscyplin na poziomie nauk „rozwiniętych" mają, czy tego chcą czy nie ich głosiciele, swe źródło w comte'owskim podziale nauk i integralnie z nim związanym prawem trzech stadiów. Reguły te są zatem obciążone „genetycznie" przez pozytywizm, a więc obarczone tymi samymi brakami, jakimi grzeszy omówiona dotąd koncepcja monofazowego rozwoju nauki. Powody, dla których odrzucam popularne dzisiaj propozycje metodologicznych rozwiązań w naukach o wychowaniu, są wynikiem przemyśleń i także rezultatem obserwacji bezowocnych prób rzetelnego unaukowienia dydaktyki.

To tyle w związku z ulokowaniem przez A. Plutę wyznawanej przeze mnie metodologicznej koncepcji dydaktyki w fazie przedteoretycznej, czyli — prawem (jak chciał A. Comte) monofazowego rozwoju nauki.

Oczywiście, sformułowane tu wyznanie nie wyczerpuje wszystkich spraw związanych z wyznawanym przeze mnie światopoglądem metodologicznym, choć przyznać należy, że moje spojrzenie na funkcjonujące w majestacie prawa koncepcje fazowego rozwoju nauki mają znaczący wpływ na widzenie i ocenę wielu z tych propozycji, które pochwala się jako nowoczesne i które uznaje się za skuteczny sposób na przekroczenie zaklętej granicy oddzielającej dydaktykę od „fazy teoretycznej".

Na zakończenie muszę sformułować następującą uwagę: moje niechęci do określonych koncepcji nie mają nic wspólnego z oceną podejmowanych autonomicznie prób znalezienia „metodologicznych powszechników", które mają doprowadzić do odkrycia „praw" dotyczących rozwoju nauki

i wolnych od ograniczeń miejsca i czasu, czyli krótko — ponadhistorycznych. Sam jednak przedkładam spojrzenie „naiwno-przedmiotowe" nad wszelkie inne możliwe, gdyż dostrzegam jeden takiego spojrzenia walor — możliwość oceny „płodności" poznawczej koncepcji w kategoriach realnych dokonań.

Przypisy

[1] W. Dilthey, O istocie filozofii i inne pisma, PWN, Warszawa 1987, s. 121 i 122.
[2] M. Scheler, Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy, PWN, Warszawa 1987, s. 173.
[3] tamże, s. 309.
[4] tamże, s. 173.
[5] tamże, s. 393.

HALINA GÓRECKA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

PSYCHOFIZYCZNY WZÓR NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY W OCZEKIWANIACH MŁODZIEŻY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH, ŚREDNICH I WYŻSZYCH

Efektywność procesu kształcenia stanowi ciągle żywy i aktualny problem, istotny zarówno dla pedagogów, jak i dla szerokich rzesz społeczeństwa. W kontekście tego zagadnienia osoba nauczyciela-wychowawcy zajmowała w myśli pedagogicznej i społecznej szczególnie ważne miejsce. Jeden z nurtów to próba konstruowania wzorca optymalnego dla efektywności zabiegów dydaktycznych i wychowawczych. Zmienność uwarunkowań procesów edukacyjnych powoduje pewne utrudnienia i uniemożliwia opracowanie raz na zawsze takiego modelu nauczyciela-wychowawcy, który zadowalałby wszystkich zainteresowanych i który zagwarantowałby wysoką efektywność pracy szkół. Jednakże dla badaczy-pedeutologów owa niestatyczność jest dodatkowym walorem problemu.

Każdy zawód — ze względu na swą specyfikę — wymaga od człowieka go uprawiającego reprezentowania odpowiednich właściwości. Zawód nauczyciela-wychowawcy zobowiązuje szczególnie, co wynika z jego funkcji i zadań. Na nauczycielu głównie spoczywa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia na wartościowych intelektualnie i moralnie ludzi. Istnieje też przekonanie, że człowiek odpowiedzialny za kształtowanie osobowości innych, sam powinien mieć takie cechy, które chciałby wykształcić u swych uczniów. W literaturze spotyka się różne typologie i zestawy cech psychofizycznych nauczyciela-wychowawcy, które sprzyjać mają powodzeniu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Akcentowano w nich np. emocjonalny stosunek do dziecka czy talent oraz powołanie (J. W. Dawid: „miłość dusz ludzkich" i „powołanie", Z. Mysłakowski: „instynkt rodzicielski", „talent pedagogiczny" i „kontaktowość", M. Kreutz: „zdolność sugestywna", S. Baley: „przychylność" i „zdatność wychowawcza", M. Grzegorzewska: „człowieczeństwo"), a bardziej współcześnie — wiedzę i umiejętności dydaktyczno-wychowawcze (S. Dobrowolski, S. Kaczmarek, M. Maciaszek, J. Walczyna). Zmianie

uległ też charakter prac. Normatywny (dedukcyjny) ustąpił przed empirycznym (indukcyjnym).

Jak już wspomniano, wzór psychofizyczny nauczyciela-wychowawcy ulegał i ulega ewolucji wraz z przemianami cywilizacji. Dlatego musi on nosić znamiona socjologiczne. Niniejszy tekst powstał w oparciu o spostrzeżenia i wybory młodzieży, w konkretnych i realnych warunkach szkolnych. Badania przeprowadzono w Olsztynie wśród 115-osobowej grupy uczniów klas trzecich i ósmych Szkoły Podstawowej nr 18, wśród 120-osobowej grupy uczniów klas drugich i czwartych Liceum Ogólnokształcącego nr 1 im. A. Mickiewicza, wśród 103-osobowej grupy uczniów klas pierwszych i trzecich Zespołu Szkół Ekonomiczno-Handlowych im. Polaków spod Znaku Rodła oraz wśród 120 studentów drugiego i czwartego roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Grupy badawcze zostały wyłonione z założeniem, że młodzież tych szkół ujawni poglądy młodego pokolenia edukującego się na poszczególnych szczeblach i reprezentującego różne typy kształcenia.

W pierwszym etapie badań (pilotaż) młodzież sporządziła listy cech (po 25), które charakteryzują nauczycieli-wychowawców pozytywnie, negatywnie i tych cech, które w jej mniemaniu nie wpływają na opinię ucznia o nauczycielu, czyli obojętnych (neutralnych). Następnie — w etapie drugim — ze zbioru tego wyłoniono po 15 cech najbardziej znaczących i badani opatrzyli je rangami (od 1 do 15) po to, by na koniec dokonać ich hierarchizacji. W wyniku tego postępowania uporządkowany materiał miał posłużyć udzieleniu odpowiedzi na następujące pytania:

— jakie głównie cechy — w opinii uczniów — tworzą pozytywny i negatywny wzorzec psychofizyczny nauczyciela-wychowawcy szkoły podstawowej, średniej i wyższej?

— jaka jest ogólna struktura tego wzorca?

— jaka część zbiorowości nauczycielskiej odpowiada — wedle oceny badanych — skonstruowanemu przez nich wzorcowi?

Uczniowie niższych klas szkoły podstawowej najwyżej oceniają u swych nauczycieli-wychowawców takie cechy, jak: sprawiedliwość (621 p), cierpliwość (593 p) i życzliwość (545 p). Spośród cech negatywnych na pierwszym miejscu wymieniają mściwość (668 p), a następnie niesprawiedliwość (540 p) i lekceważenie młodzieży (529 p).

Młodzież klas ósmych, która kończy szkołę podstawową, najbardziej ceni u swych nauczycieli: sprawiedliwość (863 p), godność zaufania (763 p) i umiejętność przekazywania wiedzy (701 p). Na czele hierarchii cech negatywnych stawia ona: mściwość (779 p) oraz kolejno: lekceważenie młodzieży (733 p) i niesprawiedliwość (718 p).

Uczniowie klas pierwszych licealnych najwięcej punktów przydzielili cechom następującym: sprawiedliwość (789 p), umiejętność przekazywania wiedzy (750 p) i wyrozumiałość (696 p). Podobnie jak młodsi koledzy

uznali oni, iż najistotniejsze spośród cech negatywnych, to: mściwość (800 p), niesprawiedliwość (752 p) i lekceważenie młodzieży (668 p).

Młodzież czwartych klas licealnych najwyżej ceni u swych nauczycieli-wychowawców umiejętność przekazywania wiedzy (724 p), a następnie sprawiedliwość (709 p) i wyrozumiałość (594 p). Konfiguracja cech negatywnych (3 pierwsze pozycje) przedstawia się, jak w analizowanych wcześniej grupach (mściwość 666, niesprawiedliwość 646, lekceważenie młodzieży 590).

Również młodzież trzecich klas szkół zawodowych za najistotniejszą spośród cech pozytywnych u nauczyciela-wychowawcy uznaje umiejętność przekazywania wiedzy (689 p), natomiast wyżej od sprawiedliwości (627 p) notuje wyrozumiałość (658 p). Wśród cech negatywnych za najbardziej znaczącą młodzież ta uważa mściwość (652 p), a następnie arogancję (596 p) i niesprawiedliwość (508 p).

Studenci początkowych lat studiów kreśląc pozytywny wzorzec nauczyciela-wychowawcy na pierwszym miejscu stawiają umiejętność przekazywania wiedzy (844 p), a potem sprawiedliwość (664 p) i wysoki poziom wiedzy (601 p). Do najbardziej ujemnych cech sylwetki nauczyciela zaliczają oni także, jak i poprzedni badani, mściwość (778 p), arogancję (699 p) oraz zastraszanie (657 p). Studenci czwartego roku najwyżej w hierarchii lokują wysoki poziom wiedzy (660 p) i umiejętność jej przekazywania (620 p), a następnie sprawiedliwość (609 p). Do głównych cech negatywnych zaliczają oni małą elastyczność intelektualną (652 p), mściwość (617 p) i arogancki sposób bycia (600 p).

Podsumowując materiał badawczy (zebrany metodą sondażu diagnostycznego) można stwierdzić, iż w oczekiwaniach uczniów psychofizyczny wzór nauczyciela-wychowawcy szkoły podstawowej, średniej i wyższej jest odmienny w zależności od szczebla — poziomu kształcenia. Wskazuje na to konfiguracja cech. Uwidacznia się to w sposób oczywisty, bo pozycje w przedstawionej hierarchii świadczą, że uczniowie szkół podstawowych najwyżej cenią cechy przede wszystkim o nasyceniu osobistym. Natomiast w miarę awansu edukacyjnego coraz większego znaczenia nabierają cechy o znaczeniu intelektualnym. Psychofizyczny wzór nauczyciela-wychowawcy jest więc odzwierciedleniem oczekiwań, które niewątpliwie w miarę rozwoju jednostek ulegają przeobrażeniom. Uczeń przechodząc na kolejne, wyższe szczeble kształcenia coraz szerzej i intensywniej wkracza w zakres funkcjonowania nauczyciela wynikający z istoty swej roli i roli nauczyciela. Stąd na początku ów wzór jest konstrukcją bardziej „subiektywną", aby u kresu drogi szkolnej bardziej „zobiektywizować się". Dlatego zapewne młodsi uczniowie szkół podstawowych na czele hierarchii cech, którymi powinien według nich charakteryzować się idealny nauczyciel-wychowawca, wymieniają: sprawiedliwość, cierpliwość i życzliwość. Ich oczekiwania skierowane są przede

wszystkim na zewnętrzną sferę zabiegów dydaktyczno-wychowawczych i dotyczą klimatu tego procesu. Młodzież wyższych klas szkoły podstawowej również wysoko ceni u swych pedagogów cechy osobiste, ale zaczyna także przywiązywać wagę do takich cech, jak na przykład umiejętność przekazywania wiedzy. Jest to symptom wyższej dojrzałości intelektualnej badanych. Owa „umiejętność przekazywania wiedzy" nabiera u uczniów coraz to większego znaczenia wraz z kolejnym szczeblem szkolnym. Systematycznie przesuwa się na wyższe pozycje w hierarchii. Swiadczy to o tym, iż awans szkolny związany jest z „otwieraniem się" na wiedzę młodzieży i coraz to ważniejsza od klimatu staje się dla niej technologia i efektywność kształcenia.

Potwierdzają to dane świadczące o rozszerzaniu się oczekiwań intelektualnych młodzieży studenckiej, która przy umiejętności przekazywania wiedzy przez nauczycieli akademickich pragnie, by reprezentowali oni także wysoki poziom wiedzy, co w założeniu przemawiałoby na rzecz wysokiego poziomu kształcenia. I ta cecha nabiera kardynalnego znaczenia dla studentów ostatnich lat studiów.

Wśród najistotniejszych cech negatywnych, to znaczy takich, których nie powinien mieć nauczyciel-wychowawca, uczniowie wszystkich szczebli i typów szkół jednomyślnie wymienili mściwość. Młodzież zapytana o cechy, które zupełnie nie wpływają na jej pogląd o nauczycielu, podała je parami, w sposób następujący: drobny—postawny, ciemnowłosy—jasnowłosy, urodziwy—nieurodziwy, modny—klasyczny, chorowity—tryskający zdrowiem, zwinny—ostrożny, krzepki—delikatny, szybki—powolny, ubogi—zamożny, żonaty (zamężna) — stanu wolnego, bezdzietny—dzietny (wielodzietny), religijny—świecki, skryty—otwarty, towarzyski—samotnik, powściągliwy—wylewny.

Wszystkie omawiane cechy tworzą spoistą strukturę, w której można wyodrębnić określone zestawy — bloki cech, na przykład:

— biologiczny (ładny, postawny, jasnowłosy),

— psychologiczny (inteligentny, bystry, o rozległych zainteresowaniach),

— socjologiczny (ubogi, stanu wolnego, wielodzietny),

— osobisty (sprawiedliwy, wyrozumiały, godny zaufania).

Badani stwierdzają, iż opracowanemu przez nich modelowi nauczyciela-wychowawcy na poszczególnych szczeblach i w poszczególnych typach kształcenia odpowiada trzecia część zbiorowości pedagogów. Przyczyn tego faktu należy upatrywać przede wszystkim w negatywnej selekcji do tego zawodu. W szkole rzadko podejmują pracę najlepsi absolwenci uczelni, bo szkoła nie przyciąga najlepszych. Studia pedagogiczne zbyt często podejmuje młodzież ze względów koniunkturalnych. Kieruje nią chęć uzyskania dyplomu uczelni wyższej, a jednocześnie ma ona świadomość, że nie pokona wysokiego progu trudności w innych typach uczelni, lub nawet ma doświadczenia odsiewu z innej uczelni. Ów ko-

niunkturalny początek prowadzi do koniunkturalnego zakończenia, gdyż po wyuczeniu rzemiosła nauczycielskiego i po uzyskaniu dyplomu znaczna część absolwentów studiów pedagogicznych odchodzi od zawodu poszukując bardziej intratnego zajęcia. Nauczycieli stale brakuje, więc na wolnych etatach zatrudnia się osoby przypadkowe, nawet bez wymaganego przygotowania.

W szkołach wyższych również zbyt rzadko podejmują pracę najlepsi. Jeśli mają talent i zacięcie badacza, kierują się do instytutów badawczych, gdzie mogą skupić się tylko na pracy badawczej. Ci, co pozostają na uczelni, muszą łączyć obowiązki dydaktyczne, badawcze i wychowawcze, co wymaga sporych umiejętności.

Na koniec, mimo wszystko, wypada wyrazić zadowolenie, iż przy ogólnej tendencji do negacji wszelkich idei i wzorców młodzież szkół podstawowych, średnich i wyższych prawie trzecią część zbiorowości swoich nauczycieli-wychowawców ocenia pozytywnie. Wśród nich są także ci nieliczni, którzy sztukę pedagogiczną opanowali do mistrzostwa i którzy tworzą zupełnie indywidualne i niepowtarzalne modele.

EDWARD ZYCH
Filia Uniwersytetu Warszawskiego
Białystok

CHARAKTER WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

1. PRÓBA OKREŚLENIA WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA

Charakteryzując pracę nauczycieli dążymy do wskazania elementów warunkujących jej przebieg. Najczęściej odwołujemy się wówczas do celów, zadań, warunków, a także ekonomii działania. Ta ostatnia jest związana z organizacją warunków pracy. Nazwa „organizacja warunków pracy w węższym sensie" najczęściej obejmuje zewnętrzne (materialne) środowisko pracy, natomiast w „szerszym sensie" obejmuje także wewnętrzne (psychospołeczne) warunki pracy [1]. Warunki pracy traktowane kompleksowo bywają nazywane bądź „stanowiskiem pracy", bądź też „warsztatem pracy". O stanowisku pracy mówi się wówczas, gdy zadanie wymaga zgromadzenia w jednym miejscu materiałów, narzędzi i środków niezbędnych do jego wykonania [2]. Natomiast pojęcie „warsztat pracy" obejmuje kompleks warunków, w którym mieści się projektowanie i całościowe wykonanie zaprojektowanych zadań [3]. Pojęcie to obejmuje zespół przedmiotów i urządzeń, a także metod i wzorów postępowania, jak również zespół cech osobowych niezbędnych do całościowego wykonania zaprojektowanych przedsięwzięć.

Z przytoczonego określenia „warsztatu pracy", na ogół przyjmowane-

go w literaturze, wynika możliwość spożytkowania tego pojęcia do opisu działalności pedagogicznej nauczycieli. Szkoła bowiem wraz ze wszystkimi urządzeniami, jakie stawia do dyspozycji nauczycieli, i zadaniami, które zamierza zrealizować w wyniku pracy tych nauczycieli, wymaga, aby oni postawione im zadania „rozpracowali" w szczegółach i wykonali w stworzonych im warunkach w sposób całościowy [4].

Pojęcie „warsztat pracy nauczyciela" jest więc nie tylko do zaakceptowania na terenie nauk pedagogicznych, ale i spożytkowania w opisach działalności nauczycieli. Jego operacyjny charakter pozwala bowiem na wieloaspektowe traktowanie środowiska pracy i okoliczności, które stymulują jej przebieg, a w dalszej perspektywie na instrumentalne podejście do procesu nauczania i wychowania we współczesnej szkole. Warsztat pracy nauczyciela pozwala bowiem lepiej wniknąć w istotę potencjalnych możliwości włączania w proces pracy pedagogicznej określonych środków, urządzeń, metod i technik, jak również cech osobowych wspomagających i ułatwiających kształtowanie osobowości uczniów.

Już ten z konieczności uproszczony rejestr elementów, które można objąć wspólną nazwą „warsztat pracy nauczyciela", pokazuje, że próba wniknięcia w specyficzne zjawisko indywidualnej pracy nauczyciela, uwikłane w zorganizowane zjawisko pracy zespołowej nie jest wcale sprawą łatwą. Wymaga właśnie szukania związków, jakie zachodzą między środowiskiem pracy pozostającym w dyspozycji nauczycieli a możliwością spożytkowania jego walorów w pracy pedagogicznej. Dlatego obecnie istnieje pilna potrzeba wskazania warunków organizacyjnych, w jakich nauczyciele mogliby podejmować zadania wychowawcze i realizować je skutecznie.

2. CHARAKTER WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Gdy mówimy o warsztacie pracy nauczyciela-wychowawcy, mamy zazwyczaj na myśli cały zespół środków i metod oddziaływania wychowawczego, ściśle ze sobą powiązanych i stanowiących przemyślaną całość, służącą do realizacji celów wychowawczych w konkretnej szkole i przez konkretnego nauczyciela [5].

Przy takim rozumieniu pojęcie „warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy" obejmuje zespół „technik" oddziaływania na osobowość uczniów, a więc zespół informacji, symboli, poglądów, jak również zoperacjonalizowany system wiedzy, system powszechnie akceptowanych wartości i norm postępowania, jak też system podejmowanych, pożytecznych z wychowawczego punktu widzenia, ról społecznych. Na tej podstawie można twierdzić, że warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy, ogólnie rzecz ujmując, obejmuje: struktury poznawcze, czynnościowe, motywacyjne, wolicjonalne lub jeszcze ogólniej, struktury reprezentujące poziom świa-

domości zawodowej nauczycieli. W tym systemie mieści się wówczas ogół „technik" i „poglądów" nauczycieli na temat całokształtu ich pracy wychowawczej w szkole. To zaś pokazuje, że szeroko traktowane przesłanki teoretyczno-pedagogiczne wytyczają zbyt obszerne ramy dla takiej struktury, która obejmuje swym zasięgiem to, co powszechnie bywa uważane za „warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy". Dlatego celowe wydaje się ograniczenie rozwiązań do obszaru, który tradycyjnie obejmuje nauczycielską działalność wychowawczą.

Takimi zagadnieniami, które absorbują wszystkich nauczycieli-wychowawców i podejmowane powinny być na terenie każdej szkoły, są: konieczność motywowania uczniów do zdobywania i utrwalania wiedzy, konieczność diagnozowania zdarzeń i zjawisk wychowawczych, a przede wszystkim konieczność oceniania poziomu socjalizacji uczniów. Podjęcie wysiłków, które mogą doprowadzić do wskazania, co i jak powinien robić nauczyciel-wychowawca w zakresach podlegających jego kompetencjom wychowawczym, trzeba uznać za pożyteczne choćby i dlatego, że w niektórych środowiskach nadal pokutuje przekonanie, że działalność wychowawcza nauczycieli, to mniej ważny i na ogół tylko doraźny dodatek do ich zadań dydaktycznych [6].

Zagadnienia te są bardzo aktualne również i dlatego, że nawet doraźne obserwacje procesu wychowania w szkołach różnych szczebli, jak i bardziej pogłębione badania empiryczne pokazują, że nauczyciele, mimo wzrostu wykształcenia formalnego, rzeczywiście nieudolnie organizują proces motywowania uczniów do pracy szkolnej, i tylko odświętnie oceniają poziom ich socjalizacji [7]. Skutki tego stanu odczuwają sami nauczyciele [8], a także rodzice. Pierwsi twierdzą, że wśród uczniów następuje stała, choć powolna degradacja ich osobowości. Winę za ten stan rzeczy, w ocenie nauczycieli, ponosi dom rodzinny, a szczególnie uznawana w rodzinie hierarchia wartości, środki masowego przekazu, a nierzadko środowisko rówieśnicze. Tymczasem rodzice są zdania, że to właśnie szkoła, poprzez nieudolne traktowanie swoich zadań, zwłaszcza wychowawczych, zniechęca ich dzieci do uczestnictwa w procesie uczenia się i uspołeczniania.

A naprawdę oznacza to, że mamy do czynienia ze zjawiskiem, które można nazwać zachwianiem równowagi między dydaktyczną funkcją szkoły a jej funkcją wychowawczą. Można więc założyć, że równowaga w zakresie obu tych rodzajów pracy nauczycielskiej nastąpi dopiero wówczas, gdy teoria pedagogiczna dostarczy nauczycielom informacji pozwalających racjonalnie organizować i permanentnie wzbogacać ich warsztat pracy, i to przez cały okres ich aktywności zawodowej.

Tak więc można przyjąć, że najwyższy już czas, aby teoria pedagogiczna udzieliła odpowiedzi na pytanie, jak powinien wyglądać racjonalnie zorganizowany warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy, który ma realizować wszystkie cele, jakie przed nim stawia współczesna szko-

ła? Chodzi ciągle o to, żeby działalność wychowawcza tysięcy nauczycieli miała znamiona poczynań dobrze zorganizowanych, a więc opartych na solidnych podstawach teoretycznych, a nie była zbiorem działań improwizowanych, opartych na wyczuciu wykonawców. Tym samym wskazanie elementów składowych warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy traktowanego jako określona struktura, staje się ważnym problemem naukowym, którego rozwiązanie może przyczynić się do zwiększenia efektów pracy w tym nabierającym coraz większego znaczenia zakresie działalności nauczycielskiej.

Wskazanie roli poszczególnych czynników warunkujących przebieg pracy nauczycieli-wychowawców jest ważnym zagadnieniem między innymi dlatego, że działalność wychowawcza jest wyraźnie specyficzna. Tu strona techniczna (metoda) bynajmniej nie przesądza o skutkach. Czynności wychowawcze wykonane w ten sam sposób, a nawet w podobnych okolicznościach zewnętrznych i przez tę samą osobę, dają różne rezultaty, a różne czynności prowadzą niekiedy do podobnych efektów końcowych. Najwidoczniej efekty wychowawcze zależą od jeszcze innych czynników, do których z pewnością należy zaliczyć tzw. „środowisko wychowawcze", czyli kontekst pedagogiczny, socjologiczny i psychologiczny towarzyszący podejmowanym przedsięwzięciom wychowawczym. Zachodzi więc konieczność wskazania zarówno wartościowych, z punktu widzenia zadań szkoły, przedsięwzięć wychowawczych, jak i kontekstów, które warto nadać im w procesie realizacji.

Bogactwo sytuacji pedagogicznych i wielostronne uwarunkowania procesów wychowawczych stawiają przed nauczycielem-wychowawcą szereg wymagań odnoszących się nie tylko do technicznej strony pracy wychowawczej, lecz do całego zespołu czynników z osobowością nauczyciela-wychowawcy włącznie. Powstaje więc potrzeba wskazania przynajmniej niektórych elementów środowiska wychowawczego warunkujących powodzenie w działalności wychowawczej nauczycieli, ale takich, które z jednej strony, egzemplifikują pracę wychowawczą, z drugiej zaś, mogą nadać jej ogólniejsze wymiary, a jednocześnie mogą być wykorzystane w codziennej praktyce oświatowej.

Taką rolę pełnią te elementy, które aktywnie uczestniczą w procesach socjalizujących uczniów, a szczególnie w kształtowaniu ich osobowości. A do takich należy zaliczyć wszystkie te zabiegi, które przyczyniają się do wyboru konstruktywnej hierarchii wartości, które wskazują system norm postępowania, które wspomagają kształtowanie poziomu aspiracji. Słowem, w skład warsztatu pracy nauczyciela wychowawcy wchodzą głównie czynniki psychospołeczne, trudne do opisania, gdyż egzemplifikują się dopiero w indywidualnej działalności wychowawczej organizowanej, jak dotąd, przez każdego z wykonawców w sposób spontaniczny.

W takiej sytuacji lepiej jest mówić o przedsięwzięciach wychowa-

wczych zmierzających do motywowania uczniów do pracy szkolnej, zmierzających do rozwijania zdolności poznawczych uczniów, zmierzających do kształtowania ich sfery emocjonalno-wolicjonalnej i społeczno-moralnej, w tym także zmierzających do rozbudzania wyższych potrzeb duchowych, czyli właśnie aspiracji. W skład tak pojmowanego warsztatu pracy wychowawczej powinny więc wchodzić nie tylko cele i zadania, które w procesach wychowawczych należy osiągać, ale także właśnie symbole, idee, systemy pojęciowe, systemy wartości, normy postępowania, systemy aspiracji lub ogólniej: struktury poznawcze, czynnościowe, motywacyjno-wolicjonalne i obejmujące ogólny poziom świadomości jednostki. W takich ramach mieści się system działań, które nauczyciel podejmuje w celu oddziaływania na osobowość i tym samym realizacji celów szkoły.

Powszechnie wiadomo jest, że nauczyciele oddziaływają na osobowość uczniów głównie poprzez interakcje, w jakich pozostają z nimi podczas wykonywania swoich zadań pedagogicznych i poprzez „nadzorowanie" różnych zadań wykonywanych przez uczniów. Te ostatnie wymagają od nauczycieli wyjątkowo dobrze przemyślanych sposobów postępowania pedagogicznego. Jest to spowodowane tym, że samowychowywanie się uczniów nie jest dziełem przypadku, ale efektem długotrwałych zabiegów wychowawczych i wymaga od nauczycieli stosowania specjalnych interakcji, w jakich oni pozostają przez dłuższy okres czasu. Interakcje te dotyczą, z jednej strony, takich sytuacji, w których uczniowie chcą się utożsamiać, nawet podświadomie, ze swoim wychowawcą i dzięki temu przyjmują prezentowany im system wartości wraz z zasadami postępowania, w tym także prezentowany przez nauczyciela system wyższych wartości duchowych. Z drugiej strony, uczniowie dzięki zorganizowanym przez nauczyciela zabiegom wychowawczym nabywają doświadczenia niezbędnego do rozwoju ich sfery poznawczej, emocjonalno-wolicjonalnej i społeczno-moralnej. W takich warunkach zabiegi wychowawcze koncentrują się na zadaniach, za pomocą których nauczyciel steruje aktywnością uczniów. A do tego są mu konieczne, obok zadań, także określone interakcje wspierające ich rolę wychowawczą.

W teorii wychowania mówi się powszechnie, że najskuteczniej wychowuje się uczniów przez pracę, przez naukę, przez sztukę i odpowiednio zorganizowaną rozrywkę. A to oznacza, że proces wychowania wymaga czynnego udziału podmiotu. Przy czym, za każdym razem określa się bliżej, jakie warunki dodatkowe powinna spełniać praca, nauka, sztuka czy też rekreacja, żeby nie tylko oddziaływać na sferę poznawczą uczniów, ale w takim samym stopniu na ich sferę emocjonalno-wolicjonalną, jak też społeczno-moralną [9]. Zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest więc nadawanie sytuacjom, w jakich uczniowie przejawiają określony rodzaj aktywności, z góry zamierzonych ram organizacyjnych, ko-

rzystnych z punktu widzenia założonych i realizowanych celów oraz zadań wychowawczych.

Przy takim rozumieniu działalności wychowawczej, warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy obejmuje z jednej strony różne czynności wychowawcze możliwe do „wyuczenia" w procesie przygotowywania się do zawodu, z drugiej zaś, interakcje, które tym czynnościom nadają najkorzystniejszą strukturę z punktu widzenia realizowanych zadań wychowawczych. Nie zaprzeczając, że w praktyce aktywność wychowawcza nauczycieli sprowadza się w znacznej mierze do czynności, rzadziej zaś do zamierzonych interakcji, nie zapominajmy, że nie wyczerpuje to całości zagadnienia.

Praca wychowawcza w szkole polegać powinna nie tylko na reagowaniu w określony sposób na postępowanie uczniów, ale częściej na szukaniu uzasadnień dla tych reakcji, a więc na analizowaniu pojawiających się problemów wychowawczych. Ustosunkowanie się do tych problemów, a szczególnie pojawiających się doraźnie, wymaga od nauczycieli, już nie tylko wiedzy (wyuczonej czy nabytej w toku pracy pedagogicznej), ale przede wszystkim kompetencji wychowawczych wynikających z niestandardowej konfrontacji doświadczeń własnych z rozwiązaniami teoretycznymi, a więc inwencji do działań kreatywnych. Nauczyciel-wychowawca jest w sposób permanentny zmuszany, przez zachowywanie się uczniów, do oceny ich postaw społecznych, do oceny ich sposobów reagowania na określone wydarzenia społeczne lub nawet tylko lokalne, do oceny struktury ich osobowości, a nawet poziomu przejawianej przez nich empatii czy też poziomu zorganizowania stosunków interpersonalnych w grupie wychowawczej. Innymi słowy, nauczyciel-wychowawca jest zobowiązany oceniać zarówno zdarzenia, jak i zjawiska wychowawcze występujące w jego grupie wychowawczej. A dopiero potem, na podstawie ustalonych ocen, może dobierać stosowne działania pedagogiczne — interakcje — czynności — zabiegi.

Pierwszą więc fazą w procesie wychowawczym jest dostrzeganie (diagnoza) zdarzeń lub problemów wychowawczych. Jest to niewątpliwie etap kluczowy w stosunku do tego, co się stanie dalej, czyli dla przedsięwzięć wychowawczych. Jest to jednocześnie zasadniczy element charakteryzujący styl pracy nauczyciela-wychowawcy, a więc w naszym rozumieniu także charakteryzujący stopień zorganizowania warsztatu pracy zawodowej nauczyciela-wychowawcy.

Inny dotyczy związku problemu wychowawczego ze strukturą czynności wychowawczych nauczyciela i uczniów. Struktura problemu wychowawczego jest z reguły jednym z wyznaczników układu tych czynności. Zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest więc wykrycie tej struktury, a potem zaprojektowanie takich układów interakcji dla siebie, i takich układów czynności dla uczniów, które same przez się dostarczą wykonawcom (uczniom i nauczycielowi) odpowiednich „doświadczeń",

pozwalających na refleksję szerszej natury, która może skłonić uczniów do wartościowych stwierdzeń i wniosków, a szczególnie do kształtowania konstruktywnego zespołu idei, poglądów, systemu wartości, w tym także wyższych wartości duchowych ważnych w procesie socjalizacji (terapia). Jest to etap, który wymaga od nauczyciela-wychowawcy dużej pracy koncepcyjnej, a między innymi — trafnej diagnozy wychowawczej. Skuteczność wszelkich oddziaływań wychowawczych czy też prewencyjnych zależy między innymi od tego, na ile głęboka jest diagnoza.

To zaś jeszcze raz pokazuje, że nauczyciel-wychowawca w swojej działalności pedagogicznej nie tylko wykonuje określone czynności, np. motywuje uczniów do pracy szkolnej, jak też poddaje ich procesowi socjalizacji, ale także powinien podejmować stosowne prace analityczne, które powinny prowadzić do pogłębionej diagnozy, a następnie do zaprojektowania optymalnych, z punktu widzenia pojawiających się problemów wychowawczych, przedsięwzięć wychowawczych, do wykonania których jest mu potrzebna zarówno określona wiedza, jak i sprecyzowane umiejętności, w tym także metodyka postępowania. I choć wiadomo, że metodyka ta nie podlega algorytmizacji, dobrze byłoby wiedzieć, na czym polega jej istota.

3. ORGANIZACJA WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

W skład warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy wchodzi zatem w sposób konstytutywny, czyli jako dyrektywa naczelna, umiejętność precyzowania diagnozy wychowawczej traktowanej jako stwierdzenie istotnej różnicy między zaobserwowanym poziomem świadomości społeczno-wychowawczej a pożądanym, z punktu widzenia zadań szkoły czy też założeń ogólnospołecznych. Drugim nie mniej znamiennym elementem składowym warsztatu pracy każdego nauczyciela jest umiejętność dobrania „terapii pedagogicznej" traktowanej jako układ określonych czynności i wspierających je interakcji, których zadaniem jest dostarczenie uczniom okazji do przeżyć i spostrzeżeń, a nawet do kształtowania pozytywnych nastawień do tego, co proponuje nauczyciel i szkoła jako mikrosystem społeczny. Jednym słowem terapia pedagogiczna zmierzać powinna do sterowania przebiegiem zachodzących zmian w osobowości uczniów. Zmiany te powinny być wywołane procesami poznawczymi, kształcącymi, a także emocjonalno-wolicjonalnymi zmierzającymi do kształtowania konstruktywnego systemu wartości, norm postępowania lub też określonego poziomu aspiracji mających charakter prewencyjny.

Precyzowanie diagnozy jest procesem trudnym, zwłaszcza w sytuacjach doraźnych. Jeśli bowiem nauczyciel stwierdzi, że zachowanie się uczniów bardzo wyraźnie odbiega od zakładanych norm, to zazwyczaj nie odkłada swojej interwencji wychowawczej na okres późniejszy, lecz

odwołuje się do swoich wyobrażeń sprecyzowanych wcześniej, a odnoszących się do pożądanego sposobu zachowywania się uczniów w danej sytuacji wychowawczej. Takie ugruntowane w świadomości nauczycieli wyobrażenia pożądanego stanu pewnego zjawiska wychowawczego można nazwać „standardami wychowawczymi". A to oznacza, że w skład warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy wchodzą, oprócz umiejętności stawiania diagnozy i aplikowania określonej terapii, jeszcze i inne elementy, do których z pewnością można zaliczyć „standardy wychowawcze" rozumiane właśnie jako wyobrażenia o pożądanych stanach zdarzeń lub zjawisk wychowawczych.

Tak więc organizacja warsztatu pracy wychowawczej wymaga, aby każdy nauczyciel miał wcześniej wypracowane, jasno sprecyzowane i dostosowane do różnych okoliczności określone standardy wychowawcze. Nie podlega dyskusji, że to właśnie według takich standardów, powszechnie akceptowanych w społeczeństwie, w tym także środowisku nauczycielskim, nauczyciel wychowawca ocenia zaistniałą sytuację wychowawczą i zależnie od tej oceny dobiera terapię wychowawczą.

Z pozoru jest tak, że każdy nauczyciel ma takie standardy. Są one oparte o własne standardy postaw społecznych i postaw zawodowych innych nauczycieli. Obserwując jednak pracę wychowawczą różnych nauczycieli nietrudno dojść do wniosku, że nie każdy nauczyciel ma w swojej świadomości dostatecznie bogaty zestaw standardów wychowawczych. I dlatego nie w każdej sytuacji wychowawczej może poprawnie sprecyzować diagnozę. Inaczej mówiąc, nie każdy nauczyciel-wychowawca ma należycie zorganizowany warsztat pracy wychowawczej. A w każdym razie nie wszystkie spośród stosowanych przez nauczycieli standardów są uświadomione przez nich albo akceptowane przez ogół nauczycieli. I to właściwie wyjaśnia, dlaczego proces wychowawczy realizowany w szkołach jest przedsięwzięciem spontanicznym, organizowanym w przypadkach „awaryjnych", a tym samym nieskutecznym, nie przynoszącym oczekiwanych rezultatów. Tym bardziej że w podobnych sytuacjach, przy braku precyzyjnego uświadomienia sobie standardów wychowawczych, ci sami nauczyciele mogą stosować różne standardy, nie zawsze współdziałające między sobą. Np. nauczyciel, który w swojej pracy wychowawczej posługuje się standardem „absolutne posłuszeństwo", jak też standardem „duża samodzielność" może spotkać się z sytuacją, w której należałoby wykorzystać oba te standardy, a to oznacza konflikt wewnątrzwychowawczy. Nasuwa się w tym miejscu pytanie, skąd nauczyciele mogą brać pożądane standardy wychowawcze?

Najogólniej można stwierdzić, że źródłem, z którego nauczyciel powinien czerpać standardy wychowawcze, są wymagania społeczne traktowane jako dostosowywanie jednostki do powszechnie akceptowanych norm społecznych. Można wskazać następujące rodzaje standardów, które nauczyciel powinien sobie przyswoić po to, żeby prawidłowo realizo-

wać program wychowawczy szkoły traktowanej jako mikrosystem społeczny:

1. Standardy wynikające z regulaminu szkoły, ustaleń rady pedagogicznej, zarządzeń dyrekcji, wynikające z tradycji szkoły lub zarządzeń administracji oświatowej.

2. Standardy obowiązujące w rodzinach uczniów, w tym także wynikające z poczucia więzi rodzinnych.

3. Standardy ogólnospołeczne, takie jak: zakaz kradzieży, nakaz szacunku dla osób starszych, nakaz poszanowania mienia społecznego, nakaz skromności, nakaz walki ze złem społecznym.

4. Standardy obejmujące postawy społeczne uczniów, a więc: altruizm, empatia, poczucie sprawiedliwości społecznej, poczucie krzywdy społecznej, poczucie solidarności z grupą, do której przynależy uczeń z racji swego pochodzenia, czy też inne postawy.

5. Standardy grupy rówieśniczej, a w tym wyobrażenia o potrzebie przestrzegania norm grupowych, aspiracji grupowych i innych form solidaryzacji z grupą.

6. Standardy niejako związane z osobą nauczyciela, z jego potrzebami, oczekiwaniami i aspiracjami.

7. Standardy związane z osobą ucznia, z jego potrzebami, oczekiwaniami i aspiracjami.

Jest oczywiste, że każde z tych źródeł może dostarczyć wielu i na ogół różnych standardów, które nauczyciel wykorzysta w różnych sytuacjach. Można założyć, że bogactwo warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy zależy między innymi od umiejętności konstruowania standardów i kompetentnego ich wykorzystywania w konkretnych sytuacjach wychowawczych, a także od umiejętności dopracowywania się nowych standardów na podstawie uogólnienia swoich doświadczeń wychowawczych, a więc obserwowanych i analizowanych zdarzeń wychowawczych lub sytuacji wychowawczych wynikających z aktualnych przeżyć doznanych w czasie pracy z młodzieżą.

Innym, nie mniej ważnym elementem w strukturze warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy jest umiejętność wieloaspektowego analizowania sposobów zachowywania się uczniów w określonych sytuacjach, sposobów werbalizowania ich postaw społecznych, sposobów oceniania przez nich zdarzeń i faktów, czyli analizowania tzw. zjawisk wychowawczych. Inaczej mówiąc stosowania kilku standardów przy diagnozowaniu wychowawczym. Dopiero takie działania wychowawcze pozwalają na pogłębioną diagnozę i wybór najwłaściwszej terapii, w skład której wejdzie dostatecznie szeroki wachlarz interakcji i czynności, a więc pewnych całościowych zespołów przedsięwzięć wychowawczych. Można bez przesady stwierdzić, że te zakresy działań wychowawczych kryją w sobie największy potencjał, dotąd tylko częściowo uruchamiany w procesie pracy wychowawczej w szkołach. Tutaj więc nauczyciel-wychowawca ma szcze-

gólne pole do wykazania inicjatywy wychowawczej, a nawet inwencji twórczej.

Tak więc nauczyciel, który dysponuje bogatym warsztatem pracy wychowawczej z pewnością pracuje kreatywnie, a osiągane efekty w pracy wychowawczej zawdzięcza nie tylko wydatnemu zwiększaniu swoich wysiłków, ale właśnie przede wszystkim kompetentnemu wykorzystywaniu posiadanego „repertuaru" standardów wychowawczych, które stosuje w sposób niestandardowy w procesie diagnozy, a także w szerokim „asortymencie" [10] w procesie terapii pedagogicznej. Można nawet założyć, że działalność wychowawcza oparta na analizie sytuacji wychowawczych w grupie i organizowana oraz wykonywana według zaprezentowanych tu zasad sprzyja rozwojowi zawodowemu samych nauczycieli. Uzewnętrznia bowiem permanentny rozwój warsztatu ich pracy wychowawczej, który jest stale wzbogacany, między innymi, w nowe standardy wychowawcze, w nowe interakcje, w nowe i bardziej pogłębione techniki diagnozowania i nowe techniki terapii pedagogicznej. Przy czym jest to osiągane w normalnych warunkach i podczas wykonywania normalnych zadań wychowawczych w szkole.

Taki model postępowania jest wręcz konieczny w pracy z uczniami trudnymi, gdzie wiadomo, że każdy przypadek trzeba analizować oddzielnie, gdyż trudności wychowawcze mają swój początek właśnie w jednostronnym, a więc niepełnym ocenianiu dylematów, z jakimi boryka się każdy z przedstawicieli tej grupy uczniów.

Dotychczasowe rozważania pozwalają stwierdzić, że nauczyciel koncentrując swoją uwagę wychowawczą na jednym typie standardów i pomijając pozostałe, ma niewielkie szanse na odniesienie sukcesów w swojej pracy wychowawczej. Taką sytuację obserwuje się w szkole, w której nauczyciele uważają, że pracę wychowawczą można ograniczyć do spraw porządkowych. Inne zagadnienia mogą być realizowane przy okazji, np. w czasie lekcji, w ramach tzw. celów wychowawczych. Jest to niewątpliwie pogląd fałszywy. Realizowane na lekcjach cele wychowawcze aktywizują świadomość uczniów, przygotowują ich do podejmowania różnych działań, a nawet mogą zachęcać uczniów do inicjowania niektórych typów działań wychowawczych. Tak np. dzieje się wówczas, gdy nauczyciel jest opiekunem organizacji młodzieżowej. Jednakże proces wychowawczy wymaga odrębnych i intencjonalnie organizowanych oraz ukierunkowanych działań, które angażują szerszy krąg osobowości uczniów. W przeciwnym przypadku będą to działania rutynowe, które w pracy wychowawczej przynoszą więcej szkody niż pożytku. A to pokazuje, że pojęcie „warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy" może mieć zabarwienie ujemne. Uniknąć tego można chyba tylko wówczas, gdy nauczyciele będą pamiętać o konieczności stałego wzbogacania struktury swoich oddziaływań wychowawczych, a przede wszystkim o kreatywnym wykorzystywaniu zarówno standardów wychowawczych, jak i umieję-

tności diagnozowania zdarzeń i zjawisk wychowawczych, a wreszcie o dostosowywaniu terapii pedagogicznej do celów i zadań wychowawczych wynikających z zadań szkoły traktowanej jako mikrosystem społeczny.

4. PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ JAKO ELEMENT WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Istotnym, konstytutywnym składnikiem warsztatu pracy każdego nauczyciela-wychowawcy jest plan pracy wychowawczej. Jedną z przyczyn niezadowalających wyników pracy wychowawczej jest przywiązywanie wagi do planu jako dokumentu z pominięciem procesu planowania. Tymczasem plan pracy wychowawczej powinien być traktowany jako końcowy efekt niezmiernie istotnej pracy koncepcyjnej wynikającej z analizy zadań wychowawczych szkoły. Jeśli proces planowania jest traktowany w sposób formalny, to nauczyciel, a tym samym szkoła, nie może oczekiwać dobrych rezultatów w działalności wychowawczej, choćby nawet nauczyciele dysponowali bogatym doświadczeniem wychowawczym. Praktyka pokazuje, że doświadczenie procentuje dopiero wówczas, gdy jest poparte odpowiednio bogatą refleksją, a do tego zmusza właśnie proces planowania.

Sporządzanie planów wychowawczych wiąże się między innymi z tym, że działalność wychowawcza wymaga od nauczycieli podejmowania przedsięwzięć długoplanowych i bardzo starannie sprecyzowanych, zarówno co do celów, zadań i czynności, jak i interakcji, w jakich nauczyciele powinni pozostawać z uczniami, jak również form ich uzewnętrzniania, a nawet metod i środków specjalnie wykorzystywanych do oddziaływania na osobowość uczniów. Jest to związane z faktem, że osobowość człowieka nie podlega zmianom okresowym, ale kształtuje się pod wpływem najrozmaitszych „doświadczeń" poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych, w tym także świadomie dostarczonych przez innych ludzi.

Rodzą się w tym miejscu dwa zasadnicze pytania. Co powinien zawierać plan pracy wychowawczej nauczyciela oraz na ile plan pracy wychowawczej powinien być dostosowany do realnych możliwości jego realizacji w konkretnej szkole?

Plan pracy wychowawczej nauczyciela powinien składać się z czterech części.

W pierwszej z nich nauczyciel planuje przedsięwzięcia wychowawcze, tj. takie rodzaje zadań dla siebie i dla uczniów, które mają charakter postawotwórczy. Zadania te powinny stanowić podstawę do wzbudzania w świadomości uczniów aktywności zmierzającej do podejmowania przez nich czynności autopedagogicznych. Wymaga to od nauczycieli zaplano-

wania odpowiednich zadań, a także dobrania stosownych sytuacji wychowawczych i interakcji, jakie powinny tym sytuacjom towarzyszyć. Oczywiście nauczyciele nie mogą traktować procesów wychowawczych jako ciągu zdarzeń spontanicznych, ale właśnie jako nadawanie sytuacjom form pożądanych z punktu widzenia stawianych sobie celów wychowawczych wynikających z zadań szkoły. Plan może więc obejmować zarówno ludzi, jak i przedmioty materialne, a w szczególności stosunki zachodzące między nimi. W ten sposób plan obejmie nie tylko zadania i interakcje, w jakich nauczyciel zamierza pozostać z uczniami w trakcie wykonywania planowanych zadań, ale także i warunki, w jakich przebiegają interakcje między uczniami a przedmiotami, którymi się oni posługują w procesie wykonywania zaplanowanych zadań wychowawczych. Czynność planowania pracy wychowaczej nauczyciela powinna zatem zmierzać do ukształtowania, nie tylko w zapisach, ale również w świadomości nauczycieli, trwałych ram, w których powinny przebiegać procesy wychowawcze. Ogólnie można by tę część planu określić mianem „planowanie sytuacji wychowawczych".

W drugiej części planu wychowawczego nauczyciele starają się zawrzeć dyspozycje obejmujące proces sterowania przebiegiem zaplanowanych przedsięwzięć wychowawczych. Chodzi tu o planowanie osobistych interwencji wynikających z nawiązywanych przez nauczyciela kontaktów interpersonalnych z poszczególnymi wykonawcami określonego zadania. Ta część planu bywa nazywana „planowaniem interwencji wychowawczych".

W trzeciej części planu wychowawczego nauczyciele-wychowawcy starają się zawrzeć dyspozycje obejmujące warunki zmierzające do kształtowania cech kierunkowych uczniów, a więc ich woli, charakteru, systemu wartości, aspiracji, które nauczyciel zamierza kształtować przez dłuższy okres czasu w świadomości wychowanków, a także obejmujące wyższe wartości duchowe, które uczniowie powinni sobie przyswoić w wyniku zaplanowanych przedsięwzięć wychowawczych. Przy czym plan zawiera wówczas nie tylko dyspozycje, ale także szeroki opis sposobów postępowania, ze wskazaniem zarówno interakcji, jak i czynności, które mają wiodące znaczenie w realizacji zarysowanych zadań. Ta część planu jest nazywana „planowaniem zmian jakościowych w osobowości uczniów".

W czwartej części planu wychowawczego nauczyciel-wychowawca stara się scharakteryzować swoje zamierzenia obejmujące przedsięwzięcia, których zadaniem jest rozbudzanie aktywności zmierzającej do samowychowania. Ta część planu nosi nazwę „planowanie warunków do samowychowywania się uczniów".

Proces planowania pracy wychowawczej powinien być traktowany jako okazja do uzewnętrznienia swojej osobowości zawodowej, a więc same czynności planowania powinny być elementem wyzwalającym ini-

cjatywę twórczą. W czym wydatnie może pomóc szeroko wykorzystywany przez nauczycieli proces permanentnego udoskonalania i wzbogacania ich warsztatu pracy, i to nie tylko wychowawczej, ale także opiekuńczej, której oczekuje społeczeństwo. Osobnym zagadnieniem jest tzw. stosunek planu pracy wychowawczej do jego realizacji.

Otóż realizacja nawet najbardziej precyzyjnie opracowanego planu pracy wychowawczej jest z reguły bogatsza od samego planu. Wynika to z faktu, że rzeczywistość wychowawcza obfituje w sytuacje, których nie jest w stanie przewidzieć nawet najbardziej doświadczony nauczyciel. Jeśli więc w wielu szkołach bywa na odwrót, to jest to chyba najwymowniejszy dowód, że nauczyciele-wychowawcy na ogół dysponują ubogim warsztatem pracy i nie doskonalą go w procesie swojej aktywności zawodowej bądź pracę wychowawczą traktują na zasadzie zła koniecznego.

5. KULTURA UŻYTKOWANIA WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy tworzy ramy do zwiększenia skuteczności oddziaływań wychowawczych na uczniów. A w przypadku osiągnięcia doskonałości może pretendować do miana wizytówki, która sama przez się pokazuje charakter tego warsztatu. Wówczas działalność wychowawcza nabiera znamion kreatywnych i jest interesującą formą aktywności zawodowej nauczycieli. W związku z tym uświadomienie nauczycielom, że podniesienie poziomu pracy wychowawczej w ich szkołach jest związane, między innymi, z dokładnym sprecyzowaniem warunków i okoliczności, które stymulują przebieg pracy wychowawczej, może przybliżyć moment, w którym postulaty wychowawcze, wysuwane pod adresem szkoły, będą realizowane w praktyce oświatowej, a przy tym bez wyraźnego zwiększania wysiłków ze strony samych wykonawców. To zaś zależy nie tylko od bogactwa warsztatu pracy wychowawczej, ale częściej także od ogólnej kultury pedagogicznej i zawodowej, i to ogółu nauczycieli, a nie tylko wychowawców. Dlatego też konieczne jest, aby nauczyciele wszystkich specjalności wreszcie zrozumieli, że efekty ich pracy pedagogicznej, a więc także i dydaktycznej zależą nie tylko od stosowanych metod nauczania, form organizacyjnych procesu poznawczego, poziomu zorganizowania szkół, ale w dużej mierze, zależą także od osiąganych efektów wychowawczych, dzięki którym uczniowie stają się pełnozaangażowanymi uczestnikami procesów zachodzących w ich sferze poznawczej, emocjonalno-wolicjonalnej, jak też społeczno-moralnej. I to dopiero stanowi podstawę do odnoszenia sukcesów przy wszelkich poczynaniach pedagogicznych. Wszak o sukcesach pedagogicznych decyduje poziom umotywowania do pracy umysłowej, jak też konstruktywne uspołecznienie przejawiające się w podejmowaniu różnych inicjatyw, w tym nawet wykraczających poza nauczanie szkol-

ne i uczenie się. Pozytywne nastawienia uczniów do działań, podejmowanych przez szkołę i nauczycieli, nie pozostają bez echa i na ogół procentują w postaci aktywnego udziału we wszystkich zakresach oddziaływań pedagogicznych.

Nauczyciele, a nie tylko wychowawcy, muszą więc permanentnie uświadamiać sobie swoją rolę, którą mają spełniać w pracy pedagogicznej. Powinna ona polegać między innymi na doskonaleniu systemu interakcji, w których nauczyciele pozostają lub chcieliby pozostawać z uczniami. Nauczyciele wszystkich specjalności, a nie tylko wychowawcy, ze względu na kulturę zawodową, powinni doskonalić system posiadanych standardów wychowawczych, powinni doskonalić system diagnozowania zjawisk wychowawczych, a także powinni doskonalić system wykorzystywanych zabiegów terapeutycznych, a więc doskonalić zarówno treści, metody i formy oddziaływań na osobowość uczniów, jak i dopracowywać się coraz bardziej spójnego systemu pracy wychowawczej, który dało by się określić jako własny, wypracowany w okresie swojej aktywności zawodowej, warsztat pracy wychowawczej. Takim warsztatem powinien dysponować każdy doświadczony nauczyciel. Powinien ten właśnie element traktować jako wizytówkę swojej kultury zawodowej i pedagogicznej. Jest to potrzebne przede wszystkim samemu nauczycielowi do satysfakcji zawodowej, do odnoszenia sukcesów pedagogicznych, ale także jest to potrzebne uczniom, których ten nauczyciel otacza swoją opieką dydaktyczno-wychowawczą. Prawidłowo wykonywane przez wszystkich nauczycieli zadania wychowawcze zabezpieczają szkołę przed wynaturzeniem jej roli, przed ograniczeniem jej działalności do przedsięwzięć dydaktycznych z pomijaniem zadań wychowawczych, które coraz częściej domagają się należnej im pozycji w całokształcie pracy szkoły.

Przypisy

[1] J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, s. 362.

[2] Z. Zbichrowski: Organizacja stanowisk roboczych. Warszawa 1974; F. Michoń: Organizacja i kierowanie w przedsiębiorstwie w świetle socjologii i psychologii pracy. Warszawa 1976; R. Kowalczuk: Podstawy psychologii, socjologii i organizacji. Warszawa 1971.

[3] J. Dubrowski, M. Mielnow, B. Celton: Naukowa organizacja pracy. Warszawa 1980, s. 332.

[4] J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1973; A. Matejko: Społeczne warunki pracy twórczej. Warszawa 1965; A. Podgórecki: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962; J. Rudniański: Nauka, twórczość, organizacja. Warszawa 1976 r. 267; E. Zych: Twórczy charakter warsztatu pracy nauczyciela. Wydawnictwa Filii UW w Białymstoku. Białystok 1989.

[5] A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974; H. Jabłoński: Szkoła, nauczyciel, wychowanie. Warszawa 1972.

[6] W. Kobyliński: ABC organizacji pracy nauczyciela. Warszawa 1984.

[7] Próba tworzenia systemu wychowawczego. Praca zbiorowa pod redakcją A. Lewina. Warszawa 1966; H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1978.

[8] J. Radziewicz: Funkcja wychowawcy klasy jako przedmiot badań. Przegląd Pedagogiczny 1972 nr 4; J. Meterne: Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Toruń 1977; E. Trempała: Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły. Warszawa 1967.

[9] S. Hessen: Filozofia, kultura, wychowanie. Wrocław 1973; H. Muszyński: Rodzina, moralność, wychowanie. Warszawa 1971.
[10] W. A. Suchomliński: Sto rad dla nauczyciela. Warszawa 1987, s. 212.

KRZYSZTOF JAKUBIAK
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

PRZYCZYNEK DO BADAŃ NAD STANEM I ROZWOJEM POLSKIEJ PEDEUTOLOGII W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Truizmem jest twierdzenie, że każda dziedzina nauki w miarę swojego rozwoju, rozszerzania i doskonalenia podstaw metodologicznych, wzbogacania swego dorobku oraz kierunków badań winna pamiętać o swojej genezie, twórcach, a także minionych problemach oraz dokonaniach badawczych. Tak również powinno być z pedeutologią jako dynamicznie rozwijającą się subdyscypliną nauk pedagogicznych. Wydaje się jednak, że w naszej literaturze pedagogicznej odczuwalny jest brak szerszych opracowań oraz pewnych syntez, których przedmiotem byłoby przedstawienie dziejów i kształtowania się tej dziedziny wiedzy. Wyrazicielem takiego poglądu jest również Heliodor Muszyński, który dokonując oceny stanu nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej, stwierdza, że mimo rozległości współczesnej problematyki badawczej pedeutologii „bardzo skromnie potraktowane są zagadnienia jej rodowodu i rozwoju" [1].

Mimo istnienia kilku bardzo wartościowych prac poddających analizie wielokierunkowy rozwój badań pedeutologicznych [2], współczesna pedeutologia, nawiązując do okresu międzywojennego, odwołuje się jednak najczęściej do prac Jana Władysława Dawida, Stefana Baleya, Mieczysława Kreutza, Zygmunta Mysłakowskiego i Stefana Szumana oraz nieco rzadziej Henryka Rowida i Władysława Spasowskiego. Dominuje w związku z tym sugestia, że cechą charakterystyczną międzywojennej nauki o nauczycielu było eksponowanie psychicznych cech i właściwości tego zawodu, a zwłaszcza osobowości [3]. Pogląd taki nie byłby jednak w pełni słuszny i nie oddawałby trendów rozwojowych ówczesnych badań pedeutologicznych.

Przechodząc do omówienia głównych kierunków badań pedeutologii okresu międzywojennego, należy rozpocząć od kilku uwag dotyczących genezy tej dyscypliny naukowej.

Termin „pedeutologia" użyty został po raz pierwszy przez psychologa włoskiego, Eusebiettiego, w pracy pt. „Psicologia generale" (Pinerolo 1914), jako oznaczenie psychologii nauczyciela [4].

W okresie tworzenia i kształtowania się tej dyscypliny naukowej wśród uczonych zajmujących się badaniami nad nauczycielem nie było

zgodności, czy pedeutologia ma być jednym z działów psychologii pedagogicznej czy też pedagogiki jako nauki.

Do zwolenników pierwszego stanowiska należał Edward Claperède, który w pracy tłumaczonej na język polski pt. „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna" (Wyd. I, Warszawa 1918, Wyd. II, Warszawa 1927), wyodrębnił osobny rozdział poświęcony „psychologii nauczyciela", gdzie rozpatrywał m.in. typy umysłowe, cechy fizyczne nauczycieli, ich uzdolnienia wychowawcze, a także predyspozycje do nauczania [5].

Również pedagog niemiecki O. W. Döring w pracy pt. „Pädagogische Psychologie" (Osterwieck 1929) jeden z czterech rozdziałów swej książki poświęcił „psychologii nauczyciela", wyodrębniając w tej dziedzinie wiedzy trzy obszary badań, poświęcone obserwacji i ocenianiu nauczyciela oraz jego czynnościom nauczającym i wychowującym [6].

Pedagog ten — jako jeden z pierwszych badaczy — starał się drogą indukcji, badań ankietowych, samooceny nauczycieli oraz oceny wytworów dziecięcych ustalić cechy psychiczne właściwe tej grupie zawodowej. Jego zasługą jest również dokonanie jednej z najbardziej znanych w okresie międzywojennym typologii nauczycieli.

Również wśród większości polskich uczonych zajmujących się badaniami nad nauczycielem dominował pogląd, że ta problematyka badawcza mieści się w ramach psychologii pedagogicznej.

Tworzenie nauki o nauczycielu, pojmowanej jako wiedza o różnych rodzajach pracy wychowawczej i kwalifikacjach zawodowych nauczycieli, postulował twórca pedagogiki eksperymentalnej Ernst Meumann w swym dziele pt. „Vorlesungen zur Einführung in die experimentalle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen" (wyd. XI, Leipzig 1922, s. 58—62) [7]. Dokonując wyodrębnienia sześciu działów pedagogiki — obok: teleologii, pedologii, metod i technik wychowania, nauki o środkach wychowania oraz nauki o organizacji wychowania, wyróżnił również naukę o wychowawcy. Przedmiot jej badań w myśl projektu autora miał obejmować: ustalenie istoty zawodu nauczycielskiego, określenie jego roli społecznej i zadań profesjonalnych, badanie odrębności psychiki nauczycieli oraz ich uzdolnień wychowawczych, a także wypracowanie optymalnych sposobów kształcenia tej grupy zawodowej.

Natomiast w Polsce w okresie międzywojennym ukazały się dwie publikacje na temat pedeutologii jako nauki.

Jako pierwsza opublikowana została w 1932 r. praca Józefa Mirskiego (pierwotne nazwisko Kretz), pt. „Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii" [8]. Swój projekt nauki o nauczycielu, jeszcze przed jego opublikowaniem na łamach „Oświaty i Wychowania", Mirski przedstawił w sierpniu 1932 r. na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei.

Uzasadniając potrzebę wyłonienia w ramach pedagogiki nauki o nau-

czycielu Mirski wskazywał na konieczność szukania w ramach pedeutologii odpowiedzi na cztery podstawowe zagadnienia: kim jest i kim powinien być nauczyciel, jakim jest w rzeczywistości i jakim być powinien oraz w jaki sposób powinno się go kształcić. Zdaniem autora tej propozycji przed sprecyzowaniem odpowiedzi na pytanie, jak kształcić wychowawcę, należy ustalić, jaki powinien być idealny wychowawca. Dopiero w następstwie wypracowania modelu idealnego wychowawcy zalecał zająć się zagadnieniem kształcenia nauczycieli uwzględniając znajomość typologii wychowawców [9]. W swoich późniejszych pracach dotyczących wychowania integralnego i osobowości nauczyciela-wychowawcy starał się szukać odpowiedzi na postawione przez siebie pytania [10]. Twórczość pedeutologiczna J. Mirskiego została przedstawiona w osobnym artykule [11].

Drugą pracą, opublikowaną kilka lat później na łamach „Ruchu Pedagogicznego", była rozprawa Ignacego Sznajera (Szaniawskiego) pt. „Pedeutologia, jej rozwój i metody". Autor, opierając się na wspomnianej uprzednio klasyfikacji dziedzin pedeutologii E. Meumanna, dokonał znacznego rozwinięcia jego programu badawczego. Przedmiot badań pedeutologicznych miał wg Szaniawskiego obejmować następujące zagadnienia:

— dzieje nauczycielstwa jako grupy zawodowej;
— rolę i zadania nauczycielstwa;
— socjologię zawodu;
— higienę zawodu nauczycielskiego;
— metody badań pedeutologicznych;
— psychologię nauczyciela — wychowawcy, obejmującą m.in. typologię nauczycieli;
— kształcenie nauczycieli.

Jednak zanim jeszcze został w polskiej literaturze pedagogicznej określony przez J. Mirskiego i I. Szaniawskiego charakter pedeutologii jako nauki i jej przedmiot badań wraz z propozycjami metodologicznymi, znacznie wcześniej były już prowadzone badania nad nauczycielem.

Nie sięgając do początków znanych naszej literaturze refleksji dotyczących nauczyciela, jego cech osobowościowych i specyfiki zawodu, z epoki renesansu, okresu działalności Komisji Edukacji Narodowej czy też polskiej romantycznej myśli pedeutologicznej, których bardzo ciekawe opracowanie znajdujemy w I części XXXIX tomu „Studiów Pedagogicznych" z 1978 r. pod red. Stefana Wołoszyna, należy stwierdzić, że jeszcze w okresie międzywojennym uprawiana była opisowa i dedukcyjna metoda badań zawodu nauczycielskiego.

Wzorując się w pewnym sensie na pracy J. W. Dawida „O duszy nauczycielstwa" („Ruch Pedagogiczny" 1912) i Georga Kerschensteinera „Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia charakteru" (Warszawa 1936) wielu pedagogów prowadziło badania nad nauczycielem w formie

konstruowania ideału nauczyciela-wychowawcy. Wychodząc najczęściej od pojęcia i celu wychowania, drogą dedukcji spekulatywnej wyprowadzono pożądane właściwości doskonałego nauczyciela. Nie określano, jakimi w rzeczywistości są nauczyciele, ale przeciwnie — formułowano wiele cech umysłowych i charakterologicznych, możliwych wzorców osobowości nauczyciela.

Oprócz znanych, klasycznych obecnie prac J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza i S. Baleya należy wymienić mniej znane, a reprezentatywne dla tego typu badań prace: Tadeusza Łopuszańskiego pt. „Zawód nauczycielski" (Warszawa 1928), Józefa Mirskiego „Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania", („Zrąb 1933, nr 14) i Marii Grzegorzewskiej „Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela" („Kwartalnik Psychologiczny", t. IX, z. 5, s. 193—206). Również W. Spasowski w trzech kolejnych pracach pt.: „Wzorowe seminaria nauczycielskie" (Warszawa 1920), „Zasady samokształcenia" (Warszawa 1923) i „Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości" (Warszawa 1933), z nakreślonych przez siebie zadań społecznych i wychowawczych, uczynił podstawę określenia wymagań wobec osobowości nauczyciela.

Nie wymieniając ogólnie znanych, poszczególnych cech idealnego nauczyciela, można wyrazić przekonanie, że poglądy wymienionych autorów w pełni zgodne były tylko w ogólnym założeniu, że zawód nauczyciela wymaga określonych cech osobowości. W różny natomiast sposób przedstawiono właściwości osobowe przydatne w zawodzie nauczycielskim [12]. Ten kierunek uprawiania badań pedeutologicznych przestał z czasem zadowalać i poddany został jednoznacznej krytyce, przede wszystkim z powodu dowolności swych konstrukcji, oderwania od rzeczywistości i charakteru postulatywnego. Zaczęto się domagać badań bardziej precyzyjnych.

Począwszy od lat dwudziestych, najprawdopodobniej pod wpływem rozwijającej się wówczas psychologii różnic indywidualnych, prac Wiliama Sterna oraz zachęcających wyników badań w dziedzinie psychologii zawodów, zapoczątkowanych przez dr medycyny Martę Ulrich, a przede wszystkim dzięki szerokiej recepcji i uznaniu przez polskich pedagogów badań pedeutologów niemieckich znacznie rozszerzył się przedmiot badań nad nauczycielem i nastąpiła zmiana w dziedzinie metodologii.

O wiodącej w okresie międzywojennym roli pedagogów niemieckich w badaniach pedeutologicznych może świadczyć w pewnym stopniu, zestawiona w pracy Fryderyka Schneidera pt. „Erzieher und Lehrer" (Paderborn 1928), bibliografia niemieckich prac o nauczycielu obejmująca 261 pozycji [13]. Jako ciekawostkę można dodać, że we wspomnianej książce znajdujemy jedyny wówczas zarys historyczny badań psychologicznych nad zawodem nauczycielskim.

Zgodnie z kierunkiem badań niemieckich, w polskich badaniach psychologicznych i pedagogicznych nad nauczycielem zaczęła wyraźnie dominować metoda indukcyjna, a w związku z tym interesowanie się wyłącznie rzeczywistym nauczycielem. Drogą badań empirycznych zajmowano się najczęściej:

— motywami wyboru zawodu i ewolucją poglądów na własny zawód w toku studiów i pracy zawodowej;

— właściwościami intelektualnymi, emocjonalnymi i wolincjonalnymi oraz cechami temperamentu, w celu wyróżnienia typów psychicznych nauczycieli;

— uzdolnieniami, samopoczuciem i sprawnością zawodową, w szczególności realizacją zadań dydaktycznych i wychowawczych na konkretnym stanowisku pracy;

— analizą stosunków zachodzących w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego między nauczycielem a wychowankiem;

— poglądami nauczycieli dotyczącymi rozmaitych dziedzin życia.

Początkowo, w latach dwudziestych, najbardziej popularnym narzędziem badawczym była ankieta. Jako pierwsza w Polsce posłużyła się nią Maria Lipska-Librachowa. Ankieta zawierająca 10 pytań o charakterze otwartym, opublikowana w „Ruchu Pedagogicznym" (1920, nr 5—6), miała za zadanie badać nie tylko właściwości intelektualne nauczycieli, lecz również ich cechy emocjonalne i wolincjonalne, a nawet orientację światopoglądowo-filozoficzną oraz przekonania polityczne. Niestety wyniki badań M. Lipskiej-Librachowej, podobnie jak bardzo obszernej, zawierającej 50 szczegółowych pytań ankiety usiłującej objąć badaniami całokształt właściwości psychologicznych nauczyciela, autorstwa profesora Uniwersytetu Lubelskiego — Zygmunta Kukulskiego [14], nie zostały ogłoszone drukiem.

Natomiast znane i cenione, mimo objęcia badaniami małej populacji, były badania ankietowe Wandy Dzierzbickiej, opublikowane w pracy pt. „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy" (Kraków—Warszawa 1926). Ankieta zawierająca 20 pytań o charakterze otwartym dotyczyła głównie uświadomienia sobie przez czynnych nauczycieli celów własnej pracy wychowawczej, motywów wyboru zawodu, stosunku do młodzieży oraz właściwości intelektualnych i temperamentu badanych.

Interesującym jest fakt, że ankieta Dzierzbickiej — zgodnie z poglądem Marty Ulrich — pomijała zupełnie badania właściwości moralnych nauczycieli jako cech niespecyficznych tej grupy zawodowej, a właściwych w ogóle obywatelom państwa. Biorąc pod uwagę wyniki badań Dzierzbicka dokonała pierwszej w polskiej literaturze próby ustalenia typologii nauczyciela — wyróżniając 3 typy nauczycieli: uczuciowy, aktywny i intelektualny.

Wielokrotnie ankietą posługiwał się również Henryk Rowid, badając tym narzędziem głównie motywy wyboru zawodu nauczycielskiego oraz

ewolucję poglądów słuchaczy krakowskiego pedagogium na zdobywaną przez siebie profesję [15]. Podobne badania wśród nauczycieli — słuchaczy Instytutu Pedagogicznego w Katowicach — prowadził Mirosław Sekreta [16], a wśród studentów — najprawdopodobniej Wolnej Wszechnicy Polskiej — Ignacy Szaniawski [17]. Ten ostatni wyrażał jednak skądinąd słuszny pogląd, że badania ankietowe nie są w stanie oddać etapów ewolucji poglądów nauczyciela na własny zawód. Opracował w związku z tym modelowe techniki wykorzystywania do tych celów materiałów biograficznych (autobiografii i dzienników nauczycieli) oraz wskazywał na możliwe sposoby ich łącznego analizowania wraz z wynikami badań ankietowych [18].

Na specjalną uwagę, jako najbardziej doniosłe i wszechstronne, zasługują badania Jana Schwarza [19], dyrektora Poradni Zawodowej Wojewódzkiego Instytutu Rzemieślniczo-Przemysłowego w Poznaniu i wykładowcę tamtejszego Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

W swoich badaniach, obejmujących dużą populację 563 osób — nauczycieli studiujących w WKN-ie, J. Schwarz starał się określić właściwości intelektualne i charakterologiczne nauczycieli, ich stosunek do wykonywanego zawodu oraz otoczenia, a także rezultaty działalności wychowawczej i dydaktycznej. Autor tych badań nie zadowalał się już wyłącznie wynikami ankiet, gdyż ich wartość jako narzędzia była coraz częściej kwestionowana. Obok ośmiu różnych ankiet stosował testy (pomocne w określaniu poziomu inteligencji nauczycieli), eksperymenty, badania antropometryczne (dla ustalenia typu rasowego badanych), a w końcu wyniki własnych badań konfrontował z opinią przełożonych o danym nauczycielu.

Równie ciekawe pod względem poznawczym i metodologicznym były późniejsze badania J. Schwarza dotyczące możliwości rozwijania w toku studiów pedagogicznych cech niezbędnych w zawodzie nauczycielskim. W artykule pt. „Czy cechy dobrego nauczyciela są wykształcalne" („Pedagogium" 1939, nr 2, s. 101—116) przedstawił metodę i wyniki badań eksperymentalnych nad wykształcalnością jednej tylko cechy ważnej dla nauczyciela, a mianowicie umiejętności obserwacji dzieci i trafności określania ich uzdolnień.

Potrzebę opracowywania zawodowych testów specjalnych, badających uzdolnienia i inteligencję nauczycieli, mających walory diagnostyczne oraz prognostyczne, szczegółowo uzasadniał Mirosław Sekreta [20]. Miały być one bowiem pomocne we właściwym doborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Z kolei Ludwik Bandura [21] proponował prowadzić badania pedeutologiczne w aspekcie wyników pracy zawodowej nauczyciela. W szczególności zalecał obserwację czynności nauczyciela na jego konkretnym stanowisku pracy. Identyczny pogląd nieco wcześniej wyraził i uzasadnił

Jan Kuchta w pracy pt. „Typologia nauczyciela. Szkice wychowawcze" (wyd. II, Lwów 1936, s. 5).

Henryk Rowid w swej „Psychologii pedagogicznej" sugerował, że analiza uzdolnień i właściwości nauczyciela może tylko wówczas dać owocne rezultaty, jeśli uwzględni się „nie tylko właściwości zawodowe, które sam nauczyciel uważa za wartościowe, lecz i zalety, które w swoim nauczycielu najbardziej cenią uczniowie" [22].

Badania nad nauczycielem metodą zbierania na jego temat spostrzeżeń uczniów były zgodnie z poglądem H. Rowida. Technikę wypracowań na temat: „Jakie zalety winien posiadać nauczyciel?" i „Jakie zalety chciałbym posiadać, a jakich wad uniknąć, aby być dobrą nauczycielką?", stosowali jeszcze w latach dwudziestych Jan Pawlikowski [23] i Helena Leleszówna [24]. Pewne wiadomości na temat ustosunkowania się dzieci — uczniów do nauczycieli oraz ich sądy na temat właściwości moralnych, intelektualnych i uzdolnień wychowawców, znajdujemy również w pracach H. Rowida [25] i Ludwika Jaxy-Bykowskiego [26].

Bardzo interesujące badania na ten temat przeprowadził również Zygmunt Kallenbrun [27]. Metodą ciekawie skonstruowanych pytań z opisem zdarzenia zebrał i dokonał analizy statystycznej wypowiedzi o nauczycielach 100 dzieci w przedziale wiekowym od 8 do 11 lat. Było to istotne novum, wspomniane bowiem wcześniej badania obejmowały wyłącznie młodzież starszą, najczęściej uczniów wyższych klas szkół średnich.

W analizowanym kręgu dociekań pedeutologicznych można wspomnieć ponadto o jednostkowych badaniach dotyczących przekonań i praktyk religijnych kandydatów na nauczycieli [28] oraz zagadnień związanych z przejawianiem się indywidualizmu nauczycieli w doborze treści nauczania i realizacji programu dydaktycznego określonych przedmiotów [29].

Oprócz dominujących w pedeutologii międzywojennej badań o charakterze psychologicznym i pedagogicznym, odrębny nurt stanowiły badania socjologiczne. Te ostatnie w oparciu o analizę wybranych prac Floriana Znanieckiego, Józefa Chałasińskiego i Jana Stanisława Bystronia zostały w sposób wyczerpujący, a zarazem syntetyczny, przedstawione w interesującej rozprawie Jadwigi Michalik-Surówki [30]. Dzięki badaniom socjologicznym znacznie rozszerzył się zakres zainteresowań i dorobek ówczesnej pedeutologii. Z tym kierunkiem badawczym, na co również wskazuje wymieniona autorka, należy wiązać wypracowanie na gruncie tzw. pedagogiki narodowej i doktryny wychowania państwowego, pewnego modelu sylwetki i postawy ideowej nauczyciela.

Uzupełniając tylko bardzo trafne ustalenia J. Michalik-Surówki można wskazać na bogaty dorobek naukowy Heleny Radlińskiej, która z punktu widzenia pedagogiki społecznej w swych badaniach zajmowała się m.in.

analizą pracy nauczycieli w różnych typowych środowiskach wychowawczych [31]. Ciekawe ponadto refleksje na temat wychowania politycznego nauczycieli oraz analityczną prognozę przyszłej roli społecznej szkoły w kontekście znaczenia osobowości nauczyciela w szkole przyszłości znajdujemy w rozprawie Marii Dzierzbickiej i Władysława Radwana, opublikowanej w „Encyklopedii Wychowania" z 1937 roku [32].

W niniejszym opracowaniu pominięte zostały również — prowadzone w okresie międzywojennym — badania o charakterze fizjologicznym, w szczególności nad związkiem między zmęczeniem i znużeniem nauczycieli a efektywnością ich pracy zawodowej. Nie uwzględniono również bardzo obszernej literatury dotyczącej organizacji, form i treści kształcenia oraz dokształcania nauczycieli. Ostatni z wymienionych problemów doczekał się bowiem wielu wartościowych opracowań w powojennej historiografii oświatowej [33]. Ponadto, z uwagi na ograniczone ramy i charakter niniejszej publikacji, nie rozwinięto szczegółowo i nie poddano analizie porównawczej sygnalizowanych tu tylko zagadnień.

Omawiając dorobek polskiej pedeutologii w okresie II Rzeczypospolitej należy również wspomnieć o istnieniu specjalnego czasopisma poświęconego — jak określono w jego podtytule — „psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia". Periodyk noszący nazwę „Pedagogium" ukazywał się w nakładzie 3500 egzemplarzy począwszy od września 1938 r. na początku każdego półrocza szkolnego. Wybuch wojny przerwał (po ukazaniu się zaledwie trzech numerów) wydawanie tego zapowiadającego się bardzo interesująco czasopisma. Wydawcą „Pedagogium" było toruńskie Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego, a funkcję redaktora pełnił wspomniany już wcześniej J. Schwarz, pracujący wówczas w Państwowym Pedagogium w Toruniu.

W piśmie tym, oprócz jego redaktora, publikowali swoje prace — najczęściej o charakterze empirycznym bądź metodologicznym — początkujący wówczas badacze, a czynni nauczyciele: Ignacy Szaniawski, Ludwik Bandura, Zygmunt Kallenbrun i Stanisław Nowaczyk. Warto w tym miejscu jeszcze dodać, że J. Schwarz był również redaktorem wydawanego od 1934 r. w Poznaniu kwartalnika, poświęconego zagadnieniom psychologii stosowanej (a w szczególności psychometrii zawodowej i szkolnej), noszącego nazwę „Psychometria". W tym piśmie również można było znaleźć rozważania oparte na materiale empirycznym, dotyczące zawodu nauczycielskiego.

Mimo zapoczątkowania naukowych badań nad nauczycielem przez psychologów, w rozwoju polskiej pedeutologii okresu międzywojennego, w szczególności od lat trzydziestych, widoczna była tendencja włączenia interesującej nas, szerokiej problematyki badawczej w zakres dociekań pedagogicznych. Wraz ze znacznym rozwinięciem programu badawczego pedeutologii nastąpił rozwój jej podstaw metodologicznych w kierunku badań o charakterze empirycznym. Spójny katalog proble-

mów badawczych ustalony i realizowany w okresie II Rzeczypospolitej, mimo znacznego jego rozwinięcia i rozszerzenia w okresie powojennym, jest aktualny również obecnie.

Przypisy

[1] H. Muszyński: Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 3—4, s. 105.
[2] L. Bandura: Rozwój badań nad nauczycielem. „Chowanna" 1961, nr 2; T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968. ss. 18—50; W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. „Ruch Pedagogiczny" 1964, nr 4; B. Żechowska: Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania. Słupsk 1978, ss. 9—45.
[3] Na przykład: A. Szyszko-Bohusz: Osobowość współczesnego nauczyciela. Kraków 1982; B. Ratuś: Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944—1970. Warszawa—Poznań 1974, s. 61.
[4] J. Mirski: Projekt nauki o nauczycielu. w: Wychowanie i wychowawca, Warszawa 1936, s. 204.
[5] I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody. „Ruch Pedagogiczny" 1938/39, nr 3, s. 71.
[6] Z. Kallenbrun: Pojęcie sprawiedliwego nauczyciela-wychowawcy według opinii dzieci. „Pedagogium" 1939, nr 3, s. 220.
[7] J. Mirski: Projekt..., ss. 204—205.
[8] J. Mirski: Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii. „Oświata i Wychowanie" 1932, z. 9; tenże, Wychowanie i wychowawca. Warszawa 1936, ss. 195—213.
[9] Tamże, ss. 210—213.
[10] J. Mirski: Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania. „Zrąb" 1933, nr 14; tenże, Wychowanie..., ss. 102—155.
[11] K. Jakubiak: Problemy pedeutologiczne w myśli pedagogicznej Józefa Mirskiego. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica" 1987, z. 17, ss. 267—277.
[12] J. Michalik-Surówka: Postać nauczyciela szkoły średniej w polskiej pedeutologii okresu międzywojennego. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 1983, t. XXIX, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź, s. 38.
[13] I. Sznajer: Pedeutologia..., nr 4—5, s. 117.
[14] Z. Kukulski: Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy, Lublin 1927.
[15] H. Rowid: Psychologia pedagogiczna. Warszawa 1938, cz. II, s. 325 i nast.
[16] M. Sekreta: O psychicznym ustosunkowaniu się nauczycieli szkół powszechnych do nauczycielskiego zawodu. „Kwartalnik Psychologiczny", 1937, t. IX, nr 4, ss. 333—400.
[17] I. Sznajer (Szaniawski): Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli. „Pedagogium" 1939, nr 3, s. 155.
[18] Tamże, ss. 158—173.
[19] J. Schwarz: Nauczyciel w świetle badań psychologicznych. „Rocznik Pedagogiczny". Poznań 1935, ss. 233—287.
[20] M. Sekreta: O zasadach i podstawach doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. „Chowanna" 1936, z. 7—8, ss. 324—339.
[21] L. Bandura: O badaniach pedeutologicznych i ich znaczeniu. „Pedagogium" 1938, nr 1, s. 19.
[22] H. Rowid: Psychologia pedagogiczna. Warszawa—Kraków 1930, s. 362.
[23] J. Pawlikowski: Z teki wychowawcy. „Muzeum" 1926.
[24] H. Leleszówna: Jakim wymaganiom odpowiadać powinna nauczycielka w pojęciu uczennic? „Polskie Archiwum Psychologii" 1926, t. 1.
[25] H. Rowid: Psychologia pedagogiczna. Warszawa—Kraków 1930, ss. 356—370.
[26] L. Jaxa-Bykowski: Figle i psoty młodzieży szkolnej. „Kwartalnik Psychologiczny" 1933, t. IV.
[27] Z. Kallenbrun, op. cit., ss. 219—280.
[28] Ks. Z. Kowalski: Podłoże religijne u kandydata do stanu nauczycielskiego. „Pedagogium" 1938, nr 1, ss. 22—47.
[29] M. Piątkiewicz: Osobowość nauczyciela a nauczanie. „Przegląd Pedagogiczny" 1932, nr 36, ss. 723—726 i nr 38, ss. 767—769.
[30] J. Michalik-Surówka: op. cit., ss. 37—46.

[21] H. Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935.
[22] M. Dzierzbicka i W. Radwan: Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. „Encyklopedia Wychowania" 1937, t. III, ss. 306—335.
[23] Na przykład: J. Kulpa: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce 1918—1939 r. Wrocław 1963; B. Bromberek: Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce, lata 1918—1932. Poznań 1964; I. Hellwig: Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Polsce (1918—1968). Poznań 1973.

BARBARA WOJCIECHOWSKA-CHARLAK
Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej
Lublin

ŻYCIE SPOŁECZNE SZKOŁY

Zadaniem szkoły jest wprowadzanie uczniów do rzeczywistości społecznej w taki sposób, by rzeczywistość ta stawała się terenem ich aktywności i twórczej działalności. Szkoła ma przygotować młode pokolenia nie tylko do życia w społeczeństwie takim, jakim ono będzie, lecz także takim, jakim powinno się stawać, jest więc instytucją ukierunkowującą wychowanie społeczne. System wychowania społecznego to zespół celów, zasad, form organizacyjnych oraz metod odnoszących się do wychowania społecznego w warunkach szkolnych [1].

Trwałość i stabilność szkoły jako systemu społecznego wyrasta na podłożu wspólnych wartości i celów wszystkich członków zbiorowości szkolnej, których podstawą jest udział we wspólnych doświadczeniach i przedsięwzięciach oraz aprobata dla podzielanych wspólnie celów i wartości [2].

Celem życia społecznego jest stopniowe wprowadzanie dzieci i młodzieży w życie zbiorowe i publiczne szkoły, myślenie kategoriami interesu ogólnego, zainteresowanie i troska sprawami ogółu oraz zrozumienie obiektywnej struktury rzeczywistości społecznej. Jeżeli bowiem wychowanie realizuje się poprzez uczestnictwo w życiu społecznym, to jedynie szkoła funkcjonująca jako żywy organizm społeczny i rozwijająca społeczne życie oraz zbiorowe działania uczniów może spełniać rzeczywiste funkcje wychowawcze [3].

Na temat funkcjonowania i organizacji życia społecznego w szkołach, zasięgnięto opinii 1880 uczniów i 265 nauczycieli. Badania przeprowadzono * w 10 szkołach różnych typów.

Szkoły organizują społeczną działalność uczniów głównie w zakresie:
1. udziału uczniów w zarządzaniu szkołą,
2. przepływu informacji szkolnej,
3. obchodzenia uroczystości i odbywania imprez,
4. rozwijania tradycji, obrzędowości i symboliki,
5. prac społecznie-użytecznych.

* Badania przeprowadzono w ramach problemu węzłowego 08.17.II.7.1

1. UDZIAŁ UCZNIÓW W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Głównymi przejawami udziału uczniów w zarządzaniu szkołą jest samorządność oraz pełnienie różnego rodzaju funkcji społecznych.

Opinie badanych nauczycieli i uczniów dotyczące udziału uczniów w zarządzaniu szkołą są rozbieżne. Tylko część nauczycieli (44,91%) uważa, że młodzież bierze udział w zarządzaniu szkołą. Nauczyciele wyróżniali następujące formy udziału uczniów w zarządzaniu szkołą:

— działalność w samorządzie szkolnym,
— udział w posiedzeniach rad pedagogicznych,
— udział w pracach komisji stypendialnej (w szkołach średnich),
— pełnienie dyżurów w szatni i na korytarzach,
— udział w przygotowaniu i organizowaniu apeli, audycji i uroczystości szkolnych,
— pełnienie różnych funkcji społecznych.

Pozostali badani nauczyciele uważają, że uczniowie nie zawsze uczestniczą w zarządzaniu szkołą (43,10% badanych), bądź też nie uczestniczą wcale (11,70% badanych).

Uczniowie czasami tylko uczestniczą w zarządzaniu szkołą (41,33% badanych uczniów) bądź nie uczestniczą wcale (35,90% ogółu badanych). Młodzież uważa, że tylko część ich przedstawicieli może brać udział w zarządzaniu szkołą, są to zwłaszcza przedstawiciele samorządu szkolnego.

Działalność samorządu w szkołach przejawia się zwykle w następujących formach:

— prowadzenie apeli (wydawanie komend, przyjmowanie raportów, udzielanie głosu uczestnikom apelu),
— ustalanie terminarza apeli przy współpracy z dyrekcją i nauczycielami,
— prowadzenie niektórych audycji radiowych,
— prowadzenie gazetki samorządu, gdzie umieszczane są:
— zarządzenia samorządu szkolnego
— uprawnienia rady samorządu szkolnego i uczniów lub kodeksu ucznia,
— sprawozdania z działalności,
— udział (często tylko formalny, zwłaszcza w szkołach podstawowych) w zatwierdzaniu planu pracy dydaktyczno-wychowawczej,
— prowadzenie uroczystości ogólnoszkolnych,
— wyznaczanie dyżurów.

52,92% badanych uczniów uważa, że samorząd szkolny uczestniczy w zarządzaniu szkołą, ale tylko 13,14% badanych uczniów uważa, że zebrania dyrekcji szkoły z samorządem odbywają się często. Pozostała młodzież może uczestniczyć w zarządzaniu szkołą poprzez:

— pełnienie funkcji społecznych,
— przygotowanie imprez, apeli, audycji,

— wykonywanie gazetek szkolnych,
— projektowanie np. odznaczeń szkolnych, piosenek.

Z zarządzaniem szkołą wiąże się pełnienie funkcji społecznych. Oprócz funkcji stałych typu: przewodniczący, zastępca przewodniczącego, sekretarz, skarbnik itp. pełnione są funkcje usługowe np. sprzedawca, bibliotekarz, oraz funkcje porządkowe (dyżury w szatni, na korytarzu, w klasie).

Zdaniem nauczycieli „młodzież chętnie podejmuje się pełnienia funkcji społecznych, ponieważ chce się wykazać swoimi umiejętnościami organizacyjnymi w trakcie przygotowywania imprez, organizowania prac społecznych". Według innych trudno jest zmobilizować młodzież do pełnienia funkcji społecznych, które wymagają dużo czasu.

Młodzież natomiast uważa, że „do pełnienia funkcji są wybierani uczniowie przez nauczycieli, a nie osoby chętne". Stanowi to między innymi przyczynę niechęci młodzieży do aktywnego udziału w życiu społecznym szkoły.

Inni nie biorą udziału w życiu szkoły, ponieważ nie lubią tego rodzaju działalności, nie mają czasu lub nie widzą szansy zrealizowania swych propozycji.

Tylko 10,64% badanych uczniów podało, że pełni funkcje społeczną w klasie, a 14,52% pełni funkcję w szkole. Wydaje się, że warto byłoby uzupełnić funkcję pełnione przez młodzież innymi, które mogłyby ich bardziej zaktywizować i uczynić je funkcjami okresowymi, pełnionymi przez różne osoby w niedługim czasie.

Zbyt duże uzależnienie większości działań podejmowanych w szkole od inicjatywy i decyzji dyrekcji i nauczycieli nie pozwala uczniom czuć się współgospodarzami szkoły i współorganizatorami życia swojej społeczności, uniemożliwiając w praktyce realizację idei partnerstwa. Nasuwa się spostrzeżenie, że w większości szkół młodzież nie bierze udziału w zarządzaniu szkołą. Zadania, jakie stawia się przed samorządami, są drugorzędne i podporządkowane wytycznym dyrekcji i nauczycieli. Podejmowane działania mają charakter pomocniczy w stosunku do pracy wychowawców i polegają na wypełnianiu za nich pewnych czynności.

Nie zawsze młodzież ma możliwość zgłaszania swoich uwag i propozycji, a ponieważ rzadko bierze udział w planowaniu pracy, postulaty ich nie mogą być uwzględniane.

2. PRZEPŁYW INFORMACJI SZKOLNEJ

System informacji w szkole podporządkowany jest przede wszystkim funkcji wychowawczej, organizacji pracy oraz życia wewnętrznego. Informacje przekazywane w szkole wpływają nie tylko na poszerzenie wiedzy uczniów, na rozwój ich osobowości, ale też na rozwijanie demokratycznych stosunków życia całej szkolnej społeczności. Znajomość wy-

darzeń zachodzących w szkole, orientowanie się w wielu sprawach dotyczących jej funkcjonowania pozwala na włączenie uczniów do zarządzania szkołą.

Formy przekazywania informacji w szkołach są następujące: apel, radiowęzeł szkolny, tablice informacyjne, gazetki ścienne, skrzynki pytań, życzeń i wniosków, kroniki szkolne i inne.

Zadaniem apelu jest m.in. systematyczne i bieżące przekazywanie informacji. Jest on więc formą regularnego kontaktu całej społeczności uczniowskiej z dyrekcją szkoły, wychowawcami oraz samorządem uczniowskim. Apele mogą mieć charakter roboczy lub uroczysty. W niektórych szkołach apele odbywają się systematycznie w oznaczonych dniach i godzinach, w innych tylko sporadycznie.

Z opinii uczniów wynika, że tylko 19,47% badanych podoba się prowadzenie apeli w szkole. Inni wyrażają opinię, że „apele są za mało uroczyste", „niewiele jest w nich humoru", „są nudne i niepotrzebne". Głównym zarzutem dotyczącym organizacji apeli jest brak miejsc do siedzenia. Zarzut ten jest podawany przez prawie 80% badanych uczniów. Dlatego też wielu uczniów chciałoby, aby apele były krótsze, zwięzłe i ograniczające się do najważniejszych informacji. Uczniowie są zadowoleni tylko z tych apeli, które są organizowane w czasie lekcji, natomiast te, które odbywają się w czasie przerw, nie cieszą się powodzeniem.

W opinii nauczycieli apele są dosyć dobrze przygotowane, są ciekawe, zawierają wiele informacji, ale zbyt małe jest zainteresowanie uczniów podczas ich przygotowania. Uczniowie — według opinii nauczycieli — chcą słuchać, oglądać, ale jeśli ktoś im to zorganizuje.

Innym sposobem przekazywania informacji jest zamieszczenie ogłoszeń na tablicach informacyjnych. Tablicą informacyjną często opiekują się sekcje samorządu uczniowskiego np. propagandowo-dekoratorska. Na tablicach znajdują się stałe informacje np. wykaz aktywu samorządu, regulaminy dyżurnych, hasło roku, czasami hasło miesiąca. Pojawiają się też różne ogłoszenia, komunikaty, wyniki konkursów. Zdarza się, że informacje umieszczane na tablicach są stałe przez cały rok szkolny i niewielu uczniów się nimi interesuje.

Tylko 17,34% badanych uczniów twierdzi, że w ich szkołach znajdują się skrzynki pytań, życzeń i wniosków. Rzadko spotyka się też gazetki ścienne, które zachęcałyby do zatrzymania się przed nimi, a sposób prezentowania treści jest w nich mało atrakcyjny. Z opinii uczniów wynika, że gazetka szkolna nie zawsze zawiera aktualne informacje o bieżących sprawach szkoły. Są w nich umieszczane informacje dotyczące rocznic, świąt państwowych, natomiast mało jest aktualności z życia szkoły.

Postulat, by gazetki zawierały aktualności z życia szkoły, zgłasza również ponad połowa (53,96%) badanych nauczycieli i 47,61% badanych uczniów. Takie gazetki — zawierające aktualności szkolne — trzeba by

było ciągle zmieniać i uatrakcyjniać, a uczniowie nie wykazują (poza nielicznymi wyjątkami) ochoty do takiej pracy. Pozostają więc apele i radiowęzeł jako jedyne źródło aktualnych informacji szkolnych. Chociaż wykorzystanie radiowęzłów szkolnych — jak się wydaje — jest również niewystarczające.

W jednej badanej szkole działa radio programowe radiowęzła szkolnego, które przekazuje systematycznie informacje, na temat bieżącej działalności i problemów pracy szkoły, w innych zaś radiowęzeł służy tylko dyrekcji do nadawania komunikatów. 65,47% badanych uczniów chciałoby mieć możliwość częstszego posługiwania się radiowęzłem, gdyż najczęściej radiowęzeł służy dyrekcji do przekazywania komunikatów, ogłoszeń informacji, rzadko zaś mogą z niego korzystać uczniowie, którzy mogliby sami przygotowywać audycje.

Wykorzystanie — istniejących w szkołach — możliwości przekazywania informacji i wydaje się niewystarczające, i mało doceniane zarówno przez dyrekcję szkół, jak i młodzież. Wiele możliwości atrakcyjnych form przekazywania informacji zawierają gazetki ścienne, które mogą stać się prawdziwymi gazetkami uczniowskimi, systematycznie przez nich redagowanymi i udostępnianymi całej społeczności uczniowskiej.

Skrzynki pytań, życzeń i wniosków ułatwiają pracę nie tylko dyrekcji szkoły, ale i młodzieży, umożliwiają bowiem kontaktowanie się ze wszystkimi uczniami i rodzicami i odbieranie od nich informacji o życiu szkoły. Udostępnienie uczniom radiowęzłów szkolnych i umożliwienie im redagowania i przygotowywania audycji może nie tylko zaktywizować młodzież, ale uczynić sposoby informowania bardziej atrakcyjnymi.

3. UROCZYSTOŚCI I IMPREZY SZKOLNE

Imprezy i uroczystości szkolne są stałym elementem życia społeczności szkolnej. W pracy szkół uwzględniane jest organizowanie uroczystości państwowych i szkolnych, zgodnie z kalendarzem imprez np. rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, ślubowanie I klas i absolwentów szkół, Dni Patrona, Dnia Nauczyciela, Dnia Matki, Dnia Chłopca i innych.

Imprezy szkolne przybierają następujące formy: akademie, apele, konkursy, audycje, wycieczki, zawody sportowe, olimpiady, bale (dyskoteki), wystawy kół zainteresowań, wieczornice, ogniska. W szkołach odbywają się imprezy i uroczystości ogólnoszkolne, dla grup wiekowych (w szkołach podstawowych) i klasowe.

W ciągu roku szkolnego odbywa się od 30—60 różnego rodzaju imprez. Najwięcej organizuje się imprez kulturalnych, wśród których zdecydowanie dominują imprezy poświęcone rocznicom.

Oprócz imprez kulturalnych w szkołach organizowane są imprezy sportowe, najczęściej w postaci różnorodnych zawodów sportowych. Ich głównym organizatorem są zwykle nauczyciele wychowania fizycznego i Szkolne Koła Sportowe.

W szkołach odbywają się również imprezy turystyczne takie jak: wycieczki, biwaki, rajdy, obozy. Są one jednak rzadko organizowane, chociaż cieszą się ogólną popularnością wśród młodzieży.

Ponadto w szkołach organizowane są imprezy rozrywkowe — takie jak dyskoteki czy zabawy klasowe. Przykładem takich imprez mogą być „andrzejki", „mikołajki", pierwszy dzień wiosny i inne. Imprezy te — jako jedyne w szkołach — organizowane są głównie z inicjatywy młodzieży.

Przy współpracy z nauczycielami imprezy w szkołach organizują: samorząd szkolny, poszczególne klasy, organizacje i koła zainteresowań. Udział młodzieży w organizowaniu imprez może przybierać następujące formy:

— ustalenie celu imprezy,
— opracowanie scenariusza (przebiegu imprezy),
— przygotowanie i udział w części artystycznej,
— przygotowanie strony technicznej imprezy — odpowiednie nagłośnienie,
— dekoracja sali.

Tylko 24,36% badanych uczniów stwierdziło, że bierze udział w organizowaniu imprez szkolnych. Dwa pierwsze etapy włączania uczniów w organizację imprez przebiegają najczęściej (jak wynika z zebranych opinii) pod ścisłą kontrolą nauczycieli, a czasami dyrekcji szkoły, uczniowie niewiele mogą tu zaproponować (nawet w szkołach średnich). Udział ich w organizowaniu imprez ogranicza się do pokazów w części artystycznej, dekorowania sali i przygotowania nagłośnienia — także pod okiem nauczyciela.

Nie zaobserwowano w żadnej z badanych szkół, by organizowane były imprezy specyficzne dla danej szkoły, inne aniżeli w pozostałych, tworzące specyficzny klimat i atmosferę szkoły. Nie zauważono też, by udział uczniów w organizowaniu imprez oraz w proponowaniu imprez, które cieszyłyby się popularnością wśród młodzieży był w niektórych szkołach zwiększony. Charakter imprez, sposób ich przeprowadzania jest niezwykle schematyczny, odbywający się według ustalonych scenariuszy przez wiele lat. Wydaje się, że wiele szkół stać byłoby na tworzenie własnego kalendarza imprez i uroczystości szkolnych, nie tak ściśle związanych z wytycznymi, jakie szkoły otrzymują z Kuratorium Oświaty i Wychowania, propozycje zaś młodzieży i bezpośredni ich udział w organizowaniu imprez (a nie udział pod nadzorem nauczyciela) mógłby w dużym stopniu przyczynić się do ich atrakcyjności.

4. ROZWIJANIE TRADYCJI, OBRZĘDOWOŚCI I SYMBOLIKI

Ważną dziedziną w kształtowaniu obywatelskich postaw dzieci i młodzieży jest wypracowanie i kultywowanie własnej tradycji i obrzędowości w oparciu o ceremoniał szkolny. Większość szkół wykazuje dorobek w zakresie tworzenia tradycji i obrzędowości. W niektórych szkołach przetrwały takie formy, jak: rozpoczynanie i kończenie dnia nauki z elementami obrzędowymi, proporce klasowe (chociaż wymienia je tylko 3,4% nauczycieli i 7,71% uczniów), piosenka klasy (4,91% nauczycieli, 4,04% uczniów), odznaczenia klasowe (15,09% nauczycieli i 17,18% uczniów). Większość badanych, zarówno nauczycieli (70,57%), jak i uczniów (33,46%) stwierdza, że klasy nie posiadają żadnych symboli i ceremoniału. Więcej form rozwijania i kultywowania tradycji obrzędowości i symboliki odnosi się do życia całej szkolnej społeczności, są to: własne hymny, sztandary, niekiedy godła szkolne, hymn szkolny, księgi i tablice pamiątkowe.

Wiele patriotycznych treści zawierają takie poczynania, jak organizowanie i wzbogacanie Izb Pamięci lub Tradycji Szkoły, roztaczanie stałej opieki nad miejscami pamięci narodowej, ekspozycje poświęcone patronowi szkoły. Szkoły mające swoich patronów wykorzystują ten fakt do wzbogacenia pracy wychowawczej, eksponując postawę patrona, jego pozytywne cechy charakteru oraz zasługi dla społeczeństwa. Odbywa się to w czasie Dni Patrona i podczas niektórych uroczystości szkolnych, apeli czy ekspozycji w kąciku patrona.

Niestety, udział uczniów w tworzeniu i bogaceniu tradycji, obrzędowości i symboliki szkolnej jest — podobnie jak w innych dziedzinach — również zbyt mały, skoro 68,8% badanych nauczycieli i 65,48% badanych uczniów twierdzi, że udział uczniów w tym zakresie polega głównie na zatwierdzaniu pomysłów nauczycieli. Ta powszechnie panująca tendencja, że nauczyciel wie lepiej i więcej, z pewnością uniemożliwia uczniom rozwijanie ich aktywności i samodzielności w działaniu, a udział uczniów w bogaceniu i rozwijaniu tradycji, obrzędowości i symboliki może być znaczny, choćby poprzez akceptowanie ich propozycji dotyczących nowych obrzędów symboliki czy tradycji szkolnych.

5. PRACE SPOŁECZNE NA RZECZ SZKOŁY I ŚRODOWISKA

Wychowanie przez pracę jest coraz mocniej akcentowane w całokształcie oddziaływań wychowawczych szkoły. Do najczęściej przez młodzież wykonywanych prac społecznych należą te, które służą bezpośrednio szkole i społeczności uczniowskiej. Najczęściej na rzecz szkoły i środowiska podejmowane są następujące prace:

— porządkowanie budynku i terenu szkoły,

— drobne naprawy sprzętu szkolnego i urządzeń sportowych,
— malowanie ogrodzenia, sadzenie i pielęgnowanie drzew, krzewów i kwiatów,
— praca w Spółdzielni Uczniowskiej, samoobsługa w jadalni,
— praca przy budowie i porządkowaniu boisk i lodowisk,
— troska o księgozbiór, wykonywanie prostych pomocy,
— wykonywanie stałych i okazjonalnych dekoracji,
— konserwacja sprzętu.

Na rzecz najbliższego środowiska uczniowie wykonują takie prace, jak:
— opieka i porządkowanie lub zakładanie zieleńców,
— konserwacja sprzętu na placach zabaw,
— przygotowanie miejsc na uroczystości środowiskowe,
— porządkowanie najbliższego otoczenia.

Uczniowie wykonują także prace, wnoszące pewien wkład na rzecz gospodarki narodowej. Jest to:
— sadzenie drzew i krzewów,
— zbiórka surowców wtórnych,
— zbieranie runa leśnego,
— zbiory plonów z pól i lasów,
— dokarmianie zwierzyny leśnej i ptaków.

Brakuje natomiast prac, które byłyby zgodne z zainteresowaniami uczniów (jak twierdzą badani nauczyciele). Organizowane prace społeczne nie w pełni realizują cele wychowawcze, jakie powinny przyświecać każdej pracy. Są to przeważnie prace nie posiadające większego waloru atrakcyjności, nie budzące zainteresowania uczniów. Prace społeczne nie są podejmowane z inicjatywy uczniów, a niejednokrotnie przystępując do pracy, nie są oni zorientowani, co będą wykonywać. A podkreślić należy, że prace społeczne spełniają swoją rolę wówczas, gdy są należycie zorganizowane tak, by uczniowie mieli udział w ich planowaniu, przygotowaniu, realizacji i ocenie.

Przeprowadzone badania dostarczyły wielu przykładów, z których wynika, że znaczna część uczniów nie jest nastawiona negatywnie do prac społecznych, a raczej krytykuje ich organizację i nie zawsze jasno sprecyzowane cele.

Uczniowie szczególnie podkreślali znaczenie czynności przygotowawczych, a w nich swój aktywny udział. Zwracali też uwagę na konieczność oceniania wykonywanej pracy, co w dotychczasowej praktyce rzadko ma miejsce.

Tylko 23,67% badanych uczniów twierdzi, że prace społeczne dają im satysfakcję, traktując je przeważnie jako jeden z obowiązków szkolnych (48,67% uczniów). Z zebranych opinii uczniów i nauczycieli wynika, że nie są oni zadowoleni ze sposobu organizowania prac społecznych w badanych szkołach. Tylko 12,87% uczniów i 14,34% badanych nauczycieli zadowolonych jest z dotychczasowej organizacji prac społecznych. Wśród

opinii zwraca uwagę fakt, że tylko 19,47% badanych uczniów woli brać udział w pracach organizowanych przez nauczycieli, a aż 47,07% uczniów woli wykonywać prace organizowane przez uczniów. Jest to jaskrawy przykład nie tylko stosunku uczniów do organizowanych prac, lecz również kierunków zmian i udoskonaleń tej organizacji. Istotnym warunkiem skuteczności wychowania przez pracę jest włączenie uczniów do czynności jej planowania, kontrolowania i oceniania wyników. Ma to na celu zagwarantowanie im poczucia, że są organizatorami pracy i mają wpływ na realizację zadań. Poczucie to może mieć wielkie znaczenie dla kształtowania emocjonalnego stosunku do zadań oraz rozwijania pożądanej motywacji do działania społecznego.

WNIOSKI

Istniejący model społecznej edukacji młodego pokolenia nie spełnia należycie koniecznych zadań, nie kształtuje w naturalny sposób społecznej dojrzałości. Obecny kształt życia szkolnego nie stwarza dostatecznej liczby różnorodnych, instytucjonalnych form, umożliwiających młodzieży naturalne urzeczywistnienie społecznej aktywności. Różne społeczne zadania stawiane przez szkoły są odczuwane przez młodzież jako niepotrzebne, obciążające czas wolny, nudne i krępujące. W działaniach młodzieży obserwuje się niewiele pomysłowości, inwencji i dynamizmu.

Uczniowie w małym stopniu angażują się w organizację życia społecznego w szkole. Nie biorą udziału zwłaszcza w planowaniu i ocenianiu pracy, które są istotnymi elementami motywującymi jakąkolwiek działalność. Szkoły nie umożliwiają uczniom przejawiania w pełni inicjatywy i samodzielności w działaniu, a organizacja różnych form życia społecznego nie opiera się na zainteresowaniach i zapotrzebowaniach uczniów. W szkołach istnieje mała różnorodność form społecznej działalności uczniów. Formy te są często ubogie w treści, mało atrakcyjne i sporadycznie organizowane. Poprzez organizację życia społecznego, szkoła nie przygotowuje uczniów do życia w społeczeństwie, nie spełnia swych zadań w tym zakresie.

Przezwyciężenie zasygnalizowanej sytuacji wymaga nie tylko strukturalnych zmian w pracy szkoły, ale oddolnej inicjatywy i samodzielności uczniów, nauczycieli i rodziców.

Przypisy

[1] Ł. Muszyńska: Problemy kierowania rozwojem społecznym dzieci w młodszym wieku szkolnym (w:) Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszynowej, s. II, t. 4, Warszawa 1969, PWN, s. 508.

[2] R. Schulz: Homeostaza a problem integracji systemu szkolnego (w:) Procesy samoregulacji w oświacie, praca zbiorowa pod red. H. Pęcherskiego i J. Turleja. Warszawa 1983, PWN, s. 145.

[3] H. Muszyński: U podstaw integralnego nauczania i wychowania. Życie Szkoły 1977, nr 5.

ADAM SOSNOWSKI
Polska Akademia Nauk

ROZWÓJ CZY REGRES UDZIAŁU MŁODZIEŻY W KULTURZE?
Część I

1. OGÓLNE MOŻLIWOŚCI UDZIAŁU W KULTURZE A KONSUMPCJA KULTURALNA

Zaczniemy od przedstawienia możliwości udziału w kulturze w relacji do konsumpcji kulturalnej [1] przeciętnego poznaniaka (P) i szczeciniaka (S). Prezentuje to poniższa tabela. Z danych zawartych w niej wynika, że możliwości kontaktu z kulturą masową, mierzone ilością abonamentów telewizyjnych i radiowych, są zbliżone dla mieszkańców obu miast. Również liczba sprzedanych gazet i czasopism znacząco nie różnicuje obu porównywanych jednostek. Można więc stwierdzić, że ludność P i S pod względem możliwości udziału w kulturze masowej (trzeci układ) cechuje się zbliżoną sytuacją. Prawie analogicznie przedstawia się sytuacja kontaktu z książką za pośrednictwem bibliotek [2]. Natomiast wielkością różnicującą czytelnictwo w obu miastach jest stan księgozbiorów bibliotecznych. Znacznie korzystniej prezentuje się tu S, podobnie jak w ilości miejsc w czytelniach. To samo dotyczy wielkości zbiorów udostępnianych w czytelniach.

Nieco inaczej w obu miastach przedstawiają się możliwości kontaktu z kulturą instytucjonalną (drugi układ), zarówno z ogólnomiejskimi jak i pozostałymi. O większych możliwościach S niż P świadczy liczba miejsc w kinach i ilość seansów filmowych [3]. Lepiej przedstawia się również sytuacja w S, gdy chodzi o możliwości korzystania z teatrów dramatycznych, zwłaszcza porównując liczbę spektakli premierowych. Zdecydowanie korzystniej przedstawia się w S sytuacja w zakresie możliwości udziału w tzw. kulturze ludycznej, czyli liczba przedstawień estradowych i widzów w nich uczestniczących. Zasadnicza różnica między P i S, na korzyść pierwszego, dotyczy możliwości udziału w kulturze poprzez kontakt z placówkami. Szanse udziału w kulturze mieszkańców obu miast są równocześnie najczęściej zdecydowanie wyższe niż przeciętne szanse ogólnokrajowe.

Jak i na ile istniejące możliwości są wykorzystywane przez ludność P i S? Mówiąc o udziale w kulturze masowej poprzez korzystanie z przekazów rtv można posłużyć się wynikami badań przeprowadzonych w 1977 roku na próbach reprezentatywnych mieszkańców osiedli P i S [4]. Udział stały cechował 70% telewidzów i 30% radiowców. Nie ma pod tym względem zasadniczych różnic między P i S. Podobnie kształtował się również poziom czytelnictwa książek poprzez wypożyczenia w bibliotekach [5]. Dotyczy to jednak tylko zakresu czytelnictwa. Natomiast częstotliwość [6] jest nieco wyższa w przypadku S. Podobnie przedstawia się korzystanie z czytelni, dzięki większej liczbie voluminów udostępnianych

Tabela 1

MOŻLIWOŚCI I FAKTYCZNY UDZIAŁ W KULTURZE PRZECIĘTNEGO MIESZKAŃCA POZNANIA (P), SZCZECINA (S) I POLSKI (PL) W LATACH 1977—1986 — LICZBY BEZWZGLĘDNE NA 1000 MIESZKAŃCÓW; 1981 I 1986 STOPY WZROSTU (WZ) ALBO SPADKU (SP), W ODNIESIENIU DO ROKU WYJŚCIOWEGO

lata	1977 (t1)			1981 (t2)						1986 (t3)					
				P		S		Pl		P		S		Pl	
możliwości i faktyczny udział w kulturze	P	S	Pl	sw	ss	sw	ss	sw	ss	sw	ss	sw	ss	sw	ss
abonenci telewizyjni	235	233	207	7	×	9		7		3		4		3	
abonenci radiowi	268	261	243	3		4		3							
liczba sprzedanych gazet	107	98	94		5		8		7	1	9	1	11	2	9
liczba sprzedanych czasopism	35	44	31		3		4		3		1		3		2
liczba sprzedanych książek	181	195	166		3		5		6	3		1		1	
liczba voluminów w bibliotekach	2078	3006	2261	5	×	2		4		8		5		7	
czytelnicy bibliotek	233	234	211	6		3		5		2			1	1	
ilość wypożyczeń bibliotecznych	5061	5435	4129	2			1	2		1			4	2	
ilość miejsc w czytelniach	1,55	3,51	1,93	3	×	1		2		3		1		3	
liczba udostępnionych voluminów w czytelniach	781	1639	402	12		7		10		14		7		14	
ilość miejsc w kinach	12,1	29,0	17,6	2		1		2			1		5		2
liczba seansów w kinach	38,8	55,9	40,1	3		1		4		1			2	1	
widzowie kinowi	4462	6325	4257		2		9		5		6		15		9
liczba przedstawień w teatrach dramatycznych	0,84	0,91	0,78		3		5		3		4		7		6
publiczność teatrów dramatycznych	259	277	279		5		12		7		6		14		8
liczba przedstawień zespołów estradowych	2,85	4,09	2,38	3			4	2		11		3		5	
liczba widzów na przedstawieniach zespołów estradowych	963	1127	674	5			8	3		9			4	7	
liczba zespołów, klubów, kół, sekcji etc. w placówkach kulturalnych	20,6	15,8	15,3		2		3		2	1	1		6		4
uczestnicy zespołów, klubów, kół, sekcji etc. w placówkach kulturalnych	181	195	166		3		5		6	1			2		1

w czytelniach S. Konsumpcja pracy i czasopism kształtuje się na zbliżonym poziomie wśród mieszkańców obu miast. Prawie identycznie prezentuje się również masowość zakupu książek; jest wyższa od średniej krajowej. W zasadzie więc różne dziedziny kontaktu z kulturą masową przedstawiają się podobnie dla P i S, z tym, że mieszkańcy pierwszego miasta mają gorsze możliwości udziału w kulturze. W pewnym sensie zakres konsumpcji kulturalnej jest więc funkcją możliwości udziału w niej. W tym rozumieniu aktywność kulturalna [7], czyli relacja konsumpcji do jej możliwości przedstawia się korzystniej w P niż w S, którego mieszkańcy gorzej wykorzystują lepsze możliwości kontaktu z kulturą.

Przejdźmy do charakterystyki konsumpcji kulturalnej związanej z wykorzystaniem instytucji upowszechniania kultury (drugi układ). Liczba widzów kinowych była zdecydowanie wyższa w S; dotyczy to również przedstawień teatralnych. W obu miastach kształtuje się korzystniej w odniesieniu do przeciętnej krajowej. Nie ma natomiast zasadniczych różnic w konsumpcji propozycji kulturalnych zapewnianych przez placówki kulturalne, związanych zarówno z przynależnością jak i udziałem imprezowym, okazjonalnym.

Podsumowując, z reguły wyższym możliwościom uczestnictwa w kulturze towarzyszy szersza konsumpcja kulturalna. Ujmując relacyjnie możliwości konsumpcji do faktycznego udziału okaże się, że mieszkańców P, mających mniejsze możliwości, cechuje bardziej optymalne ich wykorzystanie. Przedstawione dane dotyczące średnich statystycznych dadzą się odnieść do interesującej nas młodzieży, ponieważ ta ostatnia jest cząstką analizowanej ludności. W omawianym zakresie zarówno potencjalna jak i konsumpcyjna kulturalna strona zagadnienia jednakowo dotyczy statystycznego mieszkańca jak i młodego człowieka w wieku 16—25 lat. Nie ma bowiem jakichś szczególnych ograniczeń utrudniających młodym mieszkańcom udział w kulturze [8]. Są uznawani jako integralna część statystycznego zbioru, który został opisany. Zaprezentowaną sytuację w sferze możliwości i konsumpcji kulturalnej można więc odnieść do młodzieży w interesującym nas przedziale wiekowym. Należy jednak wówczas stwierdzić, że: a) młodzież S ma szersze niż P_s możliwości potencjalnego udziału w kulturze i ich nie wykorzystuje, b) różnice w sferze infrastruktury kulturalnej charakteryzujące przeciętnego mieszkańca mają również swoje odniesienie do osiedlowej młodzieży. Dotychczasowa analiza obejmująca dwie płaszczyzny — możliwości oraz konsumpcję kulturalną, czyli tzw. czystą recepcję, wymaga jednak szerszego oświetlenia. Dlatego przejdziemy obecnie do pogłębienia tych kwestii w stosunku do osiedlowej młodzieży wieku 16—25 lat w trzech przedziałach czasowych (1977, 1981, 1986). Zawężamy równocześnie zakres rozważań. Do tej pory charakteryzowaliśmy wielorakie możliwości wielonurtowej konsumpcji kulturalnej, dotyczącej całej zbiorowości lokalnej. Teraz przejdziemy do charakterystyki tzw. kultury

osiedlowej prezentującej się jako cząstka kultury wielkomiejskiej[9]. Wchodzimy więc w głąb podjętych zagadnień.

2. KONSUMPCJA KULTURALNA MŁODZIEŻY POCHODNĄ MOŻLIWOŚCI

Przedstawiamy obecnie możliwości udziału w kulturze oraz zakres i rodzaje konsumpcji kulturalnej młodzieży zespołów osiedli objętych badaniami. Informacje ujęte na tle poprzednich charakteryzują ilościowy aspekt kultury. Czy w latach 1977—1986 cechował młodzież, podobnie jak całą zbiorowość lokalną, wąski zakres udziału w kulturze?

Z danych reprezentowanych w załączonej tabeli dowiadujemy się, że pod względem możliwości bazowych — zarówno duże, samodzielne osiedlowe placówki kulturalne (opk), jak i małe, satelitarne — większe możliwości uczestnictwa w kulturze osiedlowej miała młodzież P; podobnie dla obu badanych zespołów. Najkorzystniejsza sytuacja dotyczyła mieszkańców małych jednostek S, nie posiadających najczęściej własnej infrastruktury. Ze względu na zwiększanie się liczby młodzieży oraz na nie zwiększanie, a niekiedy nawet uszczuplanie istniejącej powierzchni placówek w latach 1977—1986 możliwości te nieco się zmniejszyły, zarówno w osiedlach P jak i S. Biorąc pod uwagę inny wskaźnik „globalna powierzchnia na 1.000 mieszkańców" — okazuje się, że podobna sytuacja była we wszystkich zespołach, oprócz najniekorzystniejszej sytuacji w Piastowskim (Ps). W tych latach kurczyły się szeregi kadry profesjonalnej i społeczników prowadzących działalność kulturalną. Dotknęło to najsilniej zespołu Winogradzkiego (W) i Hetmańskiego (H), najsłabiej Ps. Możliwości włączenia się do istniejących kół, klubów, sekcji, zespołów etc. były szczególnie korzystne w zespole Ratajskim (R). Ogólnie jednak następowało kurczenie się i to dość znaczne liczby wspomnianych form pracy z młodzieżą. Jeszcze gwałtowniej, podobnie we wszystkich zespołach, przedstawiała się możliwość imprezowego udziału młodych ludzi w kulturze osiedlowej. Dostęp do filmu kinowego, poza Ps (brak kina), jest w zasadzie wszędzie podobny. Pod tym względem najkorzystniej przedstawia się sytuacja w zespole H. Możliwość kontaktu z książką za pośrednictwem osiedlowych filii bibliotecznych były podobne we wszystkich zespołach. Dostrzeżone obniżanie się możliwości było spowodowane wzrostem szeregów młodzieży w interesującym nas wieku. Pod względem udziału w kulturze fizycznej najkorzystniej przedstawiała się sytuacja w zespole W, najgorzej w H; w R obserwowano systematyczną poprawę w tym względzie. Dotyczy to zarówno dużych obiektów sportowych (w tym krytych pływalni), jak i mniejszych, np. kortów tenisowych. Większe możliwości udziału w kulturze symbolicznej, w tym fizycznej i ludycznej, miała więc w zasadzie młodzież osiedli P. Czy te szanse były wykorzystywane w minionych 10 latach przez młodzież w wieku 16—25 lat?

W latach 1977—1986 zakres udziału w kulturze osiedlowej systematycznie się zmniejszał (z 3% do 1%), gdy chodzi o stałe uczestnictwo młodzieży. Pozytywny wyjątek stanowi zespół R, w którym udział wzrósł z 7% do 8%. Kurczył się również udział imprezowy. O ile przeciętnie co drugi młody człowiek miał raz w roku kontakt z osiedlową imprezą w 1977, to prawie co czwarty w 1986 roku. Najkorzystniej pod tym względem przedstawiała się młodzież zespołów R i H. Odniesienie globalnego indeksu możliwości do konsumpcji, czyli tzw. aktywności kulturalnej (ujęcie rangowe) pokazuje, że całościowo ujęte możliwości najkorzystniej przedstawiają się w osiedlach R, znacznie gorzej w H i W a najgorzej w P. Konsumpcja kulturalna przedstawiała się najkorzystniej również w zespole R, podobnie w Ps, który cechował się najgorszymi możliwościami udziału w kulturze. Najniekorzystniej uczestnictwo przedstawia się w W i H. Relacja możliwości i konsumpcji dla poszczególnych zespołów da się zobrazować następującym ciągiem liczbowym: R=0,5; W=1,41; P=0,64; H=1,34. Cyfry najniższe ukazują najkorzystniejszą relację.

Podsumowując, młodzież we wszystkich zespołach (poza R) znajdowała się w sytuacji: a) malejących możliwości udziału w obszarze kultury osiedlowej, b) malejącego zakresu konsumpcji kulturalnej, c) stopniowego zwiększania się dysproporcji między pogarszającymi się, ale realnymi możliwościami udziału w kulturze a faktycznym uczestnictwem. Ogólne ramy zbiorowości lokalnej, nasycenie jej infrastrukturą i placówkami kulturalnymi różnicowało więc zarówno możliwości jak i rzeczywistą konsumpcję kulturalną.

Jakie są źródła istniejących możliwości i faktycznej konsumpcji kulturalnej osiedlowej młodzieży? Wyznaczana bywa przez warunki obiektywne i subiektywne, w tym aspiracje i wartości kształtujące się pod wpływem grup pierwotnych, przede wszystkim rodziny. Szczególne znaczenie ma zamieszkiwanie przez dwupokoleniowe rodziny jednego mieszkania oraz występowanie rodzin wielodzietnych z czwórką i większą ilością dzieci, z których przynajmniej najstarsze znajdowało się w interesującym nas przedziale wieku. Takich rodzin łącznie w badanych zespołach było od 9% do 14%. Dwojako ważyły na udziale w życiu kulturalnym młodych ludzi. Po pierwsze, osoby uczące się organizowały sobie czas wypełniania zajęć szkolnych w domu w taki sposób, by racjonalnie wykorzystać pomieszczenia mieszkania do samodzielnej pracy. Jedni wychodzili więc niekiedy z mieszkania umożliwiając wykonywanie zajęć innym. Organizacja ich czasu wolnego określała możliwości udziału w placówkach osiedlowych. Często niezagospodarowane godziny nie mogły ani narzucać czasu otwarcia placówek, ani terminów zajęć w nich realizowanych. Rozbieżność dwóch typów organizacji czasu (placówki i młodego człowieka) mogłaby zostać pogodzona, gdyby zasadą stało się uczestnictwo nieobowiązujące i otwarte, proponowane w różnych termi-

nach i godzinach. Po drugie, młodzież pracująca i zamieszkująca wspólnie z rodzicami nie mogła mieć racjonalnie ułożonego domowego i pozadomowego budżetu czasu, będąc uzależniona w tym względzie od pozostałych domowników. Faktem tym oraz zmęczeniem psychicznym można tłumaczyć jej absencję w życiu kulturalnym osiedla. Jedynie zmiana warunków życiowych mogłaby poprawić ten stan rzeczy.

Jakie konkretne siły w osiedlowej zbiorowości przyczyniły się do obniżenia i możliwości i faktycznego udziału młodzieży w kulturze środowiska zamieszkania?

Tak jak polityka państwowa stanowi względem kultury czynnik wpływający na jej przeobrażenia, współokreśla szanse udziału w niej [10], tak polityka spółdzielcza oddziałuje na stan i przeobrażenia działalności kulturalnej w osiedlu, w sensie bazy, kadry i finansowania [11]. Bardziej znaczące są jednak różnice koncepcyjno-organizacyjne. Biorą się m.in. z odmienności historii powstających zespołów. W przypadku R i W koncepcje urbanistyczne wyrażały pewien rodzaj ideologii spółdzielczej, stanowiska wobec kultury osiedlowej. W zespole R przyjęto założenie, że każde osiedle musi mieć swój ośrodek kulturalny (centrum) oraz dopełniające go placówki satelitarne. Odeszło się od koncepcji centralnego sterowania i finansowania działalności kulturalnej. W praktyce zaczął dominować model zdecentralizowany, dość szeroko wykorzystujący zaplecze społeczne w prowadzeniu omawianej działalności. Inną cechą typową było nasycenie ośrodkami zrzeszeń i stowarzyszeń społecznej przestrzeni osiedla. Czuwano nad tym, by działalność każdego centrum kulturalnego miała swój profil, była ukierunkowana. Praktyka ujawniła, że zrealizowanie tej idei jest trudne. W latach 1977—1986 bezskutecznie zmierzano do jej urzeczywistnienia. Jednak osiągnięto wysoki stan „nasycenia" osiedli ośrodkami zrzeszeń i stowarzyszeń, które realizując statutową działalność przy okazji zaspokajały potrzeby kulturalne młodzieży. Inną cechą charakterystyczną dla zespołu R jest szczególnie prężna (do 1981) działalność ZHP, skupiająca znaczną część (8% ogółu członków) młodych ludzi. W zaspokajaniu potrzeb kulturalnych młodzieży znaczny udział miały również osiedlowe szkoły, w tym ponadpodstawowe. Stanowiły obszar w obrębie którego pojawiły się różnorodne ośrodki zrzeszeń i stowarzyszeń. Działały — choć mało prężnie — organizacje młodzieżowe, jako reprezentant interesów młodych ludzi, pomagając jednocześnie w zaspokajaniu ich potrzeb kulturalnych. Pod tym względem profil działalności Ps zbliżał się do osiągniętego w R. W zespole W wprowadzono i lansowano koncepcję sieci placówek silnie wyspecjalizowanych, bazujących na profesjonalistach a nie społecznikach, mających reprezentować w swej działalności wysoki poziom artystyczny. Każdy z ośrodków miał wyznaczone miejsce w całości, a nad wykonywaniem zadań przez nie czuwała Rada Koordynacyjna, a także Kultu-

Tabela

MOŻLIWOŚCI I FAKTYCZNY UDZIAŁ MŁODZIEŻY POZNANIA I SZCZECINA W KULTURZE OSIEDLOWEJ W LATACH 1977—1986
(1977 — T1; 1981 — T2; 1986 — T3), WYLICZENIA NA 1.000 MŁODYCH OSÓB 16 — 25

miasta i zespoły osiedli / możliwości i faktyczny udział młodzieży osiedlowej w kulturze	Ratajski			Winogradzki			Piastowski			Hetmański			Poznań (x)			Szczecin (x)		
	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3
liczba dużych placówek, w tym sportowych	1,2	1,0	1,1	1,0	0,5	0,5	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	0,4	1,1	1,7	0,8	0,3	0,2	0,5
w tym: centra zrzeszeniowo-stowarzyszeniowe w obiektach spółdzielczych	0,8	0,6	0,6	0,2	0,1	0,1	—	—	—	—	—	—	0,5	0,4	0,3	—	—	—
liczba małych (satelitarnych) — placówek	6,3	4,3	4,7	4,3	2,6	1,9	2,3	1,0	1,1	1,2	0,7	0,2	5,3	3,4	3,3	1,7	0,8	0,6
łączna powierzchnia wszystkich placówek	606	619	503	653	450	367	360	255	233	575	418	404	652	534	435	467	336	318
kadra etatowa i niepełnoetatowa	6,2	4,2	3,4	7,5	5,0	4,9	6,0	4,0	4,0	8,5	5,6	5,5	6,8	4,6	4,1	7,2	4,8	4,7
kadra wspomagająca — społecznicy	6,3	2,4	2,6	3,5	1,4	1,4	8,3	4,5	5,1	2,1	0,9	1,2	4,9	1,9	2,0	5,2	2,7	3,1
liczba zespołów, klubów, kół, sekcji	25	17	15	13	7	6	12	7	7	17	11	9	19	12	10	15	9	8
liczba imprez otwartych	15,7	11,6	11,9	11,2	6,3	7,0	17,7	14,2	12,9	19,5	10,0	10,0	13,5	11,4	9,4	18,2	12,1	11,4
liczba kin i punktów wyświetlania filmów	0,3	0,1	0,1	0,3	0,2	0,1	—	—	—	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
liczba punktów bibliotecznych, czytelni i miejsc wypożyczania płyt	0,6	0,6	0,5	0,8	0,6	0,5	0,7	0,5	0,4	0,9	0,7	0,6	0,7	0,7	0,5	0,8	0,6	0,5
liczba dużych obiektów sportowych	0,5	0,6	0,7	0,8	0,7	0,8	0,7	0,5	0,4	0,6	0,5	0,2	0,6	0,7	0,8	0,6	0,5	0,3
liczba małych obiektów sportowych	2,8	2,4	2,6	3,2	2,7	2,9	2,0	1,7	1,9	2,1	1,6	1,7	3,0	2,6	2,7	2,1	1,7	1,8
uczestnicy stali działalności kulturalnej w tym:	93	97	91	37	31	30	43	46	47	61	32	24	65	64	60	52	39	35
członkowie zrzeszeń i stowarzyszeń	73	81	84	17	13	10	28	24	17	13	10	11	45	47	47	20	17	14
uczestnicy okazjonalni, imprezowi	530	460	517	320	210	240	410	415	405	550	360	350	425	335	378	480	387	377

x — łącznie z „Empikiem"

ralne Stowarzyszenie Przyjaciół Winograd. Do tego silnie scentralizowanego modelu przybliżała się działalność realizowana w zespole H.

W zespołach R i W działalność prowadzona była w „równorzędnych" obszarach osiedlowych. Nie było tzw. osiedla wiodącego. Natomiast w zespołach Ps i H było takie, wyposażone w centrum kulturalne i zaspokajające w tym względzie potrzeby młodzieży nie tylko tego osiedla, lecz z założenia również mniejszych, znajdujących się najczęściej w dużej odległości od „wiodącego". W tej sytuacji młodzież z osiedli peryferyjnych bardzo rzadko korzystała z obiektów kulturalnych centrum zespołu. Przestrzeń różnicowała więc szanse udziału w kulturze osiedlowej.

W minionych 10 latach pojawiła się tendencja likwidatorska, gdy chodzi o bazę, działalność programową, kadrę opk. Najsilniej wystąpiła w Ps i H, częściowo w W. Ograniczanie środków, trudności etatowe doprowadzały najczęściej do zamykania małych placówek i to głównie w osiedlach peryferyjnych. Fakt ten zdecydowanie różnicująco wpływał na możliwości udziału młodzieży w kulturze już nie tylko miast czy zespołów, ale również poszczególnych osiedli.

Część organizatorów działalności kulturalnej uświadamiała sobie fakt, że osiedlową młodzież można przyciągać do kultury różnymi rodzajami działań zabawowo-rozrywkowych, zwłaszcza sportowych i turystycznych. Dlatego zaczęto rozwijać te nurty, odchodząc w części od dotychczas realizowanych, związanych ze sztuką, twórczością artystyczną. Tendencja taka pojawia się we wszystkich badanych zespołach. Zauważalne było również przechodzenie od tzw. szerokiej publiczności imprezowej do przyciągania i formowania grup i kręgów młodzieży.

O ile w zespołach R i W dominował model ukierunkowanej a nawet specjalistycznej działalności kulturalnej, z położeniem nacisku na wysoki poziom artystyczny [12], o tyle w osiedlach Ps i H utrzymywał się przez ostatnie 10 lat model działalności wielokierunkowej, wielonurtowej i model placówki wielofunkcyjnej [13]. Starano się o to, by w jednym miejscu i czasie potrzeby kulturalne mogli zaspokajać mieszkańcy zaliczani do różnych kategorii wiekowych. Brakowało więc ośrodków prowadzących działalność wyłącznie dla młodzieży. Uwarunkowania tego stanu rzeczy tkwiły w istnieniu tzw. osiedli wiodących i peryferyjnych.

W latach 1977—1986 w jednych zespołach pojawiły się ośrodki hybrydy (spółdzielczy — państwowy — organizacji młodzieżowej — harcerski), łączące obszar działalności opk, szkoły, niekiedy nawet zakładu pracy. Natomiast w innych pojawiły się placówki czysto spółdzielcze, nie współpracujące a raczej rywalizujące z innymi w przyciąganiu młodzieży.

We wszystkich zespołach w różnym czasie zaobserwowano tendencję ograniczania tzw. działalności dyskotekowej organizowanej dla młodzieżowej publiczności otwartej (obejmującej osoby nie zrzeszone) [14]. Potrze-

by ludyczne i kulturalne w coraz węższym zakresie mogły być więc zaspokajane w osiedlach.

W części osiedli ukształtowały się ośrodki kulturalne przyjmujące model tzw. salonów kulturalnych [15]. W tychże placówkach elementem organizującym ich funkcjonowanie był podstawowy nurt działalności (plastyka, taniec, muzyka) albo tylko jeden z tychże elementów, z reguły określony kompetencją i zainteresowaniami kierownika ośrodka. W ramach tego profilu pewne elementy z obszaru kultury stały się podłożem, na którym wyrastało szereg towarzyszących a związanych z różnymi dziedzinami. Następowało więc „obudowanie" elementu podstawowego ubocznymi; tworzył się pewien kompleks a nawet konfiguracja kulturowa. Element organizujący funkcjonowanie i przestrzeń placówki wyznaczał najbardziej odpowiadające animatorom kategorie uczestników. Dodatkami do podstawowego stawały się elementy rekreacyjne i turystyczne, łączone niezmiennie z kulturowymi, bardzo silnie przystające do potrzeb współczesnej młodzieży [16]. Coraz silniejsze eksponowanie działalności sportowej i rekreacyjnej wśród młodzieży sprzyjało powstawaniu koncepcji domu sportu i kultury, w którym kultura symboliczna spełniałaby rolę przydatną. Miały tam być „wyświetlane filmy o tematyce sportowej, wystawiennictwo plakatów, prezentacja programów o tej tematyce, spotkania z wybitnymi sportowcami etc. Sama koncepcja ciekawa i oryginalna nie została do chwili obecnej zrealizowana w żadnym z osiedli.

W minionych 10 latach frekwencja na zróżnicowanych imprezach kształtowała się podobnie w badanych zespołach. Nieprawdą jest, że zapewniali ją wyłącznie seniorzy. W rezultacie dotychczasowej działalności czytelniczej, plastycznej i imprezowej uformował się względnie stały krąg odbiorców, w tym skupiający młodzież starszych klas szkół ponadpodstawowych i studentów mimo systematycznie zwiększającego się zakresu obowiązków dydaktycznych [17]. Patrząc „okiem instruktora" na dokonujące się przemiany można stwierdzić, że przybliżenie następowało poprzez działalność czytelniczą do działalności imprezowej i poprzez działalność plastyczną do imprezowej. Ewidentne stało się jednak przekształcenie dotychczasowych kreatorów (kluby literackie, plastyczne) w odbiorców. Krąg dotychczasowych uczestników nie zawsze zawężał się, lecz zmieniały się jego funkcje. Kreatywną wypierała recepcyjna [18].

Wiele zajęć organizowano ad hoc, gdy się sprowadzały kontynuowano je nadal. Większość instruktorów traktowała swą pracę jako wielką improwizację. Kierowano się zasadą, że o profilu działalności dla młodzieży winny decydować pojawiające się wśród niej mody. Starano się więc źródła wywołujące różne mody dostrzegać i na tej fali powoływać nowe sekcje, kluby, prowadzić rozgrywki. Jednakże działania takie często były spóźnione, źle zorganizowane i tym samym nie przynosiły właściwego efektu. W ten sposób pojawiły się rozgrywki tenisowe, turnieje

brydża czy szachowe, piłkarskie, wyścigi kolarskie, powoływano sekcje kulturystów czy yogi.

W świetle zebranych danych jawi się szczególnie niekorzystny obraz uczestnictwa w kulturze młodzieży w 1981 roku. Zmniejszał się udział uczestników w działalności opk, nie mówiąc już o korzystaniu z usług kulturalnych poza osiedlem [19].

W latach 1977—1986 systematycznie zmniejszał się zakres udziału osiedlowej młodzieży w kulturze. Procesowi temu towarzyszył wzrost szeregów młodzieży w obrębie ruchu oazowego. Sytuacja ta szczególnie silnie uwidaczniała się w zespołach R i W, posiadających dobrą infrastrukturę sakralną. Widowiskowość nabożeństw, atrakcyjność wystrojów kościołów, wysoki merytoryczny poziom pracy księży z młodzieżą, zwłaszcza ciągłość pracy z dziećmi i młodymi ludźmi (działalność kulturowa) były zapewne źródłem dużego zakresu aktywności praktyk religijnych młodzieży [20]. Szczególne rozpoznanie tego problemu wymaga osobnego studium z zakresu socjologii religii. W osiedlach Ps i H harcerstwo kościelne i ruch oazowy posiadały mniejsze oparcie w mieszkańcach, a te nurty działalności nie były jeszcze priorytetowe w działaniach miejscowego kościoła.

Popularna była cały czas działalność otwarta, nieobowiązkowa, w tym festynowa. Przeprowadzone lustracje wykazały, że większym „wzięciem" cieszyły się małe placówki, różnorodne (zlokalizowane nawet w suterenach) ogniska aktywności kulturalnej; natomiast duże placówki były najczęściej niewykorzystane. Potwierdziły tę sytuację ODK „Hetman", „Orbita", „Trojka".

Zasadą było, że mieszkańcy płacą jakby za szansę swego udziału, uczestnicy zaś dodatkowo za faktyczny udział, ale po cenie kosztów własnych (bez narzutów, zysku etc). Z pieniędzy mieszkańców można było jedynie pokryć koszty utrzymania infrastruktury i kadry i z reguły nie starczało już ich na pokrycie działalności merytorycznej. Stąd w coraz szerszym zakresie w miejsce zasady nieodpłatności wprowadzono zasadę odpłatności za udział w kulturze osiedlowej. Dotyczy to przede wszystkim młodzieży biorącej udział w dyskotekach, korzystającej z projekcji filmów etc.

W ostatnich 10 latach zasadniczym celem działania pracowników kulturalnych osiedli było nie tyle rozszerzanie zakresu działalności, ile utrzymanie dotychczasowej jakości. Instruktorka teatrzyku ODK „Hetman" stwierdza: „W pełni satysfakcjonuje mnie to, że choćby z dwóch łobuzów w skali roku uczynię osoby twórcze i aktywne kulturalnie, potrafiące żyć w gronie rówieśników". Kto jednak docenia ten fakt, kto widzi złożoność i trud tej pracy? By takie cele osiągnąć, nie można likwidować domów kultury w osiedlach, przeciwnie istniejące ośrodki umacniać. We współczesnych warunkach nie wystarczy już „powołanie", misja pracowników opk — autentycznych entuzjastów, dla których ko-

rzyści materialne są często drugoplanowe, wiele zajęć organizują i prowadzą nieodpłatnie. Obecny czas pracy kulturalnej w osiedlach jest okresem szczególnych sprzeczności, zarówno w stosunkach organizacyjnie wyznaczonych, jak i przede wszystkim w obrębie osobowości. Jaźń współczesnego pracownika kultury bywa targana sprzecznymi dążeniami: z jednej strony zmierzaniem do entuzjastycznego działania, z drugiej do wycofania. Warunki zewnętrzne i ich skutki w obszarze kultury osiedla zmusiły, w obliczu kurczącego się spoiwa społecznego wokół osiedla, do postawienia na pracę z nielicznymi chętnymi do tejże działalności.

Kryzys polityczny w omawianym obszarze nie zaowocował znaczącymi następstwami. Opinię tę potwierdzają również wyniki badań, których konkluzję można zawrzeć w stwierdzeniu: wszystkie minione przełomy od 1956 do 1980 nie wywołały znaczących skutków w obszarze ruchu spółdzielczego, samorządów mieszkańców i osiedlowych, w obszarze działalności kulturalnej. Można przyjąć, że te dziedziny życia podlegają własnym prawidłowościom i przejmują więcej reguł okresu życia stabilizowanego niż przełomowego [21]. W efekcie prędzej w obręb spółdzielczości, samorządów, działalności kulturalnej przenikają różnorodne wypaczenia okresów stabilizacyjnych, wolniej wypaczenia z okresów przejściowych. Tak więc nie polityczne a gospodarcze reperkusje kryzysów wpływają na jakość i zakres prowadzonej działalności kulturalnej w osiedlu. Dobitnie wyraziło się to w okresie kryzysu 1979—1982. Wywołało to wspomniane tendencje likwidatorskie spółdzielni w zakresie zamykania małych satelitarnych opk. Były pogłębione również faktem, że część spółdzielni przeszła z fazy inwestowania w fazę eksploatacji (brak napływu nowych członków, brak wkładów, odsetek etc). Dla wielu placówek jedynym wyjściem z sytuacji kryzysowej i sposobem przeciwstawienia się tendencjom likwidatorskim było podjęcie działalności komercyjnej — pracy na własny rachunek, wprowadzenia zajęć odpłatnych i wysoce dochodowych. Ze strony spółdzielni przejawiało się to w wydzierżawieniu ajentom obiektów dotychczas wykorzystywanych przez mieszkańców bądź na rzecz mieszkańców. Ajenci zaczęli więc decydować o obliczu działalności rozrywkowej, o charakterze komercyjnym na niekorzyść faktycznej działalności kulturalnej.

Kryzys gospodarczy i wymuszona komercjalizacja kultury prowadziły do przeobrażeń w samej pracy kulturalnej z młodzieżą. Dążono do zachowania względnej równowagi między zaspokajaniem autentycznych potrzeb kulturalnych niewielkiej części mieszkańców a zaspokajaniem potrzeb ludycznych znacznie większej ich części. Dla animatorów pojawiła się alternatywa: pielęgnować żywą i wartościową kulturę czy spłycając ją i orientując na zabawę gromadzić środki na utrzymanie opk. Ten stan rzeczy prowadził do powstania wśród znacznej części pracowników opk postaw frustracji, pesymizmu, zmęczenia. Jedynie nieliczni najwytrwalsi wytrzymali tę sytuację stresową, pozostając nadal w pracy

z mieszkańcami osiedli. Okres od 1977 był czasem spokojnej stabilizacji, okres po 1980 czasem walki o przetrwanie. I to nie tyle placówek, ile żywej i wartościowej kultury wśród mieszkańców. Tak więc kryzys gospodarczy wywołał kryzys działalności kulturalnej w osiedlach. Ponieważ mamy tu do czynienia z systemem naczyń połączonych, dlatego kryzys w kulturze oficjalnej, ogólnopolskiej, w miejskiej kulturze środowiskowej, instytucjonalnej [22], w pracy kulturalnej przedsiębiorstw i innych instytucji gospodarczych musiał wywrzeć także wpływ na sferę życia kulturalnego mieszkańców osiedli. Nasilał się indyferentyzm różnych agend państwowych, w tym wydziałów kultury urzędów miejskich, gdy chodzi o pracę na rzecz osiedli. Wszystko łącznie utrwalało syndrom frustracyjno-pesymistyczny wśród pracowników opk. Osobliwe warunki ostatniego kryzysu spowodowały również przesunięcie aktywności działaczy społecznych z obszaru kulturalnego w obszar polityczny i gospodarczy.

Do kryzysu politycznego, gospodarczego, załamania kulturalnego doszły skutki kryzysu moralnego — szerzej społecznego. Socjologom powszechnie znane są dokonujące się przewartościowania, zwłaszcza wyeksponowanie roli pieniądza w życiu społeczeństwa. W miejsce wartości pracy, społecznikostwa, poświęcenia dla innych pojawiły się wartości materialne; dążenie do lekkiego komfortowego życia, wysokie zarobki, niekiedy nawet nielegalne zyski przesłoniły drugiego człowieka i wartości kulturalne [23].

Przypisy

[1] Podjęty przez nas problem badawczy rozwiązywano w wielu innych pracach, z zastosowaniem różnych konstelacji metodologicznych i metodycznych. Dla przykładu przywołajmy kilka z nich: C. Bywalec: Przemiany uczestnictwa w kulturze mieszkańców Krakowa po drugiej wojnie światowej. „Kultura i Społeczeństwo" 1976, nr 3; R. Dyoniziak: Zróżnicowanie kulturalne społeczności wielkomiejskich. Warszawa 1969; A. Kłoskowska: Ilościowe i jakościowe czynniki w planowaniu i rozwoju kultury. „Kultura i Społeczeństwo" 1971, nr 1; tejże: Społeczne ramy kultury. Warszawa 1972; K. Kwaśniewski: Aktywność kulturalna w Polsce na tle przestrzennego zróżnicowania uczestnictwa i infrastruktury kulturalnej. Poznań 1983; T. Przewoźnik: Typ uczestnictwa robotników w kulturze. „Studia Socjologiczne" 1983, nr 1; A. Tyszka: Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia. Warszawa 1971; A. Wojciechowska: Położenie materialne i uczestnictwo w kulturze a struktura społeczna. Wrocław 1977.

[2] Zmienną tą posłużono się w licznych badaniach socjologicznych dotyczących udziału w kulturze różnych kategorii społecznych. Patrz m.in. w: Z. Bokszański: Robotnicy — czytelnicy literatury elitarnej w środowisku łódzkim. „Przegląd Socjologiczny" 1965, nr 2; A. Gładysz: Kultura środowisk wielkoprzemysłowych. Warszawa 1975; Życie społeczno-kulturalne osiedla w świadomości jego mieszkańców, (red.) A. Sosnowski i J. Walkowiak. Warszawa—Poznań 1986.

[3] Por. K. Kwaśniewski: op. cit.

[4] Wyniki tychże badań zawarto w następujących pracach: Model a praktyka działalności kulturalno-wychowawczej w szczecińskich osiedlach mieszkaniowych, (red.) A. Sosnowski i J. Walkowiak. Szczecin 1978; Placówki kulturalne w osiedlu spółdzielczym, (red.) S. Wawryniuk. Poznań 1978; Życie społeczno-kulturalne osiedla w świadomości jego mieszkańców ... op. cit.

[5] Wskaźnik ten zastosował również w swoich badaniach K. Kwaśniewski: op. cit.

[6] W podobnym kontekście zagadnienie to ujęto m.in. w pracach: U. Przybyszewska: Współczesne poglądy na recepcję literatury i filmu. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1976, nr 4; K. Sopuch: Czytelnictwo książek na podstawie deklaracji badanych. „Kultura i Społeczeństwo" 1986, nr 1.

[7] Porównaj ustalenia w pracy: K. Kwaśniewski: op. cit.

[8] Do podobnych wniosków dochodzą autorzy następujących prac: Z. Bokszański: Młodzi robotnicy a awans kulturalny. Warszawa 1976; B. Chmielewska: Społeczno-kulturowe mechanizmy i kierunki awansu młodego pokolenia. Poznań 1970; R. Dyoniziak: Style konsumpcji. „Studia Socjologiczne" 1968, nr 1; K. Gonet-Jasińska: Udział studentów w odbiorze kultury „Studia Socjologiczne" 1971, nr 4; Z. Grzelak: Młodzież a kultura. Przegląd badań nad młodzieżą za lata 1957—1967. „Kultura i Społeczeństwo" 1969, nr 1; A. Sosnowski, J. Walkowiak: Aktywność kulturalna i problemy wychowawcze młodzieży w osiedlach. Warszawa 1987; E. Wnuk-Lipińska: Uczestnictwo studentów w kulturze. Warszawa 1981.

[9] Kulturę osiedlową objaśniamy w innym miejscu. Patrz: A. Kwilecki, A. Sosnowski, J. Walkowiak, S. Wawryniuk: Warunki rozwoju działalności kulturalno-wychowawczej w spółdzielczych osiedlach mieszkaniowych. „Górnośląskie Studia Socjologiczne" 1980, t. XIV.

[10] Por. A. Wallis: Prognozowanie kultury. Warszawa 1973.

[11] Por. Model a praktyka działalności kulturalno-wychowawczej w szczecińskich osiedlach mieszkaniowych; op. cit. Życie społeczno-kulturalne osiedla w świadomości jego mieszkańców: op. cit.

[12] Por. S. Wawryniuk: Aktywność kulturalna młodzieży pracującej. Poznań 1982.

[13] Patrz A. Sosnowski, J. Walkowiak: Udział mieszkańców w kulturalnym życiu osiedla na tle innych rodzajów kontaktów z kulturą, w: Życie społeczno-kulturalne ... op. cit.

[14] Ograniczenia takie dostrzeżono również w innych badaniach. Por. L. Janik: Rock jako przedmiot zainteresowań młodzieży. „Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr 2; A. Nalaskowski: Chcemy być wreszcie sobą. „Więź" 1983, nr 6.

[15] Termin przyjęty za A. Kwileckim: Działalność osiedlowych placówek kulturalnych a potrzeby kulturalne mieszkańców, w: Model a praktyka ... op. cit.; tegoż: Z rozważań nad modelem osiedlowego domu kultury, w: Placówki kulturalne ... op. cit.

[16] Dostrzeżono to m.in. w opracowaniu B. Suchockiego: Sport i rekreacja. Odzwierciedlenie w świadomości mieszkańców, w: Życie społeczno-kulturalne ... op. cit.

[17] Por. ustalenia K. Gonet-Jasińskiej: op. cit.

[18] Pojęcia przyjęte za A. Kłoskowską: Społeczne ramy kultury ... op. cit.

[19] Szerzej piszemy o tym w innym miejscu. Patrz A. Sosnowski, J. Walkowiak: Przemiany udziału w kulturze i orientacji społeczno-politycznych młodych robotników. „Człowiek i Społeczeństwo" 1987, t. III.

[20] Por. E. Ciupak: Religijność młodego pokolenia. Warszawa 1984.

[21] Szerzej piszemy o tym w innym miejscu. Patrz A. Sosnowski: Odbiór i rozumienie przez młodzież tradycji historycznej i pionierskiej. „Przegląd Zachodniopomorski" 1977, nr 4.

[22] Na kwestie te zwraca również uwagę Z. Grzelak: Z badań nad młodzieżą polską, w: Naród, kultura, osobowość. Księga poświęcona Profesorowi Józefowi Chałasińskiemu, Wrocław 1983.

[23] Zagadnieniom tym poświęciliśmy odrębne opracowania. Patrz A. Sosnowski, J. Walkowiak: Różnice w postawach, poglądach i przekonaniach osób z próby ogólnopolskiej i podpróby wybrzeżowej. „Sprawy Polaków '81". Warszawa 1983 (maszynopis powielony); tychże: Przemiany udziału w kulturze i orientacji społeczno-politycznych ... op. cit.

LEON NIEBRZYDOWSKI
Uniwersytet Łódzki

KONCEPCJE I METODY BADAŃ DZIECI I MŁODZIEŻY ZDOLNEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ

WSTĘP

Pierwszym moim zamierzeniem było udostępnienie polskiemu czytelnikowi szeregu informacji dotyczących koncepcji i metod badań dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej w różnych krajach świata. Gdy zacząłem bliżej przyglądać się temu zagadnieniu, okazało się, że zamiar ten jest mało realny, a to dlatego, iż brak jest w Polsce odpowiednich źródeł dotyczących tego zagadnienia. W takiej sytuacji postanowiłem więc ograniczyć się jedynie do zreferowania w tym zakresie osiągnięć USA. Uczyniłem to na przykładzie dwóch ośrodków:

1. The Center for Talent Development in School of Education Northwestern University w Chicago (Illinois) [1] oraz
2. Office of Instruction Gifted (Talented Programs Los Angeles — California) [2].

Ośrodki te wybrałem nie przypadkowo, lecz dlatego, że dane mi było w nich przebywać w roku 1987 i 1988, kiedy to osobiście mogłem zapoznać się z ich osiągnięciami [3].

Działalność tych ośrodków jest finansowana z budżetu określonego stanu USA (lub prowincji) i zatrudnia wielu pracowników naukowych, w tym psychologów i pedagogów.

Celem istnienia Amerykańskich Centrów Rozwoju Talentów jest wyławianie jednostek wybitnie zdolnych lub uzdolnionych, opracowywanie oraz dostarczanie psychologom, instruktorom i nauczycielom pomocy naukowych służących do pracy z tymi uczniami.

Tak np. Centrum Rozwoju Talentów w Northwestern University w Chicago posiada 4 sekcje (wydziały), które dostarczają danych do pracy siedmiu zespołom specjalistycznym.

1. Sekcja rozpoznawania talentów.

Zadaniem tej sekcji jest rozpoznawanie zdolności uczniów. Prowadzi ona kartotekę 60 tys. najzdolniejszych uczniów ze Środkowego Zachodu USA. Dzięki opracowaniu i zastosowaniu szeregu metod i narzędzi ba-

dawczych pracownicy tej sekcji są w stanie zidentyfikować: uczniów o wysokich zdolnościach ogólnointelektualnych, wysokich osiągnięciach szkolnych, specyficznych zdolnościach uczenia się, uzdolnieniach artystycznych (muzycznych, tanecznych, malarsko-rysunkowych), wybitnych zdolnościach matematycznych, literackich itp. Centrum kładzie także duży nacisk na dobór kandydatów na różne kierunki studiów uniwersyteckich i premiowanie ich z budżetów uniwersyteckich. Uczniowie ci są potencjalnymi kandydatami określonych specjalności na kierunkach uniwersyteckich. Premia może sięgać wysokości nawet 10 tys. dolarów USA.

2. Sekcja pomocy naukowych.

Druga sekcja skupia grono specjalistów, którzy opracowują pomoce naukowe do identyfikacji utalentowanych uczniów i działalności wychowawczej z grupą a także z pojedynczym uczniem, oraz sprawdza efektywność tych pomocy podczas prowadzonych zajęć w klasach uprofilowanych według zdolności oraz na kursach i obozach wakacyjnych. Uczniom zamieszkałym daleko od dużych ośrodków miejskich wysyłane są pomoce i instrukcje do pracy samokształceniowej.

3. Sekcja badawcza.

Zadaniem trzeciej sekcji Centrum jest prowadzenie badań naukowych nad istotą zdolności i talentów oraz metodami ich rozwoju, a także potrzebami osób wybitnie zdolnych i metodami ich zaspokajania. Sekcja ta poddaje także weryfikacji stosowane przez Centrum metody diagnozy i kształcenia zdolności uczniów w zależności od ich potrzeb i możliwości.

4. Sekcja modelowania i prognozowania opracowuje:

— modele rozwoju i kształtowania zdolności,

— modele instruktażu i poradnictwa dla nauczycieli, rodziców i instruktorów,

— dokonuje doboru personelu do pracy z uczniami wybitnie uzdolnionymi oraz szkoli ten personel na różnych kursach, konferencjach i spotkaniach,

— opracowuje artykuły, monografie i podręczniki dotyczące zdolności i metod pracy z uczniami wybitnie zdolnymi i uzdolnionymi.

PROCEDURY OGÓLNE ZWIĄZANE Z IDENTYFIKACJĄ UCZNIÓW WYBITNIE ZDOLNYCH

Identyfikacja uczniów zdolnych i utalentowanych dotycząca głównych kategorii zdolności obejmuje także proces oceniający, na który składają się 4 etapy:

1. Poszukiwanie i klasyfikacja,
2. Przesiewowe badania wstępne,
3. Wywiad środowiskowy,

4. Weryfikacja kandydatów na szczeblu okręgu połączona z ewentualnymi badaniami dodatkowymi poziomu inteligencji i cech osobowości.

Nie wolno na podstawie pojedynczych testów ani innych pojedynczych narzędzi mierzenia zdolności wyrokować o istnieniu wybitnych zdolności lub uzdolnień specjalnych.

Uczniowie wstępnie zaklasyfikowani jako zdolni lub uzdolnieni muszą być poddani wielowymiarowej ocenie w celu określenia zakresu ich zdolności oraz wpływu takich czynników, jak: kulturowe, językowe, społeczno-ekonomiczne. Czynniki te mogą również obejmować następujące kryteria klasyfikacyjne (choć nie muszą ograniczać się wyłącznie do nich):

1. Wyniki testów standaryzowanych odniesione do poszczególnych kryteriów,
2. Wskaźniki subiektywne podawane przez nauczycieli, rodziców, zapis obrazu lub dźwięku w formie gawędy czy dykteryjki itp.,
3. Profesjonalny osąd eksperta z danej dziedziny.

Uwaga: *Informacje pochodzące z prywatnych źródeł mogą mieć jedynie charakter uzupełniający a nie zastępujący oficjalną ocenę, która może być wymagana jako część procesu dokumentacyjnego.* Powyższe zalecenie wynika z konieczności przestrzegania prawa do stwarzania równych szans każdemu dziecku.

POCZĄTKOWE WYSZUKIWANIE I KLASYFIKACJA WSTĘPNA UCZNIÓW WYBITNIE ZDOLNYCH

1. Wyszukiwanie

Pierwszym etapem wyszukiwania i ustalania wstępnej listy kandydatów uważanych przez osoby najbliższe za wybitnie zdolnych jest zwrócenie się do dyrektorów szkół i nauczycieli. Przy czym we wszystkich szkołach ocena obejmuje wszystkich uczniów przy jednoczesnym stwarzaniu równych szans dla każdego ucznia. Dyrektor szkoły lub inna osoba desygnowana przez niego powinna uzyskiwać informacje od nauczycieli i personelu, od innych uczniów, osób postronnych z danej społeczności, a także ze strony rodziców w regularnie ustalonych odstępach czasowych lub — jeśli to jest możliwe — podczas całego roku szkolnego.

Wyszukiwanie to może być inicjowane także poprzez oceny na poziomie klasy szkolnej (np. poprzez ankiety), socjogramy, prośby ze strony rodziców, wnioski oceniające ze strony innych członków społeczności, zgłoszenia indywidualne ze strony samych uczniów lub ich rówieśników. Wyszukiwanie to może odbywać się także przy pomocy wszystkich innych osób. Ponadto kwalifikujący się kandydaci powinni być poddani co najmniej jednosemestralnej obserwacji przez personel tej szkoły, do której kandydat aktualnie uczęszcza, zanim zostaną zakwalifikowani do grona wybitnie zdolnych lub utalentowanych.

Kwalifikacja kandydatów do programów przeznaczonych dla uczniów wybitnie zdolnych

Kwalifikacja uczniów odbywa się w siedzibie osoby desygnowanej (dyrektora szkoły lub koordynatora) programu dotyczącego uzdolnionych i utalentowanych uczniów. Od strony formalnej polega ona na wypełnieniu odpowiedniego formularza identyfikacyjnego przez kogoś z osób bliskich kandydatowi.

Oto przykład ankiety, którą może wypełnić kolega szkolny kandydata. Instrukcja: Proszę wpisać niżej nazwisko kolegi z klasy, od którego miałbyś ochotę dowiedzieć się co następuje:

1. Kto, jak ci się wydaje, z twojej klasy wie najwięcej o wielu różnych rzeczach? Wymień nazwisko ...
2. Jeżeli potrzebowałbyś pomocy w matematyce, kogo miałbyś ochotę poprosić o pomoc? Wymień nazwisko ...
3. Jeśli zagubiłbyś się w obcym miejscu, kto mógłby najlepiej poradzić ci, co zrobić? Wymień nazwisko ...
4. Masz szansę włączyć się do zawodów sportowych, kogo miałbyś ochotę poprosić, aby pomógł ci lepiej przygotować się do nich?...
5. Kto według ciebie ma najwięcej wiadomości dotyczących: planet, owadów, pojazdów kosmicznych, elektryczności, magnetyzmu Ziemi itp.?
6. W twojej szkole jest wystawa malarstwa, kto, twoim zdaniem, mógłby wskazać ci najlepszy obraz?
7. Kto mógłby, twoim zdaniem, najlepiej przeczytać interesującą historię i zainteresować nią kolegów z klasy?...
8. Kto powinien być gospodarzem twojej klasy?...
9. Twoja klasa wystawia sztukę teatralną dla całej szkoły, kto z twojej klasy powinien otrzymać główną rolę w tym przedstawieniu?...
10. Kogo chciałbyś wybrać, by reprezentował twoją klasę w dyskusyjnym kwadransie na takie tematy jak: najnowsze informacje ze świata, zanieczyszczenie naturalnego środowiska, kryzys energetyczny, eksplozja demograficzna? ...

Przykładowa ankieta, którą wypełniają rodzice dla ucznia III—IV klasy szkoły podstawowej.

Nazwisko i imię dziecka ...
Nazwisko rodzica ...
Adres zamieszkania ...
Telefon domowy ...
Średnia ocen szkolnych za ostatnie 2 lata ...

1. Co zaobserwowałeś(aś) w zachowaniu Twego dziecka, co doprowadziło Cię do przekonania, że on (ona) powinien być objęty programem nauczania przeznaczonym dla uczniów wybitnie zdolnych?...

2. Jakie problemy i trudności przeżywa Twoje dziecko w szkole z tego powodu, że przejawia niezwykłe zainteresowania lub zdolności? ...
3. Opisz zwięźle nawyki czytelnicze i upodobania Twego dziecka ...
4. Opisz zwięźle jego hobby, zainteresowania sztuką, tańcem, muzyką itp. ...
5. Podaj inne informacje o Twoim dziecku, które Cię wprowadzają w zdumienie i podziw ...
6. Co niezwykłego, Twoim zdaniem, zauważyłeś w zachowaniu Twego dziecka oraz w którym roku jego życia? ...

Formularz kandydata dla nauczyciela
Nazwisko i imię ...
Nazwisko nauczycielá ...
Średnia ocen opisywanego ucznia za ostatnie 2 lata nauki szkolnej ...
1. Co zaobserwowałeś w zachowaniu ucznia w klasie lub poza klasą szkolną, co doprowadziło Cię do przekonania, że on (ona) powinien być objęty programem nauczania dla dzieci wybitnie uzdolnionych ...
2. Jakie problemy, jeżeli takie są, ma on (ona) w szkole jako rezultat wysokich zdolności? ...
3. Opisz zwięźle nawyki czytelnicze i zainteresowania lekturą szkolną i nadobowiązkową ...
4. Opisz zwięźle najtrwalsze zainteresowania (hobby) związane ze sztuką, tańcem itp. ...
5. Opisz przedsięwzięcia projektowo-badawcze, jakie ten uczeń podejmował w ostatnich latach ...
6. Proszę podać jakieś dodatkowe informacje o uczniu, jeśli uważasz, że są one związane z jego zdolnościami ...

W dalszym ciągu przytoczymy kilka różnych narzędzi do badania wybitnych zdolności intelektualnych (opracowanych przez Centrum do spraw wybitnie uzdolnionych w Chicago).
Na pierwszym planie będzie to „narzędzie" skierowane do nauczyciela.
1. Uczy się szybko i skutecznie,
2. Posiada duży zasób pojęć,
3. Domyśla się przyczyn zachodzących zjawisk, jasno myśli, ujmuje związki zachodzące między przedmiotami i zjawiskami, łatwo pojmuje znaczenie słów i pojęć,
4. Łatwo zapamiętuje, co usłyszał(a) lub przeczytał(a),
5. Wie o wielu rzeczach, o jakich większość rówieśników nie ma pojęcia,
6. Posiada wielki zasób słów, których używa z łatwością i we właściwym momencie,
7. Może czytać książki, które są przeznaczone dla młodzieży o 2—3 lata starszej,

8. Rozwiązuje trudne zadania matematyczne i wszelkiego rodzaju łamigłówki,
9. Zadaje wiele pytań nauczycielom i innym osobom dorosłym,
10. Wykonuje niektóre prace na poziomie o 2 lub 3 lata bardziej zaawansowanym od reszty klasy,
11. Jest oryginalny i pomysłowy(a) w swym rozumowaniu. Używa niecodziennych metod w rozwiązywaniu zadań i różnych problemów życiowych,
12. Jest bystry, przenikliwie spostrzegawczy i szybko reagujący.

Kwestionariusz skierowany do nauczyciela opracowany przez ośrodek w Los Angeles.
Instrukcja: Przeczytaj uważnie wszystkie twierdzenia i zaznacz, w jakim stopniu charakteryzują one danego ucznia. Do każdego z twierdzeń dobierz jedną z pięciu niżej podanych odpowiedzi, która najbardziej go(ją) charakteryzuje:
1. Nigdy nie zaobserwowałem czegoś takiego,
2. Rzadko coś takiego się obserwuje u tej osoby,
3. Czasami tak się zdarza,
4. Często to ma miejsce,
5. Prawie zawsze tak się zachowuje.

Charakterystyka właściwości intelektualno-poznawczych
WIEDZA: Zapamiętywanie lub przypominanie materiału
— ma obszerne słownictwo i używa go w sposób właściwy i z łatwością,
— ma wiedzę ponad wiek i klasę szkolną,
— opanowuje i operuje materiałem faktograficznym przy minimum wysiłku,
ROZUMIENIE: Ujmowanie sensu treści
— Czyta duże fragmenty tekstu i z własnej chęci streszcza to, co przeczytał(a),
— Wyjaśnia reguły i podstawowe kwestie, a także potrafi uogólniać je co do: wypadków, ludzi, rzeczy,
— Potrafi zamienić problemy wyrażone słownie na język terminów i wzorów matematycznych,
— Potrafi wypowiadać się w sposób płynny, dopracowany, ekspresyjny,
— Chwyta w lot znaczenie i implikacje tego, co inni muszą mieć wyłożone jako tzw. „kawę na ławę".
ZASTOSOWANIE W PRAKTYCE: Używa uprzednio nabytego materiału w nowych sytuacjach.
— Rozwiązuje nowe lub nieznane zadania matematyczne,
— Podaje przykłady nowych zastosowań, przeprowadza naukowe spekulacje,

— Atakuje trudne do rozwiązania problemy w sposób metodyczny,
— Włada biegle drugim językiem.

ANALIZOWANIE: Posiada umiejętność dokonywania podziału materiału na odpowiednie części.
— Potrafi ująć podobieństwa i różnice dotyczące: rzeczy, ludzi i zdarzeń,
— Potrafi wykryć błędy w czyimś działaniu i pokazać, jak je naprawić,
— Wyszukuje, selekcjonuje i potrafi użyć potrzebnych informacji i materiałów,
— Wyszczególnia odpowiednie fragmenty lub podkreśla najważniejsze wątki bardziej skomplikowanego materiału,

UMIEJĘTNOŚĆ SYNTEZY: Składanie części w celu utworzenia nowej całości
— Formułuje nowe idee (rozwiązania) poprzez różnorodne i rozbudowane kroki i przetwarzanie informacji,
— Wyjaśnia znaczenia i związki zachodzące pomiędzy informacjami, faktami lub pojęciami, które nie wydają się oczywiste,
— Planuje unikalne przedsięwzięcia poprzez zintegrowanie posiadanej wiedzy z różnych dziedzin.

OCENA: Osąd przydatności materiału do określonego celu
— Ocenia własne postępowanie zgodnie z kryteriami społecznymi lub szkolnymi,
— Osądza i uogólnia lub generalizuje różne kryteria, idee i poglądy,
— Nie przyjmuje cudzych poglądów i sugestii, ma własne zdanie.

MYŚLENIE KRYTYCZNE
— Wyraża zainteresowanie dobrem i złem, honorem i prawdą poprzez osądzanie ludzi, rzeczy i zdarzeń,
— Stara się dojść do perfekcji, stawia sobie wysokie wymagania, jest samokrytyczny,
— Krytykuje w sposób konstruktywny, chociaż jego idee czy reakcje mogą wydawać się dyskusyjne,
— Wykazuje niecierpliwość w stosunku do braku logiki, bezsensownego czy dezorganizującego myślenia i działania,
— Zadaje prowokujące pytania, pyta „Dlaczego", zamiast „CO".

KONCENTRACJA I WYSIŁEK
— Bierze udział w wielu rodzajach aktywności, ale może skoncentrować się na jednej z nich,
— Nalega na doprowadzenie czegoś do końca, może nie lubić, gdy mu się przeszkadza lub coś zmienia w trakcie wykonywanej pracy,
— Wykazuje umiejętność koncentracji i „wyłączenia się",
— Szuka nietypowych zadań,
— Wykazuje prawie niewyczerpalną energię.

NIEZALEŻNOŚĆ

— Wykazuje zdolność organizowania struktur dotyczących ludzi, rzeczy i sytuacji,
— Wykazuje tendencję do dominowania nad innymi i nad działalnością, którą się zajmuje,
— Przejmuje inicjatywę i wykazuje niezależność od innych osób.

POMYSŁOWOŚĆ

— Wykonuje jednocześnie wiele projektów, szczególnie w domu,
— Przejawia szerokie zainteresowania spotykane raczej u dzieci starszych,
— Przejawia gotowość do znalezienia się w nowych sytuacjach, przejawia giętkość myślenia i działania.

MYŚLENIE TWÓRCZE

— Przejawia radość z twórczości intelektualnej, ma zdolność fantazjowania: „Zastanawia się, co by się stało, gdyby..."
— Ciekawi go to, co niekonwencjonalne i złożone.

WRAŻLIWOŚĆ ESTETYCZNA I EMOCJONALNA

— Przywiązuje wagę do estetycznej strony rzeczy: wykazuje wrażliwość na piękno,
— Przejawia wyostrzone poczucie humoru, dostrzega humor w sytuacjach, gdzie inni go nie dostrzegają,

OTWARTOŚĆ

— Ma zaufanie do rówieśników i dorosłych,
— Bierze udział w wielu dodatkowych zajęciach,
— Cieszy się z tego, że jest z innymi i dobrze sobie daje z nimi radę,
— Wyszukuje rówieśników o podobnym poziomie umysłowym i łatwo nawiązuje z nimi kontakty interpersonalne.

ZDOLNOŚCI NAUKOWE (wypełnia nauczyciel lub rodzic)

1. Wyraża się jasno i dokładnie zarówno w mowie jak i w piśmie,
2. Wyprzedza o 2 lub 3 lata swoją klasę w zdolnościach matematycznych,
3. Ma większą niż przeciętna zdolność pojmowania pojęć abstrakcyjnych i rozumienia abstrakcyjnych związków,
4. Ma dobrą koordynację motoryczną, specjalnie dobrą koordynację oka i ręki,
5. Jest skłonny(a) do spędzania czasu na wykonywaniu wykresów lub manipulacji technicznych,
6. Nie zniechęca się łatwo z powodu niepowodzeń wynikających z wykonywania precyzyjnych lub trudnych prac,
7. Pragnie poznać przyczyny lub motywy zachowań ludzkich,
8. Spędza wiele wolnego czasu na projektowaniu, rozwiązywaniu zadań, wykonywaniu skomplikowanych czynności,

9. Czyta i rozumie dzieła naukowe z zakresu różnych dyscyplin i chętnie na te tematy dyskutuje.

ZDOLNOŚCI PISARSKIE (wypełnia nauczyciel lub rodzic)

1. Potrafi w sposób interesujący skonstruować opowiadanie z uwzględnieniem fabuły i punktu kulminacyjnego,
2. Używa oryginalnych, nieoklepanych słów nawet w zastosowaniu do starych pomysłów,
3. Używa tylko niezbędnych szczegółów w trakcie opowiadania wydarzeń,
4. Do swych opowiadań włącza ważne szczegóły, których inni uczniowie nie dostrzegają,
5. Dużo czasu poświęca pisaniu opowiadań i wierszy, w których potrafi uchwycić uczucia i dążenia swych postaci.

ZDOLNOŚCI TWÓRCZE (wypełnia nauczyciel lub rodzic)

1. Zawsze wydaje się być pełen nowych pomysłów odnoszących się do wielu tematów,
2. Wymyśla sytuacje lub tworzy oryginalne opowiadania, sztuki, wiersze, scenki, melodie itp.,
3. Potrafi wykorzystać materiały, słowa lub pomysły w nowy, oryginalny sposób,
4. Potrafi połączyć kilka pomysłów, by stworzyć coś zupełnie nowego,
5. Zauważa usterki zarówno w cudzych, jak i we własnych pracach i potrafi zasugerować lepsze sposoby rozwiązania problemu,
6. Lubi ryzyko i jest skłonny do eksperymentowania, gdy pragnie dojść do czegoś nowego,
7. Zadaje wiele pytań i przejawia szeroką gamę intelektualnej ciekawości,
8. Łatwo się przystosowuje i ma otwartą głowę,
9. Jest skłonny do wypróbowywania jednej metody zamiast drugiej i nie obawia się nowych pomysłów, dokąd ich nie sprawdzi.

ZDOLNOŚCI PRZYWÓDCZE (wypełnia nauczyciel lub rodzic)

1. Jest lubiany przez większość uczniów w klasie,
2. Potrafi nakłonić innych do pracy w kierunku swoich zainteresowań i dążeń,
3. Potrafi zachęcić do pracy swoich kolegów w kierunku mało atrakcyjnych celów,
4. Potrafi zorganizować grupę i zachęcić ją do podjęcia określonego zadania,
5. Potrafi ocenić umiejętności innych uczniów i znaleźć dla nich odpowiednie miejsce w grupach działania,
6. Potrafi dostrzec błędy w działaniu kolegów i wskazać im, jak można wykonać zadania lepiej,

7. Jest proszony przez innych uczniów o pomoc, gdy istnieje potrzeba podjęcia trudnej decyzji lub wykonania pilnego zadania,
8. Jest kierownikiem w kilku rodzajach działalności kolegów, np. w sporcie, muzyce, kółku zainteresowań,
9. Z entuzjazmem włącza się do podejmowanych przez klasę inicjatyw w różnych dziedzinach życia,
10. Często jest wybierany do pełnienia różnych funkcji kierowniczych w klasie i poza szkołą.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROCEDUR SELEKCJI

Pedagog, psycholog szkolny lub inna osoba desygnowana przez daną szkołę dokonuje przeglądu i zapisu zebranych uprzednio informacji pochodzących od nauczycieli, rodziców lub innych uczniów, którzy zgłaszają określonego kandydata w celu umożliwienia jego identyfikacji jako wybitnie zdolnego (utalentowanego). Przy czym wymagana jest zgoda rodziców na uzyskanie informacji na temat kandydata. Po wypełnieniu danych dotyczących przesiewu wstępnego wszystkie materiały dotyczące ucznia są przekazywane Komitetowi Identyfikacyjno-Kwalifikacyjnemu, który podejmuje dalsze decyzje. Opinie dotyczące programów przesiewu w dwóch różnych ośrodkach amerykańskich są odmienne. O ile w Chicago zaleca się dokonywanie „przesiewu" zdolnych i utalentowanych uczniów dopiero w klasie III szkoły podstawowej, to w Los Angeles czynności tej dokonuje się już w klasie I.

Jeśli chodzi o udział w programie, to uczniowie klas I—II mogą być brani pod uwagę pod dwoma warunkami:

a) wtedy gdy uczeń ujawnia zdolności poznawcze, które wskazują, że może być wysoce utalentowany, lub

b) istnieje stosowna dokumentacja pozwalająca ocenić ucznia podczas drugiego semestru drugiej klasy.

Procedura selekcji dla tych uczniów jest taka sama, jak dla wymienionych powyżej. Materiały zebrane w klasie pierwszej i drugiej, podczas trwania procesu oceniającego, mogą być użyte dodatkowo lub zamiast tych, które są wymagane w formularzu. Kandydatom ocenianym w kategorii zdolności do wykonywania sztuk wizualnych wyznacza się miejsce i terminy przeglądów sprawdzających i przesłuchań.

Ocena zdolności do wykonywania sztuk wizualnych

Dotyczy: zdolności wykonawczych w sztukach: taniec, muzyka, głos, aktorstwo, malarstwo, rysunek i rzeźba.

Rekomendacja zdolności w tej kategorii musi być przeprowadzona przez co najmniej dwóch ekspertów. Zdolności te powinny być udokumentowane odpowiednimi raportami i kwestionariuszami dotyczącymi zarówno ucznia jak i rodziców, a także powinny być:

— rekomendacje ze strony nauczycieli, gdy dotyczą zdolności plastycznych (rysunek, malarstwo, muzyka),
— rekomendacja musi być przeprowadzona przez przynajmniej dwóch ekspertów od spraw talentu i oparta na ocenie prac ucznia wykonywanych „na żywo". Po wstępnej ocenie talentu ucznia musi nastąpić jego bardziej szczegółowa analiza oparta zarówno na ocenie demonstracji „na żywo", jak i na podstawie prac wykonanych wcześniej. Powyższe oceny ekspertów muszą być poparte odpowiednią dokumentacją i kwestionariuszami dotyczącymi ucznia i jego rodziców.

CELE SELEKCJI WSTĘPNEJ

Celem selekcji wstępnej, której próbkę przedstawiłem wyżej, jest zebranie i analiza danych z różnych źródeł o kandydacie, którego ewentualnie można by zakwalifikować do następnego etapu identyfikacji. Odpowiedzialność za prawidłowość przeprowadzonego „przesiewu" wstępnego spoczywa na lokalnej szkole. Przy czym zakłada się, że każda szkoła posiada w tym zakresie wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

Oprócz przedstawionych wyżej prób stosowanych charakterystyk uczniów wybitnie zdolnych, w USA stosuje się liczne testy inteligencji i kwestionariusze służące do badania cech osobowości w liczbie 81. Pełny zestaw tych testów wraz z analizą uzyskanych wyników zawarty jest w przewodniku wydanym przez „A Publication of the Center for Talent Development Northwestern University" pod tytułem „An Identyfication Resource Guide on the Gifted and Talented". Nie sposób jednak tych testów omówić w niniejszym artykule ze zrozumiałych względów. Potrzeba by na to kilkudziesięciu stron maszynopisu. Zainteresowanych odsyłam zatem do wspomnianego opracowania.

KWALIFIKACJA UCZNIÓW WYSELEKCJONOWANYCH WSTĘPNIE, UZNANYCH ZA WYBITNIE ZDOLNYCH LUB UTALENTOWANYCH

Procedury ogólne

Zakwalifikowanie się do wzięcia udziału w programie zdolnych/utalentowanych jest procesem trójstopniowym: Komitet Kwalifikacyjno-Identyfikacyjny rekomenduje kandydata opierając się na ocenie dostarczonego materiału pochodzącego ze wstępnej selekcji. Na podstawie sporządzonego tzw. Studium Rozwojowego Kandydata członek Rady Okręgowej podejmuje końcową decyzję, co do jego kwalifikacji.

Rekomendacja Komitetu Identyfikacyjno-Kwalifikującego

Komitet Indentyfikacyjno-Kwalifikacyjny zawiera w swoim składzie dyrektora lokalnej szkoły oraz nauczyciela (wychowawcę klasy), zazna-

jomionego z pracą szkoły i uczniów uważanych za uzdolnionych/utalentowanych. Co najmniej jeden z członków tego komitetu powinien znać środowisko materialne i kulturowe kandydata, który jest przedmiotem oceny.

W większości przypadków członkowie Komitetu wykonują swoją pracę oddzielnie i niezależnie od siebie. Kiedy pojawiają się trudności w ocenie i różnice opinii mogące mieć wpływ na kwalifikację, wówczas członkowie Komitetu muszą się spotkać i pracować zespołowo.

Komitet odpowiedzialny jest za następujące sprawy:

a) przegląd raportu i sporządzenie rekomendacji,

b) podpisanie i datowanie (na specjalnym formularzu) końcowego raportu Okręgowego Komitetu Identyfikacyjno-Kwalifikacyjnego,

c) dopełnienie, stosownie do sytuacji, następujących kroków:

1. Kiedy Komitet uzna, że kandydata można zakwalifikować do programów dla zdolnych, wówczas oryginał formularza zgłoszeniowego wraz z raportem Komitetu Okręgowego są składane w teczce zbiorczej danego ucznia.

2. Dla kandydatów, którzy okazali się przydatni w kategorii Wysokich Osiągnięć Szkolnych i Specyficznych Zdolności do Studiowania, prośby o ocenę psychologiczną uzdolnionych/utalentowanych są przekazywane do Centrum Służb Psychologicznych, które obsługują dany region kraju.

3. Dla tych kandydatów, którzy są rekomendowani w kategorii możliwości intelektualnych, lub dla tych, co do których jest prośba o indywidualną ocenę, oficjalna prośba o obsługę psychologiczną wraz z oficjalną zgodą rodziców na przeprowadzenie oceny ucznia jako uzdolnionego/utalentowanego oraz wszystkie materiały z przesiewu wstępnego powinny być dalej przekazane do Biura Centrum Służb Psychologicznych, które obsługuje dany region/okręg.

4. Dla uczniów rekomendowanych w kategorii Wykonywania Sztuk Wizualnych wszystkie materiały z przesiewu wstępnego są przekazywane do Biura Instrukcji Programu d/s Uzdolnionych/utalentowanych.

Sporządzanie Studium Rozwojowego Kandydata

Studium Rozwojowe Kandydata jest sporządzane dla każdego odpowiednio umotywowanego kandydata. Studium Rozwojowe Kandydata (SRK) jest zorganizowaną kompilacją danych zebranych podczas procesu wyszukiwania, oceny i przesiewu, w trakcie sporządzania raportu Komitetu Identyfikacyjno-Kwalifikującego, a także indywidualnych raportów ekspertów oceniających talent, jeżeli takowe okażą się przydatne. W każdym takim studium skomplikowana informacja musi odzwierciedlać ekonomiczne, językowe i kulturowe podłoże środowiska kandydata.

Końcowe określenie kwalifikacji kandydata

Końcowa kwalifikacja pozostaje w gestii desygnowanego członka (personelu) Rady Okręgowej. Członek rady z Oddziału Służb Psychologicznych podejmuje końcową decyzję co do kwalifikacji rekomendowanego ucznia w danej kategorii: możliwości intelektualnych, wysokich osiągnięć lub specyficznych zdolności do nauki. Wyznaczony personel, pod nadzorem Biura Instrukcji Programów, podejmuje końcową decyzję o kwalifikacji w przypadku tych uczniów, którzy byli rekomendowani w kategorii Wykonywania Sztuk Wizualnych.

a) Decyzja o kwalifikacji kandydata jest oparta na Studium Rozwojowym Kandydata (SRK).

b) Desygnowany członek personelu (rady okręgowej) podpisuje stosowny dokument określający kwalifikację kandydata lub ich brak.

Kryteria Minimum Kwalifikacyjnego

Poniżej określone są minima, jakie musi spełniać kandydat, jeśli ma być zakwalifikowany do jednej z głównych kategorii u/u. Uczniowie, dla których mimo niespełnienia niżej wymienionych kryteriów może być zrobiony wyjątek, mogą być skierowani poprzez Komitet Identyfikacyjno-Kwalifikacyjny do Biura Centrum Służb Psychologicznych Okręgu na dodatkowe badania.

Uczniowie określeni jako wybitnie zdolni w innych okręgach szkolnych

W przypadku, kiedy dany uczeń został zaklasyfikowany jako wybitnie zdolny w innym okręgu szkolnym, nie jest on dopuszczony do udziału w programach pracy dla młodzieży zdolnej, dopóki nie zostanie sprawdzone, że kryteria tamtejszego okręgu szkolnego w danej kategorii identyfikacyjnej są przydatne w danym stanie. Proces weryfikacji kandydata z innego terenu przebiega jak następuje:

1. Wyznaczony personel danej szkoły wymaga dokumentacji identyfikacyjnej od okręgu szkolnego, który kandydat opuścił. Dokumentacja ta musi zawierać zarówno zaświadczenie o zakwalifikowaniu danego ucznia jako wybitnie zdolnego, jak i o braniu przez niego udziału w odpowiednim programie, a także kryteria używane przy określaniu kwalifikacji.
2. Rodzice kandydata wypełniają część I i II formularza zgłoszeniowego.
3. Dane powyższe są streszczone i dodatkowo opatrzone rekomendacją Komitetu Kwalifikacyjnego opartą na przeglądzie dokumentacji zawartej w teczce, którą uczeń przywiózł ze sobą.
4. Kiedy Komitet danej szkoły określi kandydata jako nie kwalifikującego się jako wybitnie zdolnego w nowej szkole, formularze zgłoszeniowe wraz z raportem Komitetu są dostarczane rodzicom.

5. Dla kandydatów rekomendowanych jako wybitnie zdolnych w kategoriach: intelektualnej, wysokich osiągnięć, zdolności do studiowania, Komitet Identyfikacyjno-Kwalifikacyjny przekazuje materiały podlegające ocenie do Biura Centrum Służb Psychologicznych, które obsługują dany okręg.
6. Odnośnie kandydatów rekomendowanych w kategoriach Wykonywania Sztuk Wizualnych Komitet Identyfikacyjno-Klasyfikacyjny przekazuje materiały do Biura Instrukcji Programów dla wybitnie zdolnych.
7. Upoważniony członek personelu okręgowego dokonuje przeglądu dokumentacji i dokonuje ostatecznej kwalifikacji na podstawie materiałów dostarczanych przez Komitet.

KOŃCOWE STWIERDZENIE KWALIFIKACJI LUB JEJ BRAKU

Po podjęciu końcowej decyzji dotyczącej kwalifikacji dalsza procedura jest następująca:

1. Kopia formularza zgłoszeniowego oraz raport Okręgowego Komitetu Kwalifikacyjnego są przekazywane do danej szkoły przez Biuro Centrum Służb Psychologicznych dla danego regionu lub przez Biuro Instrukcji Programów dla wybitnie zdolnych.
   a. Jeśli kandydat kwalifikuje się, szkoła otrzymuje Indywidualne Studium Rozwojowe danego ucznia,
   b. Jeśli kandydat nie kwalifikuje się, formularze zgłoszeniowe oraz inne dane umieszcza się w teczce zbiorczej ucznia.
2. Szkoła sporządza notatkę, którą umieszcza się w teczce zbiorczej ucznia zgodnie z wytycznymi umieszczonymi w instrukcji: „Organizacja, Prowadzenie i Transfer Dokumentacji Dotyczącej Uczniów Szkół Podstawowych".

Raport Oddziału Służb Poradnictwa Psychologicznego

Jeżeli test inteligencji nie był zastosowany jako część indywidualnego studium danego ucznia, wówczas osoba desygnowana z ramienia danej szkoły uzupełnia odpowiednią dokumentację. Miejscowa szkoła urządza wywiadówkę z zainteresowanymi rodzicami.

1. Jeżeli dany kandydat zostaje zakwalifikowany, wówczas szkoła wyjaśnia procedury i kryteria kwalifikacyjne, opisuje możliwości wyboru odpowiednich programów pracy i jeśli to rodzicom odpowiada — uzyskuje ich zgodę, lub jeśli nie — pisemne oświadczenie, że zgoda nie została udzielona.
2. Jeśli dany kandydat nie kwalifikuje się do programów dla wybitnie zdolnych, szkoła wyjaśnia powody decyzji oraz sporządza odpowiednie uzasadnienie.

Przypisy

[1] Van Tassel—Baska, A. Guide to Counseling the Gifted in a School Setting: Council for Exceptional Children, Chicago 1987.
[2] Los Angeles Unified School District Office of Instruction. Gifted/Talented Programs, 1988.
[3] Ponadto wykorzystałem prace: D. Sisk, Examining Teacher Behavior in Gifted Education in the USA, Tempa 1983; S. Sisk, Communication Skills for the Gifted. The Gifted Child Quarterly 1975, 19, 66—86.

ROY LOWE
University of Birmingham
England

DZIAŁANIA RZĄDU NA RZECZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ANGLII (po drugiej wojnie światowej)

W okresie po II wojnie światowej rząd przejawiał rosnącą gotowość do angażowania się w problem kształcenia nauczycieli w Anglii. Początkowo rządy lat 40-tych i 50-tych zajmowały się głównie „dostarczaniem" nauczycieli i ograniczały swoje wysiłki do walki o to, aby była wystarczająca liczba nauczycieli. Cały system szkolny rozwijał się gwałtownie, częściowo z powodu podniesienia wieku kończenia szkoły do lat 15, co miało miejsce od 1947 roku, a częściowo z powodu zmian w strukturze ekonomii, które sprowadzały się do szybko rosnącego żądania kształcenia powyżej minimalnego wieku ukończenia szkoły. Jakkolwiek by nie było, obserwuje się stały wzrost zainteresowania kolejnych rządów sprawami kształcenia nauczycieli, programami kształcenia nauczycieli i jest to zmiana radykalna.

W artykule tym zamierzam uchwycić ten proces w zarysie i dostarczyć argumentów uzasadniających, że przeniesienie spraw dotyczących kształcenia nauczycieli z Ministerstwa do Departamentu Kształcenia i Nauki miało korzystny wpływ, spowodowało wzrost społecznego szacunku dla zawodu nauczycielskiego i zainteresowanie problemami szkół we współczesnej Brytanii. Wydany w 1944 roku raport (Report Mc Nair) dotyczący nauczycieli i młodocianych przywódców był pewnym wzorem do doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli. Rekomendowano w nim rozszerzenie kursów w college'ach z dwóch do trzech lat (to zostało wprowadzone w życie w 1960 roku) oraz próbowano umocnić profesjonalny status nauczycieli. Starano się też polepszyć jakość kształcenia, między innymi przez zachęcanie uniwersytetów do zakładania placówek, które wzięłyby odpowiedzialność za całość kształcenia nauczycieli. Takie szkoły i instytuty (jak wiele z nich nazywano) zostały założone w ciągu niewielu lat. W tym czasie jedynym wymaganiem narzuconym przez wła-

dzę w związku z programem było zwrócenie uwagi na poprawność mówienia kandydata i ewentualne zastosowanie terapii mowy, jeżeli to było możliwe.

Jednak w późnych latach czterdziestych i pięćdziesiątych trudny problem zapewnienia odpowiedniej liczby nauczycieli wpłynął najbardziej bezpośrednio na system kształcenia nauczycieli. Właśnie te lata powojenne przyniosły pełne zatrudnienie dla nauczycieli i szybko rosnące pensje. Trudnym okazało się jednak zapewnienie szkołom odpowiednio kwalifikowanych nauczycieli. Już w roku 1946 stwierdzono, że brak wykwalifikowanych nauczycieli może być powodem opóźnienia wprowadzenia ustawy o eduakcji przed 1958 rokiem. W tym czasie także przewidziano, że podwyższenie wieku ukończenia szkoły w 1947 roku (było to zarzucone w 1939 r.) spowoduje kłopoty w redukowaniu zbyt licznych klas, mimo że sprawę tę za bardzo ważną uznał nowy rząd Partii Pracy.

Odpowiedzią rządu na te trudności było ogłoszenie projektu, według którego kształcenie nauczycieli trwało w większości przypadków jeden rok, a nie dwa lata. Projekt ten utrzymał się do 1951 roku i został wykorzystany do rekrutacji 34 000 kandydatów na nauczycieli, w większości świeżo zwolnionych urzędników. Rezultatem tej sytuacji była permanentna ekspansja całego sektora kształcenia nauczycieli. Siedemnaście z college'ów kształcących w ten przyspieszony sposób ocalało, aby stać się w pełni rozwiniętymi college'ami. Jest jednak niewątpliwe, że rząd labourzystów uczynił tym projektem pewną krzywdę aspiracjom zawodowym nauczycieli. W tym okresie zatrudniano wielu, którzy w innej sytuacji nie aspirowaliby do kariery nauczycielskiej. Jednoroczny kurs, jak wiadomo, nie był wystarczający, chociażby dla opanowania idei progresywistycznych, które w tym okresie lansowano w podręcznikach dla młodych nauczycieli. Spowodowało to, że nie nastąpiło prawdziwe zerwanie z tradycjami szkoły podstawowej, która, jak wiadomo, jest bardzo ważnym etapem w kształceniu.

W roku 1952 w dodatku edukacyjnym Timesa podano liczbę ponad tysiąca wolnych miejsc pracy każdego roku w college'ach kształcących nauczycieli. Dane z maja 1958 roku pokazały, że problem był ciągle nie rozwiązany. W 1961 roku rząd konserwatywny uruchomił akcję w celu przyciągnięcia do nauczania niektórych z 50 000 nauczycieli, którzy zrezygnowali z zawodu w ostatnich kilku latach. W tym samym roku minister edukacji sygnalizował wzrastające zainteresowanie rządu sprawą kształcenia nauczycieli i stwierdzał, że jest to duża szansa zmian dla college'ów nauczycielskich, popierali ten pogląd eksperci i demografowie. Już w latach sześćdziesiątych Narodowa Rada d/s Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli nawoływała do zmian systemowych i proponowała, aby kursy prowadzące do dyplomu były dostępne dla wszystkich chętnych nauczycieli. W powiązaniu college'ów z lokalnymi uniwersytetami widziano korzystne rozwiązanie problemów.

W raporcie z 1962 roku przewidziano, że mogą być trudności z pozyskaniem aż 146 000 nauczycieli do roku 1975, chyba że programy zmian kształcenia wdroży się natychmiast. Wtedy to charakter college'ów nuczycielskich zaczął się zmieniać, rosło ich znaczenie. College tylko dla mężczyzn lub tylko dla kobiet stał się przeszłością. W latach sześćdziesiątych po raz pierwszy liczba nauczycieli mężczyzn przekraczała liczbę nauczycielek. Być może, wtedy ważniejsze było nawet to, że przełamano pewien wzór, a mianowicie, że nauczyciele szkół podstawowych byli kształceni w college'ach, a nauczyciele szkół średnich w uniwersytetach. Następnie wzrost znaczenia college'ów spowodowały rekomendacje raportu Robbinsa z roku 1963, tym samym dokonała się subtelna zmiana na korzyść pozycji społecznej nauczycieli. Dosyć tradycyjny stosunek uniwersytetów do spraw kształcenia nauczycieli spowodował, że stare wzory nigdy nie zostały zapomniane.

Dotychczasowa sytuacja została zmieniona przez radykalny odłam w polityce, co zaznaczyło się pięcioma publikacjami (Black Papers) między 1969 i 1977 rokiem. Sygnalizowano obniżenie standardu kształcenia, nawoływano do większej odpowiedzialności za stan profesji nauczycielskiej, proponowano powrót do tradycyjnych metod nauczania, a rząd zobligowano do bezpośredniej kontroli systemu edukacyjnego. Przyczyny ekonomiczne, tzn. kryzys naftowy z 1974 roku, sytuacja polityczna i postawa prawicowych polityków wpłynęły znacznie na sytuację środowisk nauczycielskich. W roku 1967 po raporcie Plowdena autonomia w kształceniu nauczycieli została zagrożona, dwa lata później komitet Izby Gmin zdecydował się na włączenie kształcenia nauczycieli w zakres swoich kompetencji.

Wynikiem społecznej krytyki systemu kształcenia nauczycieli był raport opublikowany w 1972 roku. Stwierdzano tam, że funkcjonujący system kształcenia mimo swoich zalet był przyczyną pewnych nieprawidłowości. Krytyka tego systemu (zresztą ocenianego jako usprawiedliwiony) prowadzi do konieczności wprowadzenia radykalnych zmian. Był to wyraźny sygnał dla rządu, że powinny nastąpić zmiany. Powołany Komitet (James) sformułował wskazania o tymczasowej strukturze kształcenia, od początkowych etapów kształcenia, przez studia akademickie, do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Do koordynacji wszelkich spraw związanych z edukacją nauczycieli powołano Narodową Radę d/s Edukacji Nauczycieli.

Już po kilku miesiącach w 1972 roku wydano dokument (White Paper) wyrażający gotowość rządu do popierania szeroko zakrojonych zmian, można powiedzieć, że całość przeobrażeń, jakie nastąpiły, spowodowała następujący skutek — sprawy edukacji stały się swoistą agendą rządu. W roku 1981 wprowadzono czteroletnie kształcenie z możliwością ukończenia studiów dyplomem (B. Ed.). Od tej też pory w kształceniu nauczycieli nastąpiły zmiany jakościowe, skoncentrowano większą uwagę na

programach kształcenia, wyposażaniu nauczycieli w zawodowe umiejętności (Bullock Report, Cockroft Report).

W roku 1983 zaprezentowano Parlamentowi dokument (White Paper Teaching Quality) obligujący do kontroli dalszego rozwoju systemu kształcenia. Szybko wydano zarządzenie wprowadzające ostre kryteria dla wszystkich form kształcenia nauczycieli. Powołana Rada d/s Kształcenia Nauczycieli ma obowiązek czuwania, doradzania i konsultowania spraw z Inspektoratem Jej Królewskiej Mości. Inspektorat został zobowiązany do wizytowania wydziałów uniwersyteckich kształcących nauczycieli. Całokształt wyników prac opublikowano w latach 1983—85 w dokumencie traktującym o jakości pracy szkoły i inicjatywach w kształceniu nauczycieli, dokument ten wyznaczał również kierunki doskonalenia. W roku 1987 nastąpiły nowe decyzje finansowe, które zdecydowanie wpłynęły na obniżenie statusu społecznego nauczycieli.

Jest jeszcze za wcześnie, aby pokusić się o pełną ocenę wszystkich inicjatyw, ale już jest jasne, że ta bezpośrednia interwencja rządu spowodowała radykalne zmiany w oświacie. Cały okres powojenny, wszystkie kolejne zmiany dotyczące pryncypiów, a mianowicie jakości kształcenia nauczycieli, autonomii instytucji edukacyjnych, warunków finansowych, rangi zawodu nauczycielskiego i inne ważne społecznie względy stoją pod znakiem zapytania. Szkic ten przedstawia w zarysie ewolucję wpływów kolejnych rządów na proces kształcenia nauczycieli. Coraz większa kontrola całości systemu i codziennego funkcjonowania zmniejszyły znacznie autonomię instytucji edukacyjnych. Poza tym radykalny prawicowy odłam angielskiej polityki przybliżył niestety szkolnictwo do sceny politycznej. To wszystko łącznie nie jest korzystne dla rangi zawodu.

Bibliografia

The McNair Report, Teachers and youth leaders, HMSO, 1944.
Ministry of Education, Three year training for teachers, HMSO, 1956.
Ministry of Education, The future pattern of the education and training of teachers, HMSO, 1962.
The Robbins report, Higher education, HMSO, 1963.
The James Report, Teacher education and training, HMSO, 1972.
Education: a framework for expansion, Cmnd. 5174, HMSO, 1972.
DES, Quality in schools; the initial training of teachers, HMSO, 1987.
H. C. Dent, The training of teachers in England and Wales, LONDON, 1977.
P. Gosden, The education system since 1944, OXFORD, 1983.
R. Lowe, English education in the post-war years, BECKENHAM, 1987.
R. Lowe (ed.), The changing primary school, LONDON, 1987.
J. Lynch, The reform of teacher education in the United Kingdom, GUILDFORD, 1979.

Z angielskiego tłumaczyła:
Maria Szybisz

ADAM KNAP
Uniwersytet Warszawski

180 LAT NOWOCZESNEJ SZKOŁY?

Pięćdziesiąt lat temu redakcja „Ruchu Pedagogicznego" opublikowała artykuł dra M. Papiermana pt. „130 lat nowoczesnej szkoły". Przeglądając ostatni przedwojenny rocznik „Ruchu" na ten właśnie tytuł zwróciłem szczególną uwagę. Gdyby bowiem przyjąć radykalną tezę Autora, to w roku 1988 powinniśmy obchodzić 180-lecie nowoczesnej szkoły. Autor rozpoczyna swoje rozważania od stwierdzenia, iż współczesna szkoła z jej wzorową organizacją, nowoczesnymi programami nauczania i wychowania obchodzi w bieżącym roku 130-lecie swych narodzin. Jej twórcą i propagatorem jest Filip Emanuel Fellenberg, rodem ze Szwajcarii. Jeden z największych pionierów na polu wychowania, obok Pestalozziego, stworzył przed 130 laty zakład naukowo-wychowawczy, który ze względu na swój kierunek wychowawczy i dydaktyczny jest prototypem dzisiejszej nowoczesnej szkoły.

Przy wyraźnym zastrzeżeniu, że owego protopypu nowoczesnej szkoły — tej z końca okresu międzywojennego, jak i obecnej, z końca XX wieku — zasadniej byłoby szukać nieco wcześniej, chociażby w dorobku polskiej Komisji Edukacji Narodowej, lub znacznie później — w różnych odmianach tzw. nowego wychowania, warto jednak, jak sądzę, przypomnieć postać i działalność F. E. Fellenberga. Pedagog, którego dokonania przysłonięte zostały wielkim i spopularyzowanym dorobkiem pedagogicznym i pisarskim Jana Henryka Pestalozziego, nie jest w Polsce powszechnie znany, a jego działalność w pełni eksponowana — po części nawet zapomniana. Urodził się w roku 1771 w Bernie. Pochodził z zamożnego patrycjuszowskiego rodu. Wychowany przez niezwykle szlachetnych rodziców, gruntownie wykształcony, odbył liczne podróże po Europie. Zasłynął podczas nich dobrodziejstwami, do których zachęcała go matka, powtarzając mu często słowa: „Bogaci mają szeregi przyjaciół, choć ich nie szukają. Synu, bądź przyjacielem ubogich, bo ci nie mają żadnego przyjaciela" [1]. Wierny zasadom, jakie przekazali mu rodzice, zdobywszy uprzednio pokaźny majątek, założył w roku 1790 w swoim majątku Hofwyl najpierw zakład wychowawczy dla biednych

dzieci, a nieco później zakład i szkołę gospodarstwa wiejskiego wyłącznie dla młodych, wykolejonych i zaniedbanych istot. Zachęcony powodzeniem Fellenberg tworzy nowe placówki. W 1807 roku powstaje Instytut Rolniczy, w którym kształceni byli synowie zamożnych rodzin, a w roku 1808 wzmiankowany już i opisany szczegółowo przez Papiermana zakład wychowawczy i kształcący — rodzaj gimnazjum. Do zakładu tego początkowo przyjmowano dzieci z rodzin zamożnych i arystokratycznych, później również z rodzin najbiedniejszych, by dać im możliwość wzajemnego współżycia. Określając społeczny cel swojej szkoły wielki pedagog szwajcarski powiedział, iż uczniowie mieli nawzajem poznawać się i zrozumieć blaski i cienie swojego życia, razem dążyć do wspólnego zrozumienia się, nawzajem sobie pomagać i w duchu chrześcijańskim kochać się [2]. Dzieci i młodzieży przyjmowano z każdym rokiem więcej (w 1821 roku zakład liczył 100 wychowanków w wieku 7 — 20 lat i 30 nauczycieli). Duży rozgłos międzynarodowy spowodował, że największe osobistości ówczesnego świata politycznego i naukowego przybyły do Hofwyl, by poznać osobiście wysokie walory wychowawcze i naukowe zakładu. W jednym roku zwiedzili ponoć szkołę: August Wilhelm Schlegel, druga żona Napoleona ex cesarzowa Maria Ludwika, królowie Sardynii, Bawarii i Wirtembergii, cesarze Austrii i Rosji, wielcy książęta Toskanii i Weimaru, Talleyrand, Bülow, Feliks Mendelsohn i wielu innych. Goethe nawiązał przyjazną korespondencję z Fellenbergiem polecając jego opiece synów wielkiego księcia Weimaru. Książęta i hrabiowie z całej Europy, profesorowie uniwersytetów niemieckich i angielskich wysyłali do tego małego miasta w Szwajcarii swoich synów na wychowanie, nawet z Ameryki i Australii przyjeżdżała tu młodzież na naukę.

Organizacja zakładu oraz plan zajęć wyglądały w sposób następujący [3]: Zakład tworzył szkołę jednolitą o dwóch stopniach nauczania. Stopień niższy obejmował wychowanków do lat 10, stopień wyższy od 10 do 20. Nauczyciele-wychowawcy i wychowankowie tworzyli w Hofwyl ściśle zorganizowaną wspólnotę. Jakkolwiek kierownictwo zakładu spoczywało wyłącznie w ręku Fellenberga, nie wydawał on żadnych ważniejszych zarządzeń bez uprzedniego porozumienia się z władzami rozmaitych szkolnych organizacji uczniowskich i ciała nauczycielskiego. Najważniejszą szkolną organizacją był tzw. „Związek wychowanków", odpowiadający mniej więcej dzisiejszemu samorządowi szkolnemu. Na czele związku stała rada związkowa, która rozpatrywała wszelkie kwestie dotyczące nauki i wychowania, przedkładając je do uznania i ewentualnego załatwienia radom klasowym i wychowawczym. Rady klasowe składały się z nauczycieli danej klasy. Zadaniem ich było przestrzeganie ścisłej korelacji przedmiotów, przy czym uważano, by nie faworyzowano jednego przedmiotu kosztem innych. Rady klasowe czuwały również nad porządkiem w klasach, pomagały uczniom w ich pracy

szkolnej, łagodziły wszelkie spory i nieporozumienia między uczniami. Rady te składały na ręce Fellenberga w jesieni każdego roku sprawozdania, które zamieszczano w rocznym sprawozdaniu zakładu.

Podczas gdy rady klasowe zajmowały się wyłącznie życiem wychowanków w obrębie klasy, rady wychowawcze opiekowały się życiem wychowanków poza nauką. Uwzględniając praktyczną stronę wychowania rady te układały specjalne programy wychowawcze, przy czym główny nacisk położony był na wychowanie estetyczne i moralno-religijne. Fellenberg sam był przewodniczącym rad wychowawczych. W pierwszą środę każdego miesiąca odbywały się posiedzenia rady wychowawczej, na które związek wychowanków mógł delegować dwóch swoich przedstawicieli. Uchwały tej rady obowiązywały ogół młodzieży w zakładzie. Jeśli w czasie obrad wynikły kwestie sporne, przekazywano je ogólnej radzie pedagogicznej, która po ponownym rozpatrzeniu uchwalała je większością głosów lub też odrzucała. Rada wychowawcza prowadziła specjalny protokół, który z końcem każdego roku szkolnego, z załączonymi kartami obserwacyjnymi wychowanków włączano do ogólnego sprawozdania zakładu. Najwyższą instancją szkolną była rada pedagogiczna, której podlegały wszystkie organizacje uczniowskie i nauczycielskie. Posiedzenia rady pedagogicznej odbywały się cztery razy do roku i załatwiały sprawy organizacyjne, wychowawcze i naukowe zakładu. Obradom tym przewodniczył sam Fellenberg. Na szczególną uwagę zasługują jeszcze szkolne kółka naukowe. Były to kółka nauczycielskie, nie zaś uczniowskie. W myśl instrukcji Fellenberga zostały one założone celem ożywienia i podniesienia poziomu naukowego w poszczególnych przedmiotach nauczania. Do danego kółka należeli nauczyciele pokrewnych przedmiotów. Na terenie szkoły w Hofwyl istniało kółko historyczne, matematyczne, sekcja nauczycieli rysunków i cały szereg innych. Na zebraniach kółek prowadzono dyskusje naukowe oraz omawiano zagadnienia metodyczne danych przedmiotów. Raz w miesiącu zbierali się członkowie wszystkich kółek naukowych na wspólne narady i dyskusje. Protokóły owych narad były publikowane w rocznym sprawozdaniu zakładu.

W lecie wychowankowie wstawali o godzinie 5, w zimie zaś o 5.30. Jeden z wychowawców sprawował nadzór podczas ubierania się. Po modlitwie i śniadaniu wychowankowie udawali się na naukę, która trwała od godziny 7 do 12. Od godziny 12 do 12.30 trwał obiad. W dużej sali jadalnej zasiadali do stołów ustawionych w podkowę wychowawcy i wychowankowie, a między nimi Fellenberg w otoczeniu swojej rodziny. Jeśli któryś z wychowanków zachowywał się nieodpowiednio przy stole, odchodził do małego stolika w kącie i zjadał obiad z dwóch dań, chleba i wody. Godzina od 12.30 do 13.30 poświęcona była zabawom, przechadzce po ogrodzie i innym rozrywkom, naturalnie pod nadzorem jednego z wychowawców. Od godziny 13.30 do 17 odbywała się nadal nauka, a od 17 do 18 wychowankowie odrabiali zadane lekcje. O godzinie 18.00

była kolacja, od 18.30 do 20 gry i zabawy, po czym wspólna modlitwa. O godzinie 20.30 wychowankowie młodsi udawali się na spoczynek, starsi zaś grupami do swoich gabinetów pracy. O godzinie 22 gaszono światła w całym zakładzie, a specjalny dyżurny obchodził sypialnie, by stwierdzić, czy wszyscy leżą w łóżkach. W niedzielę wstawano o godzinie 7. Po śniadaniu wychowankowie odrabiali zadane lekcje do godziny 11, po czym szli do kościoła. Po obiedzie młodzież grupami udawała się na wycieczkę. Plan dnia był ściśle przestrzegany, a uchybienia — choćby najdrobniejsze — były niedozwolone.

Przedstawiony tu system pedagogiczny Fellenberga zmierzał do wyrobienia dyscypliny wewnętrznej w człowieku i przygotowania go do życia i pracy w społeczeństwie. Apodyktyczność oraz zamiłowanie do porządku i dyscypliny różniły w sposób zasadniczy Fellenberga od starszego o 25 lat Pestalozziego. Ze sprawozdania Józefa Jeziorowskiego z odwiedzin szkoły Pestalozziego wynika — a był on tam delegowany przez rząd pruski dla zaznajomienia się z metodami pracy bardzo słynnego wtedy Szwajcara — że w Pestalozzim przeważało serce, w Fellenbergu zaś rozum [4]. Nie powiodły się kilkakrotnie podejmowane próby współpracy między obu pedagogami. Zakończyły się one w roku 1818 napisaniem przez Fellenberga paszkwilu na Pestalozziego pt. Kilka słów o Pestalozzim (Einige worte über Pestalozzi).

Po 40 latach istnienia, a w kilka lat po śmierci swojego twórcy — Fellenberg zmarł w roku 1844 — zakład upadł. Ale idee jego założyciela zarówno tu opisane, jak i te, na których opierały się inne placówki żyły jeszcze długo. Rozprzestrzeniły się po całej Europie, trafiając nawet do Polski.

Już w roku 1820 założono, głównie staraniem ministra Mostowskiego, Instytut Agronomiczny, a przy nim na Marymoncie szkołę wiejską dla biednej młodzieży, urządzoną na wzór podobnego zakładu w Hofwyl. Od roku 1834 zaczęły też powstawać w Królestwie Polskim „osady rolne" na wzór instytucji Fellenberga.

Przypisy

[1] Cytuję za F. Majchrowicz: Historya pedagogiki. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Lwów 1907, s. 262.

[2] Analizę działalności i życia Fellenberga przedstawia monografia P. Schmida pt. Philipp Emanuel von Fellenberg, seine pädagogischen Grundsätze und ihre Verwirklichung. Aarau 1937.

[3] Podaję za Papiermanem z niewielkimi skrótami.

[4] J. Jeziorowskiego sprawozdanie z odwiedzin szkoły Pestalozziego. S. Kot: Źródła do historii wychowania, Warszawa 1930, Gebethner i Wolff, s. 249.

G. NOIZET, J. P. CAVERNI: PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, ss. 230

Zadaniem niniejszej pracy jest ukazanie psychologicznych aspektów oceniania osiągnięć szkolnych. Zjawisko z tym związane rozpatrywane jest w psychologii z dwóch punktów widzenia. Pierwszy z nich łączy się z procesami przebiegającymi u osób oceniających, a więc ze wszystkim, co przyczynia się do powstawania określonej oceny jakiegoś działania. Drugi dotyczy konsekwencji, jakie wystawione oceny mają dla osób dokonujących tej czynności.

Autorzy książki wymieniają trzy rodzaje ocen stosowanych w szkole i pełniących różne funkcje. Są to:

— oceny diagnostyczne informujące o zdolnościach uczniów,

— oceny formatywne stanowiące dla ucznia informację zwrotną o poziomie opanowania wiedzy, oraz

— oceny sumaryczne stanowiące podsumowanie całokształtu osiągnięć ucznia.

Aby jednak mogły one spełniać tę funkcję, muszą odzwierciedlać obiektywny poziom zdolności czy osiągnięć ucznia oraz dostarczać mu obiektywnej informacji zwrotnej o zakresie opanowanej przez niego wiedzy.

Ocenianie można traktować jako zadanie wymagające pewnej specyficznej aktywności. Zatem zrozumiałe jest, że aktywność ta staje się przedmiotem badań psychologicznych.

Termin „ocenianie" w najszerszym znaczeniu tego słowa oznacza czynność, w wyniku której wydaje się sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku. Stosowanie w szkolnictwie procedur oceniania nastawione jest na kontrolowanie realizacji społecznych i pedagogicznych celów nauczania. Cele pedagogiczne są to rezultaty, jakie uczeń lub student powinien osiągnąć w efekcie cyklu kształcenia. Oba te cele są sobie wzajemnie podporządkowane, ale nie podlegają temu samemu typowi analizy. Ocenianie występuje na końcu procesu składającego się z trzech etapów: po pierwsze, nauczyciel określa zadanie, następnie jest ono rozwiązywane przez dzieci, z czego powstaje jakiś produkt pisemny lub ustny; w końcu wytwór ten staje się przedmiotem oceny.

Wyróżnia się dwa rodzaje oceniania: ciągłe i jednorazowe. To pierwsze zwane jest również ocenianiem wstępnym: w trakcie procesu pedagogicznego obserwuje się jednocześnie jego rezultaty i poziom prac uczniów, którzy biorą w nim udział. Ocenianie to jest postępowaniem, dzięki któremu nauczyciel poznaje swoich uczniów w sposób systematyczny. Natomiast jednorazowy sposób oceniania ma miejsce podczas egzaminu lub konkursu. Te dwa rodzaje oceniania różnią się ze względu na cel. Celem oceniania ciągłego jest w zasadzie także śledzenie przez nauczyciela rozwoju każdego ucznia, aby obserwować jego postęp lub regres oraz dostrzec trudności, na jakie uczeń napotyka. Natomiast celem oceniania jednorazowego jest przede wszystkim ustalenie bilansu przy końcu pewnego cyklu kształcenia. Dlatego ocenianie ciągłe w większym stopniu niż jednorazowe spełnia funkcję kształcącą — umożliwia bowiem informowanie uczniów o brakach i trudno-

ściach w trakcie procesu uczenia się. W związku z tym Bloom i inni wyróżniają (jak wspomniane wyżej) trzy rodzaje lub kategorie ewaluacji: diagnostyczną, formatywną (kształcącą) i sumaryczną (podsumowującą). Ewaluację diagnostyczną stosuje się w celu poznania zdolności jednostki potrzebnych do pewnego typu uczenia się. Służy ona do rozwiązywania problemów dotyczących orientacji zawodowej uczniów, staje się ona jednocześnie ewaluacją prognostyczną. Ewaluację formatywną (kształcącą) stosuje się w trakcie procesu nauczania. Zdaje ona sprawę z etapu realizacji celów uprzednio ustalonych. Zadaniem ewaluacji kształcącej jest uzyskanie podwójnego sprzężenia zwrotnego: uczniowi wskazuje ona etapy, które już przebył w procesie uczenia się oraz trudności, które napotykał; nauczycielowi zaś dostarcza informacji o przebiegu organizowanego procesu nauczania — uczenia się oraz o występujących tu trudnościach.

Trzeci rodzaj ewaluacji, zwany ocenianiem podsumowującym (sumarycznym), występuje przede wszystkim podczas egzaminów. Celem jej jest dokonanie bilansu, tj. wystawienie stopnia każdemu uczniowi. Na tej podstawie podejmuje się decyzję o przyznaniu dyplomu, przejściu do następnej klasy.

Jednak w wystawionych ocenach Autorzy dostrzegają wiele rozbieżności. Przedstawiając je podają równocześnie empiryczne sposoby zapobiegania samemu zjawisku.

Za pomocą różnych metod Autorzy ujawnili występujące w ocenianiu osiągnięć szkolnych rodzaje rozbieżności między sposobami oceniania przez różnych sędziów oraz między ocenami i sposobami grupowania prac przez tę samą osobę, a ich badania wykazują przede wszystkim niedokładność oceniania tradycyjnego. Z humanistycznego punktu widzenia konsekwencje tego faktu są bardzo poważne. Istnieją jednak pewne możliwości podnoszenia niezawodności oceniania. Jedna z nich polega na zmniejszaniu rozbieżności. Druga możliwość to szukanie jej przyczyn, a więc badanie zachowań osób oceniających przy pomocy metody ujawniania różnic w sposobach postępowania albo też przez zastosowanie metody eksperymentalnej.

Eksperymentalna analiza czynności oceniania oparta jest na pewnej liczbie wskaźników dotyczących oryginalności pomysłów, bogactwa idei, poprawności stylu, dokładności informacji. Można ją rozważać w kategoriach czynności ogólnych, w których uzyskanie wartości wskaźników pozwala doprowadzić do podjęcia decyzji.

Eksperymentalna analiza czynności oceniania może się dokonywać za pomocą kwestionariusza wielokrotnego wyboru (KWW).

Kwestionariusz ten jest zbiorem pytań zamkniętych, przy czym dla każdego z nich podany jest określony zestaw odpowiedzi do wyboru dla ucznia lub studenta. Zaletą KWW jest możliwość automatycznego sprawdzania rozwiązania, co może wykonywać komputer.

Sprawdzanie przebiega niemal natychmiastowo i zapewniona jest jego rzetelność — jest to możliwe dzięki ocenianiu według jednego klucza. Tym samym rozwiązany jest problem rozbieżności ocen.

Niezależnie od nastawienia wobec KWW interesujące jest stwierdzenie, że są one „wyzwalaczami" pewnych cech sytuacji egzaminacyjnej i zachowań badanych podczas egzaminu.

Ważne jest przede wszystkim to, że we wszystkich dziedzinach stosowanych suma tego, co badamy, pokrywa tylko niewielką część jego pola poznawczego. Zakres wiadomości zawartych w odpowiedziach jest mniejszy od wiedzy w pełnym tego słowa znaczeniu. KWW wywołuje u badanego zachowania racjonalne i przypadkowe. Jeżeli przedział między wiedzą a niewiedzą jest wyraźny, to obserwuje się dwa rodzaje sytuacji: badany jest w stanie wskazać bez wahania prawdę

i fałsz, albo też nie zna prawidłowej odpowiedzi i ma do wyboru dwie możliwości: nie odpowiada wcale lub odpowiada na „chybił trafił".

Zaletą KWW jako narzędzia oceniania jest to, że wymaga on nie tylko wiadomości precyzyjnych, ale też dobrze zorganizowanych. W niniejszej pracy ocenianie traktowane jest jako czynność porównywania między osiągnięciem a modelem odniesienia.

Trafność oceniania można podnieść poprzez uniezależnienie kolejnych aktów oceniania. Niektóre wyniki badań wykazują, że wymaga to, aby egzaminator nie miał żadnych informacji:

— o autorze czytanej pracy,

— o jego wcześniejszych postępach,

— na temat jego statusu szkolnego i pozaszkolnego.

Warunki te mogą być spełnione, jeśli egzaminatorem nie jest nauczyciel danej klasy, oraz jeżeli zachowa się przerwy między ocenianiem kolejnych prac. Do pewnego stopnia przypomina to zwielokrotnione sesje tradycyjnego egzaminowania.

Ocenianie osiągnięć szkolnych jest dziedziną trudną do badania z następujących powodów:

— wymaga współpracy różnych specjalistów,

— badając akt oceniania „dotyka" się pewnych przesądów oraz pedagogicznych tabu,

— ocenianie rozumiane jako środek jest w małym stopniu odróżniane od celów, którym służy,

— jest to dziedzina ciągle jeszcze mało znana.

Klasyczna docymologia ujawniła rozbieżności między egzaminatorami i spowodowała, że ocenianie straciło charakter bezwzględny — nie jest już nieodwracalne i nie podlegające krytyce.

Ocenianie należy do zagadnień, o których nie wystarczy dyskutować, a wyrażone opinie akceptować a priori. Można je zaliczyć do problemów rozważanych w kategoriach zadania oraz czynności. Aby móc rozwijać wiedzę o czynności oceniania, należy badać ją w związku z zadaniem podlegającym ocenie w kontrolowanych warunkach.

Przedstawiona czytelnikowi praca przyczynia się do poczynienia poważnego kroku w stronę lepszego poznania psychologicznych mechanizmów leżących u podłoża procesów poznawczych człowieka i stanowi dobrą podstawę do prowadzenia badań nad procesami oceniania nie tylko szkolnego, ale także nad procesami wartościowania w ogóle.

Książka jest zasadniczo przeznaczona dla praktyków i przyszłych praktyków, to znaczy nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Należy tu podkreślić, że Autorzy mają na myśli nauczycieli wszystkich stopni edukacji, od klas najniższych poczynając, a na uczelniach wyższych kończąc, skoro piszą równocześnie o ocenianiu uczniów i studentów.

Odbiorcami tej książki mogą być nie tylko nauczyciele, gdyż opisane w niej mechanizmy występują wszędzie tam, gdzie ludzie się wzajemnie oceniają.

MARIA CHYMUK

WOJCIECH KOJS (RED.): PROBLEMY DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH
Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1988, ss. 160

W historii rozwoju dydaktyki jako nauki można wyodrębnić przynajmniej trzy okresy. Pierwsze systematyczne rozprawy z przełomu XVIII/XIX wieku rozstrzygały problemy najbardziej ogólnej teorii nauczania-uczenia się.

Nowy nurt w rozwoju dydaktycznej refleksji naukowej zapoczątkowany został w Polsce opublikowaniem przez Wincentego Okonia pracy „Proces nauczania". Przedstawione tam podejście określiło na wiele lat problematykę badawczą a także kształt podręczników z dydaktyki ogólnej.

Współcześnie rozpatruje się ten proces już nie według „ogólnych prawidłowości nauczania-uczenia się", ale zgodnie z przyjętymi twierdzeniami czy rozumieniem wybranych kategorii dydaktycznych. Proces nauczania nie jest już kluczowym pojęciem dla dydaktyki. Takie pojęcia to sytuacja dydaktyczna, interakcja, komunikowanie, czynność, zmiana.

Ostatnią tendencję prezentują także prace Wojciecha Kojsa. Badacz ten rozwija taką koncepcję uprawiania dydaktyki, w której centralnym pojęciem jest *działanie*. Posiłkując się twierdzeniami prakseologii a także ideami dydaktyki aktywnej, Wojciech Kojs rozwija teorię dydaktyczną jako teorię sprawnego działania wychowawczego. Dobrym tego przykładem, zbierającym uzyskane wyniki badań, jest ostatnia praca zbiorowa zespołu Wojciecha Kojsa, zatytułowana: PROBLEMY DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH. Praca zbudowana jest z sześciu rozdziałów, tj.: *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych; Wartość, cel i norma w pedagogice; Cele kształcenia a metodologiczne struktury tekstu dydaktycznego: Kompleksowe uczenie się jako działanie; Dydaktyczne funkcje pozaszkolnych doświadczeń ucznia; Działalność praktyczna uczniów klas początkowych a treści kształcenia.*

Zaprezentowany w tej książce sposób patrzenia na proces kształcenia odznacza się przede wszystkim: a) ujmowaniem działań dydaktycznych nauczyciela jako zabiegów organizujących czynności poznawcze uczniów, b) położeniem akcentu na aktywność ucznia w procesie kształcenia i precyzyjne kierowanie tą aktywnością, c) aktywizowaniem posiadanej przez ucznia wiedzy potocznej, d) przygotowaniem ucznia do wykorzystania i operowania nabytymi wiadomościami. Widoczne jest nadto dążenie, przynajmniej u niektórych autorów, do tworzenia odrębnego języka dydaktyki, jak się wydaje, przede wszystkim wobec języka i pojęć psychologii.

Najobszerniejszą a jednocześnie najpełniej prezentującą przyjęte założenia jest pierwsza rozprawa zatytułowana: *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*, autorstwa Wojciecha Kojsa oraz Albiny Różak-Frączek. Autorzy rozprawy, wychodząc od zasad sprawnego działania[1], opracowali zestaw 22 pytań dotyczących celu działania, warunków działania, sposobów realizacji celów i kontroli wyników. Taki zestaw pytań, przyswojony przez uczniów, pozwala im na aktywne uczestniczenie w procesie kształcenia na lekcji. Korzystna rola tego układu pytań potwierdzona została w przeprowadzonych badaniach empirycznych. W klasie eksperymentalnej uczniowie posługiwali się przyswojonym zestawem pytań do opisu i oceny działań bohaterów utworów literackich. Wyniki potwierdziły przyjęte założenia.

Znaczenie podjętego przez autorów problemu podnosi nadto fakt, iż przeprowadzone przez nich badania są zbieżne z badaniami Stefana Mieszalskiego[2]. Z tym, że te ostatnie dotyczyły wpływu układu pytań nauczyciela na rozumowanie uczniów w procesie uczenia się przez przyswajanie. Dla S. Mieszalskiego punktem wyjścia do opracowania zestawu pytań były rodzaje rozumowania.

Z analizy twierdzeń, w których użyto terminów: treści nauczania, materiał i materiał dydaktyczny, wnioskuję o zamiennym stosowaniu tych terminów (s. 36—37). Śmiałbym twierdzić, iż wzięcie pod uwagę linii demarkacyjnych, wskazanych przez Kruszewskiego, między treścią nauczania a materiałem nauczania, byłoby użyteczne właśnie dla prezentowanych tu badań[3].

Konsekwencją przyjęcia *działania* jako ośrodkowej kategorii oraz jako schematu

dla dyscypliny są próby reinterpretacji takich pojęć jak cel, wartość a także norma. Analizę tych trzech kategorii w kontekście działania przeprowadził Wojciech Morszczyński w rozprawie: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. Ten interesująco napisany tekst filozoficzny jest swego rodzaju tryptykiem o naczelnych kategoriach pedagogiki. Najwięcej miejsca poświęcił W. Morszczyński pojmowaniu wartości.

„Wartość" to niezmiernie skomplikowana kategoria, obłożona wieloma znaczeniami i ujęciami [4]. W konsekwencji łatwo wpaść w pułapkę nazbyt upraszczających zagadnienie konstatacji. Myślę, że także Autor nie ustrzegł się od dyskusyjnych stwierdzeń. Tak np. zastrzeżenia budzi tytuł podrozdziału „koncepcje wartości i ich przydatność w pedagogice" (s. 56). Jest on, jak sądzę, nieadekwatny do treści zawartej w tym podrozdziale, przede wszystkim jest zbyt szeroki. Koncepcji wartości jest przecież wiele. Natomiast sprowadzenie wszelkich koncepcji do dwóch, tj. subiektywistycznej oraz obiektywistycznej koncepcji wartości jest zabiegiem nazbyt problem upraszczającym, aczkolwiek wygodnym dla uzasadnienia przyjętej tezy. Wielkie jest bowiem zróżnicowanie kryteriów podziału, a cechą ich wszystkich jest wzajemne przenikanie się [5]. Według W. Morszczyńskiego „wartość jest niezależna od jednostkowych podmiotów, konkretnych ludzi, dla których sfera wartości, podobnie jak język, jest czymś zastanym i danym z zewnątrz, w co włączają się oni poprzez swą aktywność..." (s. 62). Nie jest jednak jasne, czy taka niezależność występuje także, gdy weźmiemy pod uwagę „podmiot społeczny" [6]. Wydaje się, że ten w gruncie rzeczy filozoficzny problem, czy wartości istnieją obiektywnie czy subiektywnie, pomimo błyskotliwej krytyki ujęcia subiektywistycznego nie został rozstrzygnięty. A ostatnio pojawiają się próby łączenia w jedną koncepcję tych, jakże odmiennych stanowisk [7].

W ogóle, postawienie takiej kwestii w pedagogice wynika, jak się wydaje, z takiego ujmowania tej dyscypliny, że „...analiza wartości jest podporządkowana stanowieniu celów wychowania" [8]. Aksjologia w takim ujęciu zajmuje się „usprawiedliwianiem celów [9]. Nie jest to oczywiście jedyny możliwy wybór; ujęcie aksjologii jako poznawanie wartości form praktyki wychowawczej zaprezentował ostatnio K. Konarzewski [10]. Jak mniemam, studenci, główni adresaci dzieła, wynieśliby znaczne korzyści z ukazania dokonanego wyboru jednego z możliwych wyborów w zakresie koncepcji wartości a także koncepcji pedagogiki jako nauki.

Niektóre sformułowania Wojciecha Morszczyńskiego wydają się być bardzo dyskusyjne. Np.: (s. 59) „W subiektywiźmie z zasady nie ma miejsca na wartości, lecz tylko na naturalistycznie rozumiane fakty"; a także (s. 60) „Wprowadzenie pojęć psychologicznych do określeń wartości jest błędne merytorycznie i zbędne metodologicznie, a służy jedynie subiektywistycznej redukcji aksjologii do psychologii ze wszystkimi tego konsekwencjami czy raczej niekonsekwencjami". Należałoby dodać „w pedagogice" oraz, że w rozumieniu wartości przez Wojciecha Morszczyńskiego.

W trakcie lektury tekstu dostrzegłem pomijanie niektórych cytowanych w literaturze pozycji [11]. Zwracam uwagę na ich brak w pracy, która jest adresowana przede wszystkim do studentów, a to, jak sądzę, zobowiązywałoby do odkrywania warsztatu oraz przestrzegania imperatywu „intersubiektywnej sprawdzalności".

Wojciech Morszczyński zdefiniował „cel", bez odwoływania się (jak sam to podkreśla) do pojęć psychologicznych, „jako pozytywnie wartościowy, przyszły stan rzeczy, słusznie ceniony i postulowany do realizacji". Takie sformułowanie celu wynika z przyjętych założeń o relacji między celem a wartością [12]. Jednak „cele w pedagogice" to także cele wychowanka i osobiste cele pedagogiczne nauczyciela, które nie zawsze są zgodne ze sobą, a w każdym wypadku „cenione słusznie".

Zauważmy, że przy konkretyzacji „stanu rzeczy" raczej nie unikniemy zastosowania psychologii. Poza tym stawianie ostrych granic obszaru badawczego nie wydaje się tu konieczne.

Trzeci fragment omawianej rozprawy dotyczy norm w pedagogice. Jest on jednocześnie zamknięciem i podsumowaniem całości. Rozprawa W. Morszczyńskiego stanowi spójną całość, a tok rozumowania jest konsekwentny do przyjętych założeń. Fakt, że wzbudza dyskusyjne uwagi, przemawia dodatkowo na jej korzyść.

Tematyka następnych czterech rozpraw związana jest z obszernym studium „Areas of Learning Basic to Lifelong Education" pod redakcją Paula Lengranda [13]. Przeanalizowano w niej dziewięć istotnych obszarów w kształceniu się przez całe życie, tj. komunikowanie się, cielesność, czas, przestrzeń, sztuka, polityka, moralność, technika i nauka. Właśnie kolejne rozprawy książki PROBLEMY DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH poświęcono także niektórym kategoriom ze zbioru Lengranda, tj. nauce, czasowi, komunikacji i działalności praktycznej uczniów.

J. M. Gago, autor fragmentu dotyczącego nauki, postuluje kształtowanie postawy badawczej [14]. Urszula Morszczyńska, autorka rozprawy: *Cele kształcenia a metodologiczne stuktury tekstu dydaktycznego* wyszła prawdopodobnie z podobnych przesłanek. Autorka interesuje się taką koncepcją struktury treści nauczania, która służyłaby bezpośrednio realizacji wybranych celów kształcenia, jak np. rozumowanie czy jak powiada Autorka „umiejętności metodologiczne" (tj. wyjaśnianie, opisywanie, definiowanie, ocenianie, s. 72). Przy czym Urszula Morszczyńska ma na myśli takie teksty, w których wiedza metodologiczna jest zawarta implicite. Własną koncepcję typologii takich metodologicznych struktur tekstu, tj. struktury opisowe, uzasadniające, wyjaśniające i sprawdzające buduje Autorka tegoż pomysłu „na zgliszczach" innych propozycji organizacji materiału. Nie znajdujemy tu jednak empirycznej weryfikacji przyjętych założeń ani też przykładów takich struktur, poza jednym przykładem argumentacji rzeczowej, zaczerpniętym z pracy Tadeusza Buksińskiego (s. 82). Jak sądzę, przykłady takie można by podać, wskazując odpowiednie fragmenty omawianego studium.

Podjęty przez U. Morszczyńską temat jest z rzędu tych fundamentalnych dla dydaktyki. Lektura tekstu wzbudza zainteresowanie dalszymi badaniami, gdyż jak sądzę, jest to poznawczo i praktycznie obiecujący kierunek dociekań dydaktycznych.

Chcę jednak zgłosić kilka uwag o charakterze dyskusyjnym. U. Morszczyńska, omawiając znaczenie struktur treści nauczania, stwierdza, iż „Z. Włodarski dowiódł, że im wyższy stopień organizacji materiału, tym szybciej przebiega uczenie się, przy czym odtwarzanie jest lepsze i dokładniejsze" (s. 79). Skłonny jestem twierdzić, że nie ma tu chyba prostej zależności liniowej. Przypuszczalnie takich zależności w pedagogice jest bardzo mało. Jeżeli w ogóle są, to na bardzo wysokim poziomie ogólności i wymagają konkretyzacji. Takie twierdzenia jak powyższe cechuje wysoki stopień idealizacji i konieczne jest poczynienie szeregu założeń konkretyzujących, aby mogły one być dyrektywami prakseologicznymi o pewnej mocy sprawczej. Związek między organizacją treści a efektami jest wielorako uwarunkowany. (Tak samo, jak wiele odcieni ma pojęcie „treść", „organizacja materiału" i „lepsze efekty uczenia się"). Zwrócił na to uwagę Kruszewski [15]. Przedtem na istnienie wielu zmiennych modyfikujących interesującą nas zależność wskazali: Materska i Tomaszewski [16]. Jest to bowiem nie tylko sprawa stopnia organizacji, ale także kodu, reguł porządkujących [17] oraz aktywności uczących się i ich indywidualnych właściwości [18].

Znaczną część rozprawy zajmuje polemika Urszuli Morszczyńskiej z Elżbietą Chmielewską i Marią Jagodzińską, choć miejscami jest to bardziej krytyka z za-

stosowaniem argumentów ad personam niż polemika. Niech mi będzie wolno ustosunkować się do niektórych spraw. Oto np. Urszula Morszczyńska, pisze: (s. 78). „Wskazuje to, że nie odróżniają one (Maria Jagodzińska i Ewa Chmielewska — S. D.) dowodu od wnioskowania redukcyjnego i mylą wyjaśnienie z uzasadnieniem". Zacytujmy w tym miejscu wypowiedź Jana Sucha: „Tylko Łukasiewicz..., dowodzenie zalicza do redukcji, natomiast sprawdzanie do dedukcji. Nie jest to całkowicie pozbawione podstaw..." [19]. Odnośnie drugiego zarzutu: można uznać, iż faktycznie, wyjaśnianie nie jest uzasadnianiem [20]. Jednak tylko wtedy, gdy na jakimś gruncie wyjaśnienie nie znaczy tyle samo co tłumaczenie. Zauważmy, iż w Czeżowskiego klasyfikacji rozumowań, wyjaśnienie to inaczej tłumaczenie [21]. Podobnie, przypuszczam, dla Autorki wyjaśnienie jest tym samym co dla Kotarbińskiego tłumaczenie [22]. Opisując strukturę wyjaśniającą Urszula Morszczyńska stwierdza: „...oparta jest na relacji wnioskowania redukcyjnego przebiegającego od konkluzji do przesłanek, czyli — inaczej mówiąc — polega na podaniu racji do znanego wniosku". Dla Kotarbińskiego tłumaczenie jest rodzajem uzasadniania, natomiast uzasadnianie jest rozumowaniem. Na podstawie Kotarbińskiego klasyfikacji rozumowań można przyjąć, że rozumowanie może mieć postać uzasadniania określonego mianem tłumaczenia czy inaczej wyjaśniania, tj. wtedy gdy polega na dobieraniu racji do następstwa znanego jako prawdziwe [23]. Zatem „wyjaśnianie" (tłumaczenie) jest uzasadnianiem, z tym, że *uzasadnianiem racji* poprzez dobieranie jej do następstwa uznanego za prawdziwe. Pragnę nadto nadmienić, iż Ziembiński bardzo precyzyjnie określił rację i następstwo jako połączone innym związkiem niż przesłanka i wniosek [24]. I można by się spierać o to, czy Autorka omawianej rozprawy, w kontekście stwierdzeń Ziembińskiego, trafnie używa tych pojęć w następującym sformułowaniu: (s. 82) „...—czyli inaczej mówiąc — polega na podaniu racji do znanego wniosku". Dalej: „Wyjaśniając, poszukujemy racji, przesłanek do znanego wniosku..." Jak mniemam, w kontekście powyższego, zarzuty stawiane Marii Jagodzińskiej i Ewie Chmielewskiej przez Urszulę Morszczyńską tracą wiele na swej ostrości. Wątpliwości moje budzi też sposób prowadzenia polemiki. Przekazy ustne głoszą, iż w średniowiecznych uniwersytetach zdarzało się, że między antagonistami w dysputach kraty stawiano. Teraz krat nie ma, bo i niepotrzebne, choć i dysput jakby mało. Stąd też, być może, nie zawsze w naszych dysputach baczymy na to, aby jednak oponenta nie zranić...

Kategorią niemal zupełnie pomijaną w opracowaniach dydaktycznych jest czas. Natomiast G. Pinea, we wspomnianym studium Lengranda, mówi, że „czasowi należy przywrócić wartość egzystencjalną" [25].

To także podejmuje Bronisława Dymara w rozprawie zatytułowanej: *Kompleksowe uczenie się jako działanie.*

Nauczanie kompleksowe to koncepcja, która „urodziła się w poznańskim ośrodku pedagogicznym" [26]. Jej zasadnicze ramy określone zostały w pracy H. Muszyńskiego i M. Dudzikowej: „Praca wychowawcza w toku nauczania" [27]. Istotną cechą kompleksowego nauczania-uczenia się jest tworzenie *kompleksów* tematycznych realizowanych na kilku lekcjach oraz inspirowanie procesu uczenia się uczniów w czasie międzylekcyjnym (wykonywanie zadań poznawczych, samodzielne korzystanie z innych źródeł).

Bronisława Dymara przedstawiła w swej rozprawie zweryfikowaną empirycznie wersję nauczania kompleksowego, rozumianego jako taka organizacja pracy ucznia oraz nauczyciela, „która jest podporządkowana określonym celom (dydaktycznym i wychowawczym), realizowanym w ramach pewnego cyklu lekcji i w czasie międzylekcyjnym, przy czym integrowanie działań ucznia i nauczyciela odbywa się poprzez dobór oraz formułowanie zadań poznawczych..." Auto-

rka stwierdziła na podstawie badań eksperymentalnych, iż takie nauczanie powoduje korzystne efekty w zakresie przyrostu wiedzy, operatywności wiedzy, komunikacji językowej, jak i pracy nad sobą. Bardzo interesujący, w moim przekonaniu, jest fragment dotyczący temporalnych aspektów procesu kształcenia, ze stwierdzeniem, iż nauczyciel pracujący zgodnie z zasadami kompleksowego nauczania-uczenia się „nie jest dystrybutorem i właścicielem czasu uczniów" (s. 104).

Ważnym elementem takiego nauczania jest ponadto intensywne wykorzystywanie środków dydaktycznych. Autorka posługuje się pojęciem „środek nauczania-uczenia się" utożsamianym z pojęciem „informacja". Zarzucając niejednoznaczność dotychczasowym definicjom środków dydaktycznych, (nie odwołując się do przykładów) przyjmuje nowe rozumienie środków dydaktycznych, tj.: „Środkami umożliwiającymi osiągnięcie celu są już posiadane przez osobę uczącą się wiadomości i sprawności oraz informacje zawarte w innych źródłach (otaczająca rzeczywistość, lektura, itp." s. 103). W intencji jest to definicja bliska Skrzypczaka ujęciu środka dydaktycznego jako komunikatu [28]. Moim zdaniem wymagana byłaby jednak pewna ostrożność w formułowaniu definicji bez odwoływania się do już istniejących, tym bardziej, jeżeli zbliżonych. Przyjrzyjmy się proponowanej definicji. Oto w konsekwentnym i dosłownym jej odczytaniu, wszystko co nie jest celem i wynikiem jest środkiem. Takie ujmowanie środka dydaktycznego bliskie jest definicji ze słownika języka potocznego. Z dydaktycznego punktu widzenia jest to przykład definicji zbyt szerokiej, obejmującej desygnaty jakościowo i funkcjonalnie różne. Oto np. zdaniem Autorki środkami dydaktycznymi są podręczniki, ale też wiadomości posiadane przez ucznia. Inna jest jednak rola wiadomości ucznia a inna filmu, podręcznika czy informacji nadawanych przez nauczyciela. Podejście takie może utrudnić opis i analizę czynników warunkujących przebieg procesu kształcenia. Tak definiując, możemy pomylić „sanitariusza z sanitariatem".

Opracowanie jest przykładem zdecydowanej próby zwolnienia ucisku wywieranego przez gorset systemu klasowo-lekcyjnego. Podstawy teoretyczne prezentowanej tu koncepcji wywieść można z twierdzeń psychologii poznawczej, zwłaszcza psychologii Brunera i Tomaszewskiego. Sposobem traktowania ucznia koncepcja ta powiązana jest z niektórymi założeniami szkoły A. S. Naill'a w Summerhill czy szkoły „humanistycznej" von Hentig'a w Bielefild. W założeniach dotyczących wykorzystania wiedzy, którą uczniowie już posiadają, dostrzegam związek z koncepcją nauczania fizyki, opracowaną na Uniwersytecie w Leeds [29]. Dotyczy ona takiej organizacji zajęć, aby wykorzystać posiadane już przez uczniów pojęcia z fizyki. Wprawdzie różnica w technice pracy jest istotna, ale spójne są, jak mniemam, założenia dotyczące roli uprzedniej wiedzy potocznej w uczeniu się w szkole. Z podobnych zresztą założeń wychodzi, jak przypuszczam, rozprawa Wojciecha Kojsa i Ewy Urban-Kojs: *Dydaktyczne funkcje pozaszkolnych doświadczeń ucznia.*

Dostępność wielorakich źródeł informacji pociąga za sobą taką orientację w zakresie celów, którą można określić jako „ostrożny formalizm dydaktyczny", gdzie ciężar zadań systemów szkolnych przesunąłby się bardziej ku porządkowaniu wiadomości płynących z innych źródeł [30]. Problem ten jawi się nam ostrzej, gdy uwzględnimy ciągle znaczne różnicowanie doświadczeń, jakie mają uczniowie z różnych środowisk, np. środowisko miejskie a wiejskie. Właśnie rozprawa Wojciecha Kojsa i Ewy Urban-Kojs odpowiada na kilka podstawowych w tej materii pytań, dotyczących wykorzystywania w procesie kształcenia doświadczeń ucznia nabytych w toku jego pracy w gospodarstwie domowym i rolnym. Z wyników badań dowiadujemy się, że pozaszkolne doświadczenia ucznia nie są w pełni wykorzystywane.

Ta trafnie podjęta problematyka osadzona może być — zresztą, jak się wydaje, zgodnie ze stanowiskiem autorów — w obszarze szerszym, a mianowicie w nurcie poszukiwań sposobów spożytkowania i przekształcania posiadanej przez uczniów wiedzy potocznej z fizyki, biologii, chemii itd.

Odwołajmy się raz jeszcze do Studium pod redakcją Lengranda. W pracy tej proces komunikacji został uznany jako istotny obszar kształcenia. Spojrzenie na proces kształcenia z tej perspektywy ukazuje nam nowe jego barwy i odcienie. Taki też punkt widzenia prezentuje Ewa Korczak w rozprawie: *Działalność praktyczna uczniów klas początkowych a treści kształcenia*. Rdzeniem tego tekstu jest rola treści kształcenia w przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w przedmiocie „praca — technika". Przeprowadzone przez Ewę Korczak badania empiryczne dotyczyły odpowiedzi na pytanie o to, w jakim zakresie komunikaty dydaktyczne nauczyciela informują uczniów o strukturze działania praktycznego.

Ważną cechą tej rozprawy jest to, iż twierdzenia teoretyczne są poparte wynikami badań empirycznych, co prawda są to „badania wstępne" (pilotażowe?) ale już one dostarczają interesujących danych do płodnych poznawczo i praktycznie przemyśleń.

Wynikami swych badań Ewa Korczak odkryła kolejne „pole uprawne" w systematycznym doskonaleniu naszej, nauczycielskiej roboty.

Na zakończenie kilka uwag o charakterze dyskusyjnym. Oto na stronie 153 czytamy następujące zdanie: „Przeprowadzone przez M. Materską badania stanowią potwierdzenie tezy o wpływie treści przygotowania teoretycznego na strukturę czynności praktycznych człowieka". We wskazanym miejscu cytowanej książki Materskiej nie znajduję tak jednoznacznych wniosków. Uważam ponadto, że wskazane badania Materskiej dotyczyły raczej funkcji, jakie pełnią wyodrębnione typy wiadomości (instrukcji), tj. wiadomości dotyczące sposobu działania oraz wiadomości dotyczące wyników działania w procesie rozwiązywania zadań praktycznych [31]. M. Materska pisze: „Otrzymane przeze mnie rezultaty nie pozwalają na sformułowanie wniosków dających się bezpośrednio zastosować, dają jednak podstawę do wysunięcia paru postulatów zasługujących na to, aby zwrócić na nie uwagę przy opracowywaniu efektywnych programów w zakresie przygotowania ludzi do wykonywania praktycznych czynności" [32].

Całe dzieło PROBLEMY DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH należałoby uznać jako zwarte. W poszczególnych rozprawach widoczna jest interpretacja tych samych kategorii pedagogicznych w podobny sposób. Proponowanym rozwiązaniom praktycznym można przypisać pewne wspólne założenia teoretyczne. Do takich podstaw zaliczyłbym racjonalistyczną teorię wiedzy, psychologię poznawczą, materializm funkcjonalny oraz założenia prakseologii.

Tylko tytuł nie ujmuje dokładnie zawartych w książce treści. Trudno jest mi jednak zaproponować trafniejszy. Wyszperałem zatem w pamięci stare i mądre przysłowie (jeśli stare i nadto mądre, to z pewnością chińskie), które mogłoby być mottem dla tej pracy:

Gdy mi powiesz, to zapomnę,

Gdy mnie nauczysz, to będę pamiętał,

Gdy mną pokierujesz, to będę umiał.

Omawiana praca jest adresowana przede wszystkim do studentów studiów nauczycielskich, nauczycieli nowatorów i dydaktyków. Osobiście uważam, iż grono czytelników może być szersze. Jestem przekonany, że sięgną do książki wszyscy nauczyciele, którzy jeszcze stawiają sobie pytanie „Dlaczego?"

STANISŁAW DYLAK

[1] A. Piłejko: Prakseologia — nauka o sprawnym działaniu, PWN, 1976.
[2] S. Mieszalski: Aktywne przyswajanie wiadomości a umiejętność ich stosowania, w: „Studia Pedagogiczne" (red.) W. Okoń, t. XLI, Ossolineum, 1979, s. 68 i nast.
[3] K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, PWN, 1987, s. 124 i nast.
[4] por. Cz. Matusewicz: Psychologia wartości, PWN, 1975, s. 53 i nast.; S. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej, PWN, 1967, s. 71; J. Koralewicz-Zębik: System wartości a struktura społeczna, Ossolineum, 1974, s. 23 i nast.; X. Gliszczyńska (red): Systemy wartości w środowisku pracy, KiW, 1982; H. Gasiul: Formalne cechy systemu wartości jako wskaźniki rozwoju osobowości, UMK, Toruń 1987; a także J. Kozielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka, PWN, 1987, s. 25 i nast.
[5] Cz. Matusewicz: Psychologia wartości... op. cit. s. 18.
[6] L. Nowak: Wartość — Idealizacja — Wartościowanie, „Studia Filozoficzne" Nr 6, 1973, s. 153.
[7] J. Papież: Wartości i dążenia życiowe młodzieży a sukcesy olimpijskie, „Kwartalnik Pedagogiczny" Nr 4, 1984, s. 66; W. Okoń: Słownik Pedagogiczny, PWN, 1981, s. 337; zob. także J. Kozielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka, op. cit. „Na podstawie dotychczasowych badań empirycznych można sformułować tezę, że największą trafność opisową ma relacyjna koncepcja wartości", (s. 25 i nast.). Mają nadto swe podstawy empiryczne twierdzenia o istnieniu w mózgu niezależnych ośrodków wartościowania pozytywnego i negatywnego. Zob. np. J. Czapiński: Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej, Ossolineum, 1985; tenże: Wartościowanie — zjawisko inklinacji negatywnej, Ossolineum, 1986.
[8] K. Konarzewski: Pedagogika celów czy pedagogika wartości, „Kwartalnik Pedagogiczny" Nr 2, 1988, s. 111 oraz H. Muszyński: Ideał i cele wychowania, PWN, 1974, s. 54 i nast.
[9] K. Konarzewski: Pedagogika celów..., op. cit., s. 121; oraz W. Morszczyński: op. desc., s. 55.
[10] por. K. Konarzewski: Pedagogika celów... op. cit., s. 111.
[11] Myślę tu o takich rozprawach jak: Cz. Matusewicz: Psychologia wartości, op. cit.; St. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej, op. cit.; M. Misztal: Problematyka wartości w socjologii, PWN, 1980; L. Nowak: U podstaw marksistowskiej aksjologii, PWN, 1974; tenże: Wartość — Idealizacja — Wartościowanie, „Studia Filozoficzne" Nr 6, 1973: H. Muszyński: Ideał i cele wychowania, PWN, 1974; R. Schulz: Nauka a wartości wychowawcze, Ossolineum, 1974.
[12] Inaczej przedstawia się ta relacja w ujmowaniu aksjologii jako poznawania wartości form praktyki wychowawczej (Konarzewski, 1988). W konsekwencji przyjęcia takiego punktu widzenia rozważana jest kwestia, czy należałoby zerwać „ze strukturalnym podobieństwem pedagogiki do praktycznego działania, uwolnić ją od obowiązku na poły administracyjnego stanowienia celów i dobierania środków ich realizacji, słowem — przybliżyć do wzorca teoretycznych nauk społecznych" (Konarzewski 1988, s. 120).
[13] P. Lengrand (ed): Areas of Learning Basic To Lifelong Education. Unesco Institute for Education Hamburg and Pergamon Press, Oxford 1986, cyt. za: M. S. Szymański: Recenzja, „Kwartalnik Pedagogiczny" Nr 4, 1987, ss. 191—200.
[14] tamże, s. 199.
[15] K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, PWN, 1987, ss. 114—117.
[16] M. Materska: Produktywne i reproduktywne wykorzystywanie wiadomości w różnych fazach uczenia się, Ossolineum, 1978, s. 51—54; T. Tomaszewski: Ślady i wzorce, WSiP, 1984, s. 49.
[17] M. Materska: Produktywne..., op. cit.
[18] Z. Włodarski: Odbiór treści w procesie uczenia się, PWN, 1979, ss. 374—390; K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość... op. cit.
[19] zob. J. Such: Problemy weryfikacji wiedzy, PWN, 1978, s. 115 (przypis 40).
[20] por. np. Mała Encyklopedia Logiki, Ossolineum, 1988, s. 213.
[21] tamże, s. 84; por. także Z. Ziembiński: Logika praktyczna, PWN, 1974, s. 201 i nast.
[22] T. Kotarbiński: Kurs logiki dla prawników, PWN, 1974, s. 144.
[23] tamże, s. 132 i nast.; por. także S. Mieszalski: Aktywne przyswajanie... op. cit. s. 65.

[24] Z. Ziembiński: Logika praktyczna, PWN, 1963, s. 166.
[25] M. S. Szymański: Recenzja, op. cit. s. 195.
[26] H. Muszyński: Nauczanie kompleksowe i jego kształcąco-wychowawcze walory, „Życie Szkoły" Nr 7/8, 1978, s. 4.
[27] H. Muszyński, M. Dudzikowa: Praca wychowawcza w toku procesu nauczania, PWN, 1975, s. 119 i nast.; por. także M. Dudzikowa: Wychowanie w toku procesu lekcyjnego, WSiP, 1978, s. 90—92.
[28] por. J. Skrzypczak: Techniczne środki dydaktyczne jako komunikaty audiowizualne, „Neodidagmata" Nr XII, 1979, s. 152.
[29] A. Brook, R. Driver, K. Johnson: The Children's Learning in Science Project. The Interactiv Approach, „The Times Educational Supplement", 23.10.1987, s. 44.
[30] W. Michajłow: Present-day problems in the field of the popularization of knowledge, „The Review of the Polish Academy of Sciences", Nr 1, 1977; K. Kruszewski: Wpływ lekcji na zasób umysłowy uczniów, „Kwartalnik Pedagogiczny", Nr 1, 1976.
[31] M. Materska: Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych, Ossolineum, 1972, ss. 94—95, 48—49, 78—79.
[32] tamże, ss. 94—95.

IRENA LEPALCZYK I EWA MARYNOWICZ-HETKA (red.) INSTYTUCJONALNA POMOC DZIECKU I RODZINIE. DIAGNOZY I PROPOZYCJE

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1988
Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Prace Wydziału Językoznawstwa Nauki o Literaturze i Filozofii, ss. 167

W latach 1982—1985 sześcioosobowy zespół badawczy złożony z pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego przeprowadził badania empiryczne w ramach problemu węzłowego „Współczesne rodziny w Polsce. Stan i przeobrażenia". Główną ideą podjętych badań było skupienie zainteresowań na funkcjonowaniu wybranych instytucji działających na rzecz dzieci w wieku 0—15 lat, z punktu widzenia przebiegu procesu wspierania rozwoju dziecka i rodziny.

Rezultatem tych badań jest ukazanie się nakładem Polskiej Akademii Nauk — Zakładu Narodowego im. Ossolińskich pracy zbiorowej pod redakcją Ireny Lepalczyk i Ewy Marynowicz-Hetki pt. „Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje". Ukazanie się wspomnianego zbioru jest dowodem i przykładem na wyodrębnianie się z teorii pedagogiki społecznej nowego jej działu, subdyscypliny, jaką stanowi „pedagogika instytucjonalna", w której tworzeniu duży, jeśli nawet nie zasadniczy, udział w naszym kraju mają Panie Prof. Lepalczyk i Marynowicz-Hetka.

Pedagogika instytucjonalna rozumiana jest jako „analiza instytucji szkolnych (kształcenia) wskazująca na sposób modyfikowania funkcjonowania tych instytucji, w kierunku wyzwalania aktywności wychowanka tak, aby następowała pełna interioryzacja norm zewnętrznych klasy szkolnej i całej instytucji".

Interesujące jest wydaje się rozszerzenie zakresu pojęcia „instytucje szkolne (kształcenia)" i objęcie nim nie tylko tak jak tradycyjnie dotąd instytucji szkoły, ale także wszelkich instytucji edukacyjnych, których wpływom podlegają wychowankowie w różnych okresach swojego życia.

Omawiany zbiór rozpraw jawi się jako szczególnie interesujący z wielu powodów. Stanowi on próbę syntetycznej analizy pomocy w biosocjokulturalnym rozwoju dziecka, realizowanej przez instytucje socjalno-wychowawcze dzielnicy wielkiego miasta. Nawiązuje on w podstawowych przesłankach teoretycznych i metodologicznych do badań, jakie w okresie międzywojennym prowadził pod kierunkiem Heleny Radlińskiej, na terenie tej samej dzielnicy miasta zespół pedagogów społecznych. Skoncentrowanie badań na tym samym terenie umożliwia

podjęcie rozważań komparatystycznych, ujawniających mechanizmy ewolucji zagadnień stanowiących przedmiot podjętych dociekań badawczych. Wyeksponowano w tym aspekcie procesy społeczno-wychowawcze przebiegające wokół spraw ucznia szkoły podstawowej, którego rozwój biologiczny, społeczny i kulturalny uzależniony jest od rodziny nieporadnej wychowawczo, która znajduje się w obszarze zaniedbania kulturalnego szkoły, która mimo podejmowanych wysiłków nie jest w stanie wyrównać braków rodziny w pełnieniu funkcji socjalno-wychowawczych. Autorki współczesnych badań poszerzyły kategorie wychowanków i instytucji socjalno-wychowawczych i objęły nimi obok szkoły podstawowej także żłobek oraz przedszkole.

Porównywanie wyników badań obu zespołów wykracza poza cel niniejszego opracowania. Ważne wydaje się jednak zwrócenie uwagi na praktyczne oddziaływania wychowawcze, podjęcie których stanowi konsekwencję wykrytych w rozważanym problemie związków i zależności.

Dla zespołu Heleny Radlińskiej na pierwszym planie działań wychowawczych znajdowała się kompensacja społeczna i „ratownictwo"; w propozycjach zaś działań praktycznych projektowanych przez Autorki omawianego tomu dominującym kierunkiem jest profilaktyka, która stanowi podstawowy sposób przekształcania środowiska społecznego.

Dodatkową zaletą omawianego zbioru jest wyjście poza ramy li tylko diagnozy rodzin wielkomiejskich, których dzieci są użytkownikami tak powszechnych w Polsce placówek opieki, wychowania i kształcenia oraz oceny funkcjonowania instytucji socjalno-wychowawczych, z punktu widzenia organizacji pomocy na rzecz dziecka i rodziny. Diagnoza rodzin i diagnoza pomocy instytucji socjalno-wychowawczych, zdaniem Autorek, wskazuje niejednokrotnie na rozmijanie się przebiegu sytuacji rodziny i działań podejmowanych przez te instytucje. Stąd też tak istotne miejsce w pracy zajmują konkretne propozycje doskonalenia pomocy w rozwoju dziecka i rodzinie realizowane przez wybrane instytucje socjalno-wychowawcze, które opracowane zostały na podstawie wyników diagnozy funkcjonowania rodzin i instytucji. Propozycje te w istotny sposób podnoszą niezaprzeczalną wartość oddanego do rąk czytelników zbioru.

Przyjrzyjmy się bliżej zawartości tomu.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. Wyraźnie wyodrębnić można dwie jej części. Pierwsza — bardziej syntetyczna — zawiera refleksję teoretyczną na temat niektórych problemów funkcjonowania instytucji socjalno-wychowawczych oraz prezentację założeń teoretycznych i metodologicznych podjętych badań. W drugiej części pracy Autorki prezentują konkretne przykłady funkcjonowania wybranych instytucji socjalno-wychowawczych.

Rozdział pierwszy zawiera teoretyczne podstawy problematyki instytucji socjalno-wychowawczej. Autorki dokonują w nim zabiegu uporządkowania i uściślenia terminologii funkcjonującej na gruncie sformułowanego problemu, który to zabieg jest, zdaniem Autorek, nadrzędny i niezbędny jako implikujący sposób prawidłowego postrzegania i rozumienia interesujących zjawisk. Podejmując problem klasyfikacji i kategoryzacji instytucji socjalno-wychowawczych, przyjmują założenie o konieczności wielowymiarowego postrzegania działalności omawianych instytucji. Błędem byłoby w jego świetle zamykanie tak bogatej problematyki w ramach jednej, wszechstronnej i wyczerpującej typologii instytucji „i obszarów oddziaływania instytucjonalnego i nieinstytucjonalnego". Czytelnik zapoznany zostaje w tym miejscu z bogatym i różnorodnym przeglądem stanowisk wielu autorów, będących ilustracją omawianej problematyki. Podejmowana w dalszej kolejności problematyka funkcjonowania instytucji socjalno-wychowawczych jest szczególnie istotna z punktu widzenia efektywności oddziaływań wychowawczych.

Obserwacja funkcjonowania instytucji dostarcza, zdaniem autorów, przekonujących faktów warunkujących konieczność przekształcania i modyfikowania środowisk instytucji „w kierunku bardziej zbliżonym do wzorca". Jest to obecnie najbardziej aktualny postulat stawiany przez teorię pedagogiki społecznej.

Rozdział drugi stanowi prezentację założeń teoretycznych i metodologicznych podjętych badań oraz zawiera próbę syntetycznego ujęcia ich rezultatów i wyników. Dokonana jest w nim szczegółowa diagnoza rodzin wielkomiejskich z punktu widzenia funkcjonowania ich środowiska rodzinnego, które w znacznym stopniu determinuje rozwój biologiczny, społeczny i kulturalny dzieci. Diagnoza ta potwierdza przyjętą na wstępie hipotezę o narastającym zjawisku dysfunkcjonalności rodzin wielkomiejskich. Równolegle czytelnik zapoznany zostaje z diagnozą funkcjonowania instytucji socjalno-wychowawczych, z punktu widzenia procesu wspierania rozwoju biosocjokulturalnego wychowanka.

Globalna ocena działalności analizowanych instytucji również potwierdziła wstępną hipotezę „o nadmiernym stosowaniu działań kompensacyjnych, wyrównującym braki somatyczne, środowiskowe a niedostatecznie intensywnym organizowaniu działań profilaktycznych, uprzedzających wystąpienie zjawisk negatywnych w rozwoju dziecka, lub chociażby tylko hamujących je". Dysfunkcjonalność instytucji socjalno-wychowawczych wyraża się więc w zaburzeniu realizacji funkcji wspierania rozwoju wychowanków i ich rodzin.

Konsekwencją procesu diagnostycznego jest dokonywanie zabiegów projektowania i modelowania działań mających na celu zbliżenie interesującego wycinka rzeczywistości do założeń wzorcowych. W konkretnym, analizowanym przez autorki problemie, zabieg ten ma na celu uczynienie bardziej skutecznymi poczynań wspierających rozwój dzieci oraz oddziaływań skierowanych na rodziny — czyniąc je tym samym najbardziej optymalnym środowiskiem życia jednostki. Stąd też podjęcie tego tematu i kontynuowanie go w dalszych rozdziałach prezentowanej pozycji, w których to poddane zostają analizie — z punktu widzenia ukazania możliwości optymalizowania ich działalności — wybrane instytucje socjalno-wychowawcze. Proponowany przez Autorki sposób podejścia metodologicznego wiąże się z postrzeganiem procesu przekształcania funkcjonowania omawianych instytucji w kategoriach globalnych — dając tym samym podstawę do syntetycznego wnioskowania na temat możliwości modelowania środowiska życia dziecka w ogóle.

Rozdział trzeci zawiera analizę żłobka jako placówki opiekuńczo-wychowawczej. Badania potwierdzają niski poziom wydolności opiekuńczo-wychowawczej tej placówki. Stan ten jest konsekwencją, między innymi, nieodpowiedniego profilu organizacyjno-prawnego instytucji, przynależność bowiem do resortu Zdrowia i Opieki Społecznej przenosi punkt ciężkości na zagadnienia opiekuńczo-higieniczno-zdrowotne. W konkretnych propozycjach doskonalenia pracy żłobka szczególnie mocno postulowana jest koncepcja włączenia żłobka — jako placówki faktycznie realizującej zadania opiekuńczo-wychowawcze — w strukturę organizacyjną resortu podległego Ministerstwu Edukacji Narodowej. Taki zabieg organizacyjno-prawny konstytuowałby, zdaniem Autorki, faktyczny profil działalności żłobka, przyniósłby w związku z tym wiele wymiernych korzyści, które w efekcie przyczynią się do radykalnej poprawy istniejącego stanu faktycznego.

Analiza działalności przedszkola, przedstawiona w rozdziale IV, dokonana jest z punktu widzenia działań wspomagających rozwój społeczny dziecka. Wspomaganie to rozumiane jest jako „cykl zorganizowanych działań wychowawczych, opiekuńczych i kształcących, zmierzających do osiągnięcia dojrzałości społecznej przez wychowanków". Proponowany przez Autorkę sposób modyfikowania działalności przedszkola dotyczy w głównej mierze wzbogacenia i rozszerzenia po-

ziomu wspomagania rozwoju społecznego wychowanków, a to w celu osiągnięcia przez nich odpowiedniego poziomu dojrzałości społecznej.

Problematyka pozostałych dwóch rozdziałów koncentruje się na zagadnieniach funkcjonowania szkoły podstawowej jako instytucji wspierającej rozwój uczniów w młodszym i średnim wieku szkolnym. Badania prowadzone przez zespół autorów ujawniły niepełne wykorzystanie możliwości lokalowych i kadrowych szkół podstawowych w interesującym zakresie. Uwagę czytelnika skupia w tym miejscu interesująca propozycja opracowanego wzorca działalności szkoły podstawowej, w zakresie wspierania rozwoju biosocjokulturalnego uczniów.

Wzorzec ten — zdaniem Autorek — winien stać się punktem wyjścia do opracowywania programów modyfikowania działalności placówki w kierunku optymalnym.

Krótkie ramy recenzji nie pozwalają na dokładniejszą analizę zawartości pracy, ani też na szerszą prezentację ocen wartościujących zawartych w niej poszczególnych propozycji i koncepcji. Tym bardziej, iż każdy z przedstawionych w pracy problem wymaga w zasadzie odrębnego podejścia i bardziej szczegółowej dyskusji. Wydaje się, że nadzieje zespołu redakcyjnego na to, iż „praca ta może w pewien sposób wzbogacić refleksję na temat globalnego postrzegania jednostki oraz integralności funkcji wychowawczych rodziny i instytucji socjalno-wychowawczych", mają szansę być spełnione.

EWA KUŚKA

MODERNIZACJA SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH A ZAWÓD NAUCZYCIELA
(sprawozdanie z konferencji naukowej)

Oświata i wychowanie ma charakter historyczny i społeczny. Ten oczywisty fakt wciąż sprawia, że po wielkich przemianach polityczno-społecznych (wojny, rewolucje) podejmowane są działania reformatorskie w dziedzinie oświaty. Na przykład „afrykanizacja" wyzwalających się spod kolonialnej zależności państw „czarnego lądu" polegała między innymi na tym, że obok nacjonalizacji środków produkcji i opanowywania środków informacji trzeba było szybko likwidować zapóźnienia kulturowe (analfabetyzm, ciemnotę, zacofanie).

Dla świata współczesnego bardziej typowe są „bezkrwawe rewolucje" społeczne. Takimi, umownie oczywiście, można określić radziecką „pierestrojkę" i zakrojoną na niespotykaną dotąd skalę demokratyzację wszystkich sfer życia politycznego, gospodarczego i społecznego w naszym kraju. Zgodnie z powszechnie funkcjonującą tezą przemiany te wymagałyby globalnej reformy systemu edukacji. Niestety, kryzys ekonomiczny, który zarysował się w końcu lat siedemdziesiątych spowodował stopniowe odchodzenie od założeń zawartych w „Raporcie o stanie oświaty w PRL" z 1973 roku. Inaczej mówiąc — zaniechaliśmy reformy strukturalnej, realizując po dzień dzisiejszy reformę programową.

Nowy Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej określa główne kierunki jej doskonalenia i dalszego rozwoju*. Realizacja owego procesu miałaby przebiegać w dwóch etapach. Lata 1986—90 to okres przygotowawczy, zamykający prowadzoną obecnie reformę programowo-metodyczną w szkolnictwie średnim, a jednocześnie przygotowujący wstępne warunki niezbędne do kompleksowej modernizacji oświaty i szkolnictwa wyższego. W okresie właściwym, który rozpocznie się w 1991 roku, wytyczane będą główne kierunki tego procesu.

Już w przeszłości pedagodzy i działacze społeczno-polityczni zdawali sobie doskonale sprawę z tego, że podejmowanie ważkich zmian w szkolnictwie wymaga indywidualnego rozpatrywania wielu problemów zawodowych i społecznych nauczycieli. Historyczne już dziś postanowienia Komisji Edukacji Narodowej w zakresie reformy ówczesnego systemu oświaty i nauki zakładały odpowiednie przygotowanie i doskonalenie kadr dla wszystkich rodzajów szkół. Bardzo aktualną wymowę mają postulaty głoszone przez wybitnego pedagoga międzywojennego Władysława Spasowskiego, iż wszelkie reformy wychowania trzeba rozpoczynać od wykształcenia odpowiednich kadr nauczycielskich, od podnoszenia poziomu umysłowego i stanowiska w społeczeństwie ogółu nauczycielstwa.

U progu nowego wieku obserwujemy zachodzące w szybkim tempie przemiany roli zawodowej nauczyciela. Powoduje je dynamika rozwoju nauki i techniki, eksplozja informatyczna, a jednocześnie „starzenie się" poszczególnych dziedzin nauki, wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństw, technicyzacja i automatyzacja

* Zob. Cz. Kupisiewicz. Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji narodowej. „Oświata Dorosłych" 1986 nr 1.

procesu kształcenia, a także szereg nowych zjawisk i przemian dotyczących samego podmiotu zabiegów edukacyjnych.

Po okresie deprecjacji zawodu nauczyciela, nieudanych prób zastępowania go „inżynierami oświaty", przeżywa on swój renesans. Ale staje też przed nowymi, bardzo trudnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i edukacyjnymi.

Analizie sytuacji zawodu nauczyciela na tle przemian edukacyjnych poświęcona była konferencja naukowa zorganizowana przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii UW w Białymstoku, w dniach 11—12 listopada 1988 roku. Ważnym jej celem była wymiana doświadczeń naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych w zakresie kształcenia i funkcjonowania w zawodzie nauczycieli w Bułgarii, NRD i ZSRR, z których uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli współpracuje nasz Wydział.

Udział w konferencji wzięło 5 gości zagranicznych (z Uniwersytetu Sofijskiego im. Ochryckiego — 2, z WSP w Halle — 2, z Uniwersytetu Grodzieńskiego — 1). 2 referaty (z Uniwersytetu Grodzieńskiego i Kazachskiego Instytutu Pedagogicznego im. Abaja) zostały nadesłane na konferencję drogą korespondencyjną.

W konferencji uczestniczyło 15 pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni i instytutów z kraju (w tym 6 z placówek naukowo-oświatowych Białegostoku) oraz 15 pracowników naukowo-dydaktycznych naszego Wydziału.

Obrady plenarne otworzył Prof. dr hab. Jerzy Niemiec (Wydział Pedagogiki i Psychologii Filii UW) referatem „Nauczyciele wobec edukacyjnej reformy".

W plenarnej części konferencji wyodrębniły się trzy grupy tematyczne:

I. Problemy zawodu nauczyciela w krajach socjalistycznych

Referaty przedstawili:

— Prof. dr Karl Horst Brüggener (WSP w Halle — NRD) „Wychowanie uczniów w procesie kształcenia w szkole ogólnokształcącej w NRD do aktywności duchowej i twórczej, jako czynnik optymalnego rozwoju ich osobowości".
— Prof. dr Jelka Pietrowa (Uniwersytet Sofijski im. Ochryckiego — Bułgaria „Problemy przygotowania kadr pedagogicznych w Bułgarii".
— Doc. Wiktor Pietrowicz Tarantiej (Uniwersytet Grodzieński — BSSR) „Doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych ZSRR".
— Doc. Inna Anatoljewna Karpiuk (Uniwersytet Grodzieński — BSRR) „Współpraca pedagogiczna nauczycieli początkujących i doświadczonych".
— Doc. Walerij Wasiljewicz Tryfonow (Kazachski Instytut Pedagogiczny im. Abaja w Ałma—Acie — KSSR) „Przygotowanie studentów do pracy wychowawczej z uczniem trudnym".
— Dr Gert Adler (WSP w Halle — NRD) „O praktycznym pedagogicznym przygotowaniu kandydatów na nauczycieli w WSP w Halle".
— Mgr Włodzimierz Poczykowski (Filia UW w Białymstoku) „Podwyższanie kwalifikacji kadr pedagogicznych w Białoruskiej SSR na tle podstawowych kierunków reformy szkoły ogólnokształcącej i zawodowej".

II. Wieloaspektowość kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce

Referaty na ten temat przedstawili:

— Prof. dr hab. Tadeusz Wiloch (WSP w Krakowie) „Specjalizacja pedagogów w zakresie kształcenia początkowego i wychowania przedszkolnego".
— Doc. dr hab. Wojciech Maszke i mgr Barbara Czop (WSP w Olsztynie) „Efektywność kształcenia nauczycieli w WSP w Olsztynie".
— Dr Maria Kowalska (ODN w Lublinie) „Doskonalenie zawodowe nauczycieli a modernizacja systemu edukacyjnego".

— Dr Bogumiła Kwiatkowska-Kowal i dr Witold Komar (Uniwersytet Warszawski) „Zadaniowa koncepcja doboru i systematyzacji treści pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli".
— Dr Anna Krajewska (Filia UW w Białymstoku) „Kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli w Filii UW w Białymstoku".
— Dr Mikołaj Grygorczuk (KOiW w Białymstoku) „Nauczyciele o nauczycielach, czyli wzór osobowy nauczycieli zakładów kształcenia, placówek doskonalenia nauczycieli i ich rola w procesie kształcenia i doskonalenia kandydatów na nauczycieli i młodych nauczycieli".
— Dr Władysław Grądzki (ODN w Białymstoku) „Pomoc i doradztwo pracującym nauczycielom".
— Dr Jerzy Joka (ODN w Białymstoku) „Stopnie specjalizacji — formą doskonalenia nauczycieli".
— Dr Jan Zieniuk (Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna) „Rola bibliotek pedagogicznych i szkolnych w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli".

III. Psychodydaktyczne i społeczne problemy zawodu nauczyciela.

W tej grupie przedstawiono następujące referaty:
— Doc. dr hab. Wenancjusz Panek (Filia UW w Białymstoku) „Wykorzystanie badań F. Torance'a nad postawą twórczą nauczyciela w szkole w procesie jej modernizacji".
— Doc. dr hab. Danuta Markowska (Filia UW w Białymstoku) „Postawy nauczycieli wobec zróżnicowania kulturowego uczniów".
— Dr Elżbieta Czykwin (Filia UW w Białymstoku) „Społeczno-instytucjonalny charakter deformacji percepcji u nauczycieli".
— Doc. dr hab. Michał Balicki (Filia UW w Białymstoku) „Wydłużony normatywny czas pracy zawodowej nauczycieli w szkole — jego zasięg, przyczyny i skutki".
— Dr Zofia Wolańska (Filia UW w Białymstoku) „Efektywność czasu pracy nauczyciela w toku wybranych jednostek lekcyjnych".
— Mgr Anna Karpińska (Filia UW w Białymstoku) „Nauczyciele wobec minimalizacji drugoroczności".
— Dr Włodzimierz Prokopiuk (Filia UW w Białymstoku) „Paradoksy roli nauczyciela w dobie modernizacji systemów edukacyjnych".

W dyskusji głos zabrało 12 uczestników konferencji. Z dużą troską, a niekiedy z nieukrywanym niepokojem mówiono o sytuacji zawodu nauczyciela w okresie rozwierania się tzw. „luki edukacyjnej".

Pytania, jaki i kim powinien być nauczyciel, stawia się zazwyczaj w momentach przełomowych lub zwrotnych w historii, w zwrotnych momentach postępu naukowego i cywilizacyjnego. Uczestnicy konferencji zgodnie konstatowali, iż znajdujemy się w takim zwrotnym punkcie. Stawiano szereg kwestii. Jak obecne systemy kształcenia, doskonalenia i dokształcania nauczycieli mają nadążać za wzrostem aspiracji edukacyjnych społeczeństw (dzieci, młodzieży, ale też coraz bardziej dorosłych)? Jak najszybciej i bez zbytnich „wstrząsów" zlikwidować drastyczne niedobory kadrowe w oświacie? Jak przygotowywać młode kadry nauczycielskie do pracy zawodowej, ale także do funkcjonowania w społeczeństwie pluralistycznym?

Bardzo mocno eksponowano też konieczność dokonywania „rewizji" teoretyczno-badawczych programów nauk pedagogicznych, by nie tylko nadążały one za zmieniającą się rzeczywistością, ale by pewne zjawiska i procesy cywilizacji

współczesnej mogły być skutecznie wyprzedzane (np. budowanie wspólnego europejskiego domu, wychowanie w duchu pokoju, wychowanie ekologiczne itp.).

Przedstawione w dużym skrócie informacje i niektóre tylko pytania nie oddają w pełni ani nastroju, ani też bogactwa myśli, tez i postulatów prezentowanych podczas dwudniowych obrad konferencji. Bogaty jej dorobek zostanie opublikowany w „Zeszytach Naukowych Filii UW" w 1990 roku.

WŁODZIMIERZ PROKOPIUK

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1990 r.
Nakład 2372 egzemplarzy. Ark. wyd. 11,6. Ark. druk. A1-12,3.
Łódzka Drukarnia Dziełowa, Zakład nr 3 w Tomaszowie Maz. Zam. nr 1006/1100/89

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" opłacają 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 1658-201045-139-11. Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest droższa od prenumeraty krajowej o 50 proc. dla zleceniodawców indywidualnych i o 100 proc. 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.