RUCH PEDAGOGICZNY

5-6

ROK XXXI (LXIII) WRZESIEŃ – GRUDZIEŃ 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

5-6

ROK XXXI (LXIII) WRZESIEŃ – GRUDZIEŃ 1989

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

KAZIMIERZ DENEK, RYSZARD MELLER: Treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji 3

ARTYKUŁY

WITOLD KOMAR: „Wyzwolenie wychowania" — droga do pedagogiki humanistycznej? 22
JOANNA RUTKOWIAK: Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia 38

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ADAM SOSNOWSKI: Regres udziału młodzieży w kulturze funkcją przystosowania? — Część II 52
TADEUSZ RYMARZ: Poziom przystosowania emocjonalno-społecznego uczniów a ich osiągnięcia w nauce szkolnej 65
WIESŁAWA REMPEL: Sytuacja wychowawcza w okresie nieletności a późniejsze warunki społeczne mężczyzn — byłych podopiecznych sądu . . 74

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

MIROSŁAW ORZECHOWSKI: Jak sytuacja społeczna broni jednostkę przed wpływem wychowawczym szkoły 92
MIECZYSŁAW DUDEK: Z pogranicza teorii i praktyki wychowania w internacie 100

RECENZJE KSIĄŻEK

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: W. Melzer, G. Neubauer: Der Kibutz als Utopie. Mit einem Nachwort von Ludwig Liegle 107
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: R. Urbański: Technika a wartości wychowawcze . 112
JERZY NOSARZEWSKI: L. Niebrzydowski: Psychologia wychowawcza . . 114
MARYLA SOWISŁO: J. Radziewicz, M. Mirgos: O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego 117

KRONIKA

JÓZEF SZOCKI: Próba spojrzenia naukowego na biblioteki szkolne . . . 121

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

KAZIMIERZ DENEK
RYSZARD MELLER
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Skoro cała przyroda jest ustawicznym wiązaniem się, wynika stąd, że ludzie jako obserwatorzy tego cudownego stanu rzeczy powinni działać tak jak przyroda, to znaczy na przemian tworzyć i przetwarzać.

J.W. Goethe

TREŚCI KSZTAŁCENIA W PRZYSZŁOŚCIOWYM MODELU EDUKACJI

Nie sposób myśleć o treściach kształcenia w kategoriach, do których przywykliśmy. Nie chodzi tu tylko o selekcję treści, trafność wyboru informacji i ich optymalny układ. Pojęcie treści kształcenia ma znacznie szerszy zakres, a poza tym nie pozwala na to nowa jakość naszej cywilizacji i nowe potrzeby edukacyjne. W wywiadzie udzielonym przez A. Tofflera przedstawicielowi amerykańskiego czasopisma „Dialogue" stwierdza on: „Myślę, że bierzemy udział w wyścigu między ograniczonymi zdolnościami ludzkimi a wzrastającą złożonością i niebezpieczeństwem otoczenia naturalnego i technicznego. Istnieją dwa sposoby na opanowanie sytuacji. Jednym z nich będzie kontrolowanie zmian przez kontrolę rozwoju techniki, przez przemyślenie, jakie zmiany chcemy wprowadzić do systemu, i tak dalej. Drugim sposobem będzie użycie oświaty jako sposobu podniesienia stopnia adaptacji. Nie osiągnęliśmy jeszcze naszych biologicznych granic, ale sądzę, że psychologiczne — tak. Narzuciła je kultura. Znajdujemy się w środowisku chaotycznym, w ulegającym szybkim zmianom kalejdoskopie, a niestety wychowanie i oświata przez nas do tej pory stosowane przygotowały nas do środowiska bardziej znormalizowanego i uregulowanego. Tak więc, jak powiedziałem, możemy dokonać dwóch rzeczy: albo zredukować stopień złożoności środowiska, albo też zwiększyć zdolność jednostki do przystosowania się do niej. Musimy wprowadzić przyszłość w dziedzinę oświaty"[1].

Również nasze regionalne (polskie) zmiany każą nam modyfikować cele i treści kształcenia, biorąc pod uwagę przyjęcie orientacji na

demokratyzację życia i nowe cechy społeczeństwa. Nie wolno jednak tracić z pola widzenia ujemnych i w pewnym sensie „historycznie utrwalonych" cech, które w nowych warunkach mogą się jeszcze bardziej uwydatnić. Jakże aktualna jest wypowiedź I. Paderewskiego skierowana w 1910 roku do młodzieży.

„Urodziliście się w narodzie, który jak żaden inny naród sowicie od natury obdarowany jest w zdolności, w talenty, w lotność umysłu, w sprawność inteligencji. Urodziliście się jednak w narodzie, który jak żaden inny zaprzepaszcza to, co mu jest dane z natury. Przez kilkadziesiąt lat, wpatrując się nie bez troski w przyczyny polskiego fenomenu, przyszedłem do przekonania, że nic innego jak tylko brak instynktu pracy staje Polakom na przeszkodzie do tego, by był przodującym w świecie społeczeństwem. Tylko bowiem praca przemienia zdolności w umiejętności. Pamiętajcie zawsze, że nie zdolności, lecz umiejętność tworzy cywilizację"[2].

Już chociażby w oparciu o tę wypowiedź można sprecyzować strategicznie doniosły cel kształcenia: przetwarzać zdolności w umiejętności.

Obydwie przytoczone tu wypowiedzi, mimo że dzieli je ponad pół wieku, uprzytomniły nam, że tworzenie systemu treści kształcenia współczesnej szkoły to problem wielostronnie uwarunkowany, nawet historycznie. Dostrzegalny jest przede wszystkim ścisły związek z celami, jakie ma realizować system edukacyjny.

Problematykę treści kształcenia zamierzamy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach, a mianowicie: z punktu widzenia filozofii wychowania oraz polityki oświatowej. Dostrzegamy bowiem znaczną różnicę pomiędzy identyfikacją problemu w płaszczyźnie filozoficznej a jego analizą w kontekście polityki edukacyjnej. Ograniczenie się do refleksji opartej wyłącznie na imperatywach politycznych poważnie ogranicza prospektywne walory wyników analizy. W pracach nad doborem i układem treści musimy uwzględniać usytuowanie człowieka w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zdaniem G. Vaideanu, „człowiek musi się nie tylko nauczyć jak żyć, ale także tego, jak odnaleźć swą drogę; musi się nauczyć jak się uczyć i zmieniać"[3]. Żyjemy w czasach, w których, jak to określił F. W. Nietzsche, nastąpiło „przewartościowanie wszelkich wartości". Może nie wszystkich, ale zapewne wielu. Stąd tak ważne jest przygotowanie człowieka do odnalezienia własnej drogi, przygotowanie do współtworzenia swojej osobowości. Uczmy go ponadto, jak przełamywać wszechobecne w naszym życiu procesy dezintegracji negatywnej, co pozwoli mu uniknąć psychicznej degradacji.

To tylko część przesłanek, którymi należy kierować się w procesie tworzenia systemu treści. Zadanie nie jest więc łatwe. Przypomina to próby zdobycia niedostępnej dotąd góry. W pogodne dni szczyt jest widoczny. Projektujemy różne strategie jego zdobycia. Jak dotychczas znajdujemy się jednak w jednym z obozów u podnóża góry.

W odnalezieniu właściwej drogi pomaga nam teoria treści kształcenia. Tworzy ona odrębną subdyscyplinę pedagogiczną, dostarczając względnie odosobnionego pola badawczego, a także specyficznych metod i technik badawczych. Ona też wyjaśnia istotę tego pojęcia.

1. POJĘCIE TREŚCI KSZTAŁCENIA

W czasie ostatnich lat obserwujemy znaczną ewolucję znaczenia terminu „treść kształcenia". Zerwano przede wszystkim z utożsamianiem go ze zbiorem wiadomości, które uczniowie powinni opanować w trakcie nauki szkolnej. Spotykamy także definicje reprezentujące wysoki stopień ogólności. Pedagogika progresywistyczna na przykład określa treści kształcenia jako „całość doświadczeń, które uczeń ma zgromadzić w szkole"[4].

Wartościowe pod względem poznawczym i praktycznym wyjaśnienie istoty treści kształcenia spotykamy w pedagogice radzieckiej. Zdaniem I. J. Lerniera i M. N. Skatkina, na treść kształcenia składają się:

- system wiadomości o przyrodzie, społeczeństwie, myśleniu, technice, sposobach działalności, których opanowanie zapewnia tworzenie się w świadomości uczniów prawidłowego dialektyczno-materialistycznego obrazu świata, jest warunkiem właściwego podejścia metodologicznego do działalności poznawczej i praktycznej;
- system ogólnych intelektualnych i praktycznych umiejętności oraz nawyków będących podstawą wielu rodzajów działań (o charakterze poznawczym, twórczym, wytwórczym, usługowym itd.);
- doświadczenie uzyskane w toku działalności twórczej, jej podstawowe cechy, które stopniowo zostały nagromadzone przez ludzkość w procesie rozwoju działalności społeczno-praktycznej;
- system norm stosunku do świata, do drugiego człowieka, będący podstawą przekonań i ideałów[5].

Takie wieloskładnikowe ujęcie treści kształcenia pomaga rozwiązywać wiele problemów związanych z konstruowaniem systemu kształcenia, projektowaniem programów, podręczników, środków dydaktycznych, modelowaniem metod nauczania itd.

Podobny charakter ma definicja sformułowana przez K. Kruszewskiego z tym, że zredagowano ją z pozycji psychologicznej teorii czynności. W tym ujęciu treść kształcenia składa się z:

- w i e d z y, inaczej materiału nauczania i jednocześnie materiału zmian psychicznych (haseł programowych);
- z m i a n y, która ma zajść w wiadomościach ucznia, umiejętnościach i jego systemie wartości;
- c z y n n o ś c i u c z e n i a, które powodują, że określone zmiany psychiczne zajdą, a których materiałem są owe hasła programowe.

„Treść kształcenia zatem byłaby zbiorem planowych, uzewnętrznionych czynności uczenia, wyznaczonych przez materiał nauczania (wiedzę, materiał zmiany) i planowaną zmianę psychiczną"[6].

Podobnie definiuje treść kształcenia B. Niemierko, stwierdza bowiem: „Uczeń opanowuje czynności przypominania sobie określonej informacji, porządkowania jej i przekształcania, stosowania i wartościowania, a wszystko to (...) formuje sytuacja zadaniowa"[7].

Wspólną cechą przytoczonych definicji jest „wmontowanie" czynności jako elementów treści kształcenia. Zbiór wiadomości tworzy materiał zmiany, spełnia w pewnym sensie rolę środka uruchamiającego mechanizm zmiany w systemie wiadomości przez ucznia posiadanych, w umiejętnościach i w jego systemie wartości.

Definicje te łączy również określenie treści kształcenia w kontekście c e l ó w, jakie realizuje szkoła. Jest to podejście ze wszech miar słuszne, cele determinują bowiem dobór treści. O wadze tej prawidłowości pisze A. Siemak-Tylikowska, przypominając „unikatową w piśmiennictwie pedagogicznym XIX wieku próbę konkretyzacji celów kształcenia i wyprowadzenia na ich podstawie norm doboru treści nauczania"[8]. Mowa tu o koncepcji H. Spencera, zawartej w dziele „O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym"[9].

Sądzimy, iż podobna procedura jest przydatna w procesie tworzenia programów szkolnych. Etapami wyjściowymi powinny być: opracowanie racjonalnej koncepcji nauczania danego przedmiotu i sprecyzowanie przedmiotowej taksonomii celów kształcenia. Ważne jest przy tym, aby zawarte w taksonomii cele zostały określone w kategoriach skonkretyzowanych zadań. Dopiero na tej podstawie można realizować działania związane z doborem i układem treści, z zachowaniem zasady strukturalnej zgodności celów z materiałem poznawczym.

2. ZWIĄZEK TREŚCI KSZTAŁCENIA Z CELAMI EDUKACYJNYMI

W strukturze systemu dydaktyczno-wychowawczego nie ma drugiej pary komponentów, które byłyby tak silnie ze sobą sprzężone, jak c e l e i t r e ś c i. Przyjmując bowiem trójskładnikową definicję treści kształcenia zakładamy, iż elementy celu mieszczą się w definicji. Wynika stąd potrzeba określenia teoretycznych podstaw ustalania celów, jako etapu poprzedzającego dobór i układ treści.

Co rozumie się w literaturze filozoficzno-metodologicznej i pedagogicznej pod pojęciem celów? Najczęściej określa się za ich pomocą przewidywanie w świadomości wyniku, na osiągnięcie którego skiero-

wane jest działanie. Natomiast w pedagogice celami wyrażamy oczekiwane, świadome, planowane, idealne a zarazem konkretne wyniki procesu dydaktyczno-wychowawczego. Określa się je w kategoriach pedagogicznych. Innymi słowy odnosi się je głównie do pożądanych zmian, które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach i osobowości ucznia[10]. Czym wobec tego różnią się od treści kształcenia?

Cele kształcenia nie są równoznaczne z jego wynikami. Wskazują one tylko kierunek drogi, po której powinni podążać zarówno sami nauczyciele, jak i uczniowie, aby osiągnąć założone rezultaty. Zasadniczym źródłem celów i przyczyną działalności są potrzeby[11]. Wywołują one określone zainteresowania osobiste i społeczne. Powstanie zainteresowań w sensie lokalizacji potrzeb jest warunkiem kształtowania odpowiednich celów do ich realizacji. W ten sposób cele stają się wyrazem rozpoznanych potrzeb. Są one równocześnie świadomym nastawieniem na optymalne rozwiązanie zadań zdeterminowanych potrzebami lub motywami działania.

Zdaniem A. I. Jacenki, proces formułowania celów stanowi nierozerwalną jedność takich momentów, jak idealne ich wyobrażenie (teoretyczne formułowanie celów) i realne wdrożenie do działalności (realizacja celów). Cele odgrywają rolę pomostu od świadomości do praktycznych poczynań. Wiążą one bezpośrednio teoretyczną i praktyczną działalność. Cele w procesie ich realizacji spełniają funkcje: pobudzającą, ukierunkowującą — regulującą (pozwalającą na wnoszenie potrzebnych korekt) i konstrukcyjną (tworzącą działalność)[12].

Problematyka stawiania celów edukacyjnych ma doniosłe znaczenie dla teorii i praktyki szkolnej. Wynika ono z faktu, że postawienie niewłaściwych celów w systemie edukacji narodowej i w jego różnych ogniwach przynosi społeczeństwu szkody. Na ich naprawienie trzeba czekać przez wiele lat. Posłużmy się przykładem. Zdawać by się mogło, że sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju wymaga od systemu edukacyjnego, aby kształcić jednostki przede wszystkim efektywne w podejmowaniu trafnych decyzji i efektywne w działaniu, u których liczą się jedynie wyniki. Skoncentrowanie się jednak wyłącznie na tej grupie celów edukacyjnych w dłuższej perspektywie prowadzi do społecznej pułapki. I tu w sukurs przychodzi nam filozofia wychowania, gdyż prezentuje ona taką koncepcję człowieka, jaka wynika z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, z uwzględnieniem jego jednostkowego „ja".

Różne są źródła wyprowadzania celów. Mogą nimi być: natura ludzka i życie społeczne człowieka. Stosownie do tego wyróżnia się naturalistyczną i socjologiczną grupę wyprowadzania celów. W ramach naturalistycznej grupy stanowienia celów wymienia sie wyprowadzanie ich z natury ogólnoludzkiej człowieka, z jego indywidualnych właściwości i losu człowieka charakteryzującego bieg jego życia. Natomiast w grupie socjologicznej cele edukacji określamy na podstawie: empirycznego sta-

nu życia lub ideologicznego obrazu tego życia. W pierwszym przypadku są to cele socjologiczno-empiryczne, w drugim ideologiczne.

Zdaniem B. Suchodolskiego, cele należy wyprowadzić z „rozwojowych tendencji społecznych". Źródłami dla nich są postępowe koncepcje człowieka i humanistyczny charakter współczesnej cywilizacji[13]. Źródło stanowienia celów edukacyjnych tkwi w teleologii pedagogicznej oraz ideale wychowania, który zakłada harmonijny rozwój różnych sfer osobowości człowieka.

Szczególnie cenny „program" proponuje nam pedagogika i psychologia humanistyczna oraz pedagogika ideałów. Nie są one i nigdy nie były nurtami jednorodnymi. Można nawet powiedzieć, że różnią się bardziej niż inne kierunki psychologii i pedagogiki, a to dlatego, że od chwili ich powstania określano je raczej poprzez to, przeciwko czemu walczyły, niż przez to, co nowego postulowały. Zarówno psychologia jak i pedagogika humanistyczna przyjmują istnienie dla całej ludzkości tych samych wartości. Przywołuje się tu takie wartości, jak: umiłowanie pokoju, wolności, sprawiedliwości, prawdy, piękna, równości, solidarności, demokracji, uczuciowości, samodyscypliny, poczucia obowiązku i tolerancji dla innych. Wartości te nazywane są różnie. Najczęściej określa się je jako: samourzeczywistnienie, samookreślenie, samorealizacja, samostanowienie, integracja, autonomia, autentyczność, twórcza zdolność, produktywność. Występujący w większości wymienionych określeń przedrostek „samo-" oznacza, iż proces wychowania musimy ukierunkować na wdrażanie młodego człowieka do współtworzenia własnej osobowości. Postulat ten szczególnie silnie akcentuje psychologia humanistyczna i tacy jej przedstawiciele, jak: A. Maslow, C. R. Rogers, K. Dąbrowski, M. Grzywak-Kaczyńska i inni[14]. Dążenie do rozwoju oraz realizacja tego dążenia, zdaniem wymienionych psychologów, jest najsilniejszym pragnieniem człowieka. Jest ono źródłem jego psychicznej energii. Wychowanie winno ową energię wyzwalać.

Czym w stosunku do celów są treści kształcenia? Odpowiedź możemy sformułować następująco: są one pedagogiczną ich interpretacją, są swoistym środkiem, który umożliwia realizację celów.

Zilustrujmy to konkretnym przykładem. Tematycznie wiąże się on z edukacją ekologiczną.

Jednym z nadrzędnych celów edukacji ekologicznej jest kształtowanie pozytywnych postaw uczniów wobec przyrody. Na treści kształcenia składają się:

MATERIAŁ NAUCZANIA zawierający m.in. takie zagadnienia, jak:

- Podstawowe zasady i pojęcia (biocenozy; powiązania pokarmowe, łańcuchy i sieci troficzne; przepływ energii; ekosystem).
- Cykle bio-geo-chemiczne (obieg węgla, azotu, wody, fosforu, siarki; obieg składników pokarmowych).
- Przepływ energii i produktywność ekosystemów.

• Charakterystyka wybranych ekosystemów (staw, las, ekosystemy gleb naturalnych).

• Człowiek i jego potrzeby pokarmowe. Narastająca fala ludności świata i zjawisko głodu.

• Zmniejszanie się zasobów środków żywnościowych i jego przyczyny (erozja gleby, wyjaławianie i degradacja gleb; osuszanie się kontynentów; szkodniki i choroby; trwonienie zasobów naturalnych biosfery; zanieczyszczenie powietrza, ziemi i wód; skażenie biosfery izotopami promieniotwórczymi).

• Ulepszanie zasobów biosfery (ekologia rolnicza; biosystematyka; objęcie uprawą ziem dziewiczych lub nieuprawnych; zagospodarowanie pastwisk; biologiczna walka z pasożytami; stosowanie pestycydów; wykorzystanie wód słodkich do produkcji białka — hodowla ryb; wykorzystanie lasów do produkcji żywności; ograniczenie marnotrawstwa i wykorzystanie odpadków).

• Zachowanie zasobów przyrody (kontrolowana eksploatacja fauny i flory; walka z erozją i ochrona gleb; ochrona wód i walka z zanieczyszczaniem wód i powietrza; radioekologia; zagospodarowanie przestrzeni i racjonalne użytkowanie ziemi; racjonalna gospodarka łowiecka i rybacka).

• Ochrona przyrody (tworzenie rezerwatów przyrody; ustanowienie ochrony gatunkowej; prawidłowe kształtowanie krajobrazu).

ZMIANY w systemie wiadomości; opanowanie umiejętności związanych z pomiarem środowiska przyrodniczego oraz umiejętności związanych z zapobieganiem dewastacji środowiska; umiejętności przewidywania następstw ingerencji człowieka w środowisko oraz podejmowania sensownych decyzji; zmiany w systemie wartościowania środowiska przyrodniczego (wrażliwość na piękno przyrody; właściwy stosunek do zwierząt; pogłębienie zainteresowań przyrodniczych).

CZYNNOŚCI UCZNIA — ich występowanie zapewnia, że wymienione zmiany psychiczne zajdą. W grę wchodzą tu następujące rodzaje czynności:

• prowadzenie obserwacji fito- i zoosocjologicznych, gleboznawczych, ekologicznych i biogeograficznych;

• przeprowadzanie eksperymentów ekologicznych oraz interpretowanie uzyskanych wyników;

• charakteryzowanie oraz analizowanie zjawisk zachodzących w środowisku naturalnym i zdegradowanym;

• czynności sozologiczne — związane z opieką nad zwierzętami i obiektami chronionymi;

• czynności związane z propagowaniem idei ochrony środowiska.

Przedstawiony układ treści kształcenia jest równocześnie zgodny z trójkomponentową definicją postawy. Uwzględnia ona bowiem następujące komponenty:

— **poznawczy** (wiedza, przekonania i związane z nimi werbalne stwierdzenia),

— **emocjonalno-oceniający** (emocje, oceny i związane z nimi reakcje ekspresyjne, werbalne oceny i stwierdzenia uczuć),

— **behawioralny** (gotowość do działania i konkretne zachowania).

Jest to mimowolne potwierdzenie związku treści kształcenia z celami. Sformułowany, nawet w kategoriach ogólnych, cel stał się podstawowym wyznacznikiem doboru i układu treści. Dużo lepsze efekty uzyskujemy, zachowując metodologicznie poprawną drogę wyznaczania celów, poczynając od celu ogólnego, poprzez cele pośrednie, aż do celów szczegółowych, które mają operacyjny charakter. Są więc konkretnymi zadaniami adresowanymi do ucznia.

Strukturę treści — jak stwierdza J. S. Bruner — można scharakteryzować trojako: po pierwsze, biorąc pod uwagę formę, w jakiej jest ona przedstawiona; po drugie, ze względu na jej ekonomię; po trzecie, ze względu na jej moc efektywną[15]. Właśnie owa moc efektywna treści kształcenia jest zależna od właściwie sformułowanych celów edukacyjnych.

3. MIEJSCE TREŚCI KSZTAŁCENIA W PRZYSZŁOŚCIOWYM MODELU EDUKACJI I KIERUNKI PRZEBUDOWY

Analiza dość obszernej literatury na temat przebudowy szkolnictwa, prognozowania koniecznych zmian edukacyjnych, pozwala wyznaczyć pewne stałe „punkty zaczepienia". Prawdopodobnie w tym kierunku reformy oświatowe będą zmierzać.

Od wielu lat w świadomości społeczeństwa dojrzewa przeświadczenie o potrzebie doskonalenia i unowocześnienia modelu kształcenia i wychowania, nie odpowiada on bowiem ani wymogom cywilizacyjnym, ani oczekiwaniom społecznym, ani aspiracjom uczących się. Trafia do przekonania opinia J. Kozieleckiego, który stwierdza: „... skostniały system klasowo-lekcyjny, pochodzący z XVI wieku, stracił swoje możliwości adaptacyjne i w pewnym sensie stanowi hamulec w rozwoju cywilizacji przemysłowej oraz w formowaniu wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Jest on równie przydatny w naszych ruchomych czasach, jak w komunikacji przydatny byłby dyliżans. System ten, jako relikt przeszłości, powinien znaleźć się tam, gdzie jego miejsce — w historii"[16]. W coraz liczniejszych publikacjach wysuwa się kategoryczne żądanie zerwania z małowartościową, w obecnych czasach, koncepcją człowieka oświeconego — wyposażonego w małoprzydatną wiedzę o świecie, która co najwyżej pozwala mu przystosować się do zastanej rzeczywistości. Gotowa wiedza nie jest w stanie wywołać i zdynamizować twórczego działania.

Kiedy przyjrzymy się bliżej codziennej praktyce niejednej naszej

szkoły, to stwierdzamy, że panuje w niej jeszcze duch tradycyjnej szkoły esencjalistycznej. A przecież przypisywano jej cały katalog negatywnych cech. „Proces nauczania w tej szkole: utrwalał; stabilizował; odbarwiał; oddzielał; wyodrębniał; ograniczał; izolował; rozkładał; odcinał; rozbijał; szufladkował; schematyzował; zubożał; »wkuwał«; werbalizował; zwężał; odindywidualizował; narzucał; zmuszał itd."[17] Jakże przystają te cechy do poczynań niejednego nauczyciela.

Miejsce archaicznej koncepcji ma zająć wizja kształcenia człowieka innowacyjnego, a więc nastawionego na poszukiwanie problemów w otaczającym go świecie i samodzielne lub zespołowe ich rozwiązywanie. W nowej koncepcji zmienia się funkcja wiedzy, którą opanowuje uczeń — tworzy ona system produktywny, a więc umożliwiający generowanie nowych informacji oraz czynów[18]. J.S. Bruner w tytule swojej książki określa to obrazowo jako wyjście „poza dostarczone informacje".[19]

Pewne nadzieje na stworzenie wartościowego systemu edukacyjnego budzi istnienie ogólnoteoretycznych podstaw szkoły przyszłości. Tworzy je m.in. **aktywistyczna koncepcja człowieka,** według której człowiek poznaje rzeczywistość, przekształca ją i w procesie działania i społecznego współżycia sam się zmienia. Drugim źródłem przesłanek do budowy modelu takiej szkoły jest **transgresyjna koncepcja człowieka** (sformułowana przez J. Kozieleckiego), która traktuje człowieka jako układ samodzielny, ekspansywny i twórczy — usiłujący przekroczyć granice swoich osiągnięć[20].

Niepokoją z kolei nazbyt liczne nieudane próby realizacji nowych wizji kształcenia. Jaskrawym tego przykładem jest szkolnictwo amerykańskie. Po fali nowatorskich rozwiązań wdrażanych w latach sześćdziesiątych już po dziesięciu latach stały się obiektem społecznej krytyki. Towarzyszące eksperymentalnym zapędom problemy ujawniły się dość wcześnie. Niektóre reformatorskie rozwiązania były niewątpliwie od dawna potrzebne, słuszne i konstruktywne — np. daleko idąca indywidualizacja nauczania — ale w reformatorskim ferworze zbyt wielu pedagogów zaniedbywało przedmioty podstawowe. Przyjrzyjmy się jednej ze szkół alternatywnych działających w Pasadenie (stan Kalifornia). Stosowane w niej „nauczanie otwarte" daje uczniom maksimum swobody przy minimalnym nadzorze. Nie istnieją żadne przepisy w zakresie reguł zachowania i stroju. Uczniowie sami decydują, czego i kiedy chcą się uczyć. Do wyboru mają m.in. takie przedmioty, jak skórnictwo, tkactwo, sztuka kulinarna, literatura awangardowa. Nie stosuje się żadnych testów celem sprawdzenia postępów ani nie stawia stopni; nauczyciele oceniają jedynie pomysłowość ucznia. Do minimum sprowadzono też wymagania w zakresie dyscypliny.

Większym powodzeniem cieszy się w tej miejscowości druga szkoła z umiarkowanie nowymi metodami, w której panuje porządek, spokój

i nadzór. Wielu obserwatorów dochodzi na podstawie tego przykładu do wniosku, że tzw. fala przyszłościowa zaczyna w szkolnictwie opadać. Społeczeństwo nie chce już bezkrytycznie przyjmować rewelacyjnych rozwiązań z dziedziny pedagogiki, zalecanych przez garstkę ożywionych dobrymi chęciami, ale poruszających się trochę po omacku nowatorów.

Można z dużą dozą prawdopodobieństwa przypuszczać, iż przyczyny niepowodzeń nowych paradygmatów i wizji kształcenia wiążą się m.in. z:

— lekceważeniem podstawowych praw uczenia się;

— niedostatecznym uwzględnieniem wartościowych elementów teorii dydaktycznej;

— błędami natury organizacyjnej;

— brakiem odpowiedniej dla potrzeb nowych rozwiązań kadry pedagogicznej;

— rażącą nieznajomością psychiki dziecka i jego rzeczywistych potrzeb.

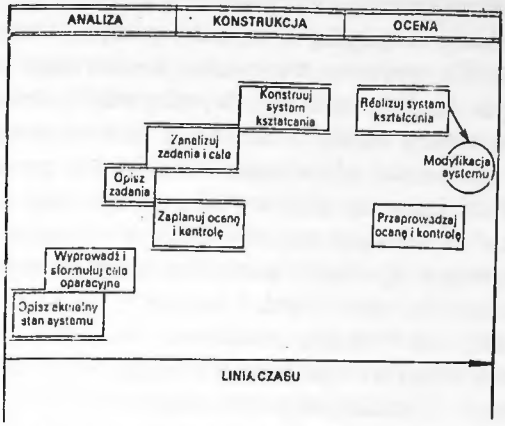
Wybitny psychiatra Robert Coles. który wiele lat poświęcił badaniom psychiki dzieci z różnych środowisk w USA, twierdzi, że najlepszym nauczycielem jest ten, kto wie, że dziecko potrzebuje pewnych rygorów. Dzieci powinny wiedzieć, że swoboda ma swoje granice; tylko wtedy nauczą się panować nad sobą, czerpiąc z tej umiejętności zaufanie do własnych sił. Wymagając od dziecka. żeby sie uczyło, okazujemy mu szacunek. Jest to bardzo ważny aspekt pracy pedagogicznej.

Kolejne błędy, tak pojętych prób reformowania szkoły. dotyczą doboru i układu treści. gdyż nie tworzą one zwartego i czytelnego systemu — brak w nich idei przewodnich, zwiazków treściowych. Poza tym, nic nie zastąpi dziecku nauki elementarnych umiejętności: pisania. czytania. rachowania, znajomości ortografii i gramatyki. Dopiero na tej rzetelnej podstawie możemy, z dużo większym powodzeniem, kształcić ludzi twórczych, zdolnych do działań innowacyjnych.

Mamy nadzieję. że to rozważne — w naszym odczuciu — stanowisko nie daje świadectwa postawy tradycjonalistycznej. W poszukiwaniu nowego kształtu szkoły zbyt wiele bowiem popełniono błędów, aby je nadal mnożyć.

Proces konstruowania systemu kształcenia musi być oparty na naukowych podstawach, z zastosowaniem zweryfikowanych technik. Tylko wtedy możliwa jest zmiana obecnie istniejącego stanu na pewien stan przyszły, który będzie bliższy wyznawanej przez społeczeństwo określonej koncepcji ideału[21]. R.H. Davis, S.L. Yelon i L.T. Alexander wyróżniają w tym procesie trzy fazy i mieszczące się w nich zadania[22]. Ilustruje to zamieszczony niżej schemat. Uwzględniono w nim parametr czasu oraz graficznie wyodrębniliśmy te zadania, w których ma miejsce analiza, dobór i układ treści.

Przedstawiony w schemacie zestaw zadań nie jest kompletny. gdyż po ocenie aktualnego systemu kształcenia, zanim jeszcze sformułujemy



Rys. 1. Proces konstrukcji systemu kształcenia

cele operacyjne, trzeba podjąć wiele innych zadań o analitycznym charakterze. Należą do nich:

— analiza potrzeb edukacyjnych z punktu widzenia filozofii wychowania, polityki oświatowej, projektowanej teorii kształcenia;

— analiza psychologicznych podstaw przyszłego systemu kształcenia;

— analiza edukacyjnych i pozaedukacyjnych uwarunkowań przebudowy systemu.

Zagadnienia związane z określaniem zakresu treści, ich optymalnym układem są obecne w większości wymienionych zadań, chociaż nie wymienia się ich bezpośrednio. Wynika to z przyjętej w teorii treści kształcenia z a s a d y jedności treściowej i procesualnej strony nauczania-uczenia się[23].

Przewartościowania, które obserwujemy w projektowanych reformach oświatowych dotyczą przede wszystkim celów i treści kształcenia. Aktualny do niedawna układ: wiadomości, umiejętności, postawy i kompetencje, zmienił się na: postawy i kompetencje, umiejętności i wiadomości. Wiadomości o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice nie stanowią już wartości same w sobie: ich znaczenie wynika z użyteczności w procesie kształcenia sprawności intelektualnych, umiejętności manualnych, kształtowania postaw. Mimo woli nasuwa się pytanie: „czy nie jesteśmy świadkami nawrotu do formalizmu dydaktycznego w uwspółcześnionej oczywiście postaci?" Zwrócono na to uwagę podczas obrad IV Ogólnopolskiej Konferencji na temat: „Wpływ przebudowy społeczno-ekonomicznej na koncepcje reform szkolnictwa i wychowania w krajach socjalistycznych". Wspólnym akcentem wielu wystąpień podczas odbytej w listopadzie 1988 roku konferencji było podkreślenie potrzeby kształcenia człowieka twórczego i próba „pogodzenia dwóch tradycyjnie rozdzielanych aspektów cywilizacji, jej oblicza naukowo-technicznego i oblicza humanistycznego"[24].

Pedagogika humanistyczna, wartościując specyficznie ludzkie uzdolnienia i mechanizmy, najwyżej ceni inteligencję i twórczość. Jest to ważne wskazanie dla procesu tworzenia sensownego systemu treści w przyszłościowym modelu edukacji. Wynika stąd potrzeba modyfikacji funkcji współczesnej szkoły. Zdaniem T. Lewowickiego powinna ona „... kształtować sprawności ułatwiające samodzielne poznawanie i zmienianie świata. Potrzebne są więc metody sprzyjające rozwojowi myślenia i działania twórczego, metody badania rzeczywistości, metody służące przewidywaniu zjawisk i procesów, a także wywoływaniu procesów technologicznych, społecznych i innych"[25].

Trzeba przyznać, iż refleksje naukowe na temat kształcenia myślenia i działania oryginalnego oraz twórczego są obecnie szczególnie cenne i użyteczne. Poszukujemy odpowiedzi na szereg zasadniczych pytań:

- Kogo kształcić „do twórczości"?
- Jakie są uwarunkowania rozwoju postaw twórczych?
- Jakie zasady obowiązują w kształceniu twórczych dyspozycji?
- Jakie strategie i metody kształcenia są najodpowiedniejsze do realizacji tego celu?

Jakiego rodzaju treści sprzyjają rozwijaniu aktywności twórczej dzieci i młodzieży?

Nie pozostawia żadnej wątpliwości pytanie pierwsze: „kogo należy kształcić do twórczości?" Cytowany autor udzielił na nie odpowiedzi: „w przypadku kształcenia szkolnego — wszystkich uczniów, stosując jednak zasadę stopniowania trudności zależnie od możliwości każdego z nich"[26]. Pozostałe pytania, mimo bogatej literatury, mają charakter otwarty, w tym również pytanie dotyczące treści kształcenia.

Zajdą także zapewne istotne zmiany w doborze materiału nauczania. Nową problematykę narzuca niepokój, jaki wywołują negatywne zjawiska cywilizacyjne. Można prognozować, iż w różnych kierunkach kształcenia ogólnego, a więc w: kształceniu językowym, przyrodniczym, matematycznym, technicznym, historycznym, społecznym, kulturalnym i fizycznym, występować będą treści humanistyczne, które decydują o dalszym istnieniu i rozwoju świata oraz człowieka. Będą to przede wszystkim zagadnienia związane z edukacją globalną, której zadania są skierowane na indywidualny odbiór świata w jego wymiarach globowych (wychowanie do życia w pokoju, kształtowanie postawy tolerancji, zagadnienia ekologiczne).

4. STRUKTURALNY UKŁAD TREŚCI I NAUCZANIE STRUKTURALNE W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Racjonalna selekcja treści, celowy ich dobór nie zapewniają jeszcze edukacyjnego sukcesu. Nieistotne jest także przechowywanie w pamięci

dużego zasobu informacji o świecie. Zwracano na to uwagę wielokrotnie w przeszłości. R. Rolland w jednym z esejów stwierdził: „mądrość ludzka nie polega zgoła na znajomości samych rzeczy. Mamy nieskończoną ilość rzeczy, które możemy poznać, ale znajomość największej liczby rzeczy nie stanowi jeszcze mądrości. Mędrość ludzka polega na znajomości hierarchii rzeczy, które dobrze jest znać; polega na umiejętności porządkowania swych wiadomości według ich wagi" [27].

Przytoczony cytat jest właściwie prawie kompletną, literacką definicją strukturalnego układu treści. Jest on głównym składnikiem nauczania strukturalnego.

Ze względu na ograniczone rozmiary opracowania poprzestaniemy na określeniu konstruktywnych cech nauczania strukturalnego. Jego istota zawiera się w następujących stwierdzeniach:

- Jest sposobem nauczania-uczenia się, którego osnowę stanowi opanowywanie przez uczniów wiedzy w strukturalnym układzie.
- Układ ten charakteryzuje się następującymi właściwościami:

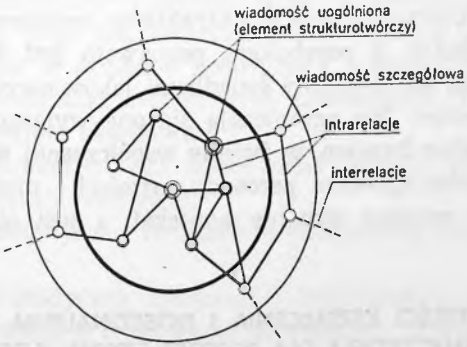
— wewnętrznym zróżnicowaniem elementów (wiadomości uogólnione i szczegółowe);

— istnieniem ścisłych relacji merytorycznych i logicznych między składnikami;

— obecnością w strukturze treści elementów znaczących, którymi najczęściej są wiadomości uogólnione (teorie naukowe, prawa, twierdzenia, zasady, reguły, wzory, modele, plany, algorytmy, definicje, hipotezy, podstawowe pojęcia, normy, sieci zależności);

— strukturotwórczą funkcją wiadomości uogólnionych, które decydują o wysokim stopniu zorganizowania struktury treści i możliwości wyjścia poza dostarczony zakres informacji.

- Proces nauczania strukturalnego polega na tworzeniu w umyśle ucznia struktur operacyjnych, przez które rozumiemy układ



Rys. 2. Układ strukturalny i jego składniki

przekształceń sieci relacji pomiędzy określonymi składnikami wiedzy, co umożliwia generowanie nowych wiadomości i sprzyja rozwojowi umiejętności.

• Tworzenie optymalnych struktur wiedzy jest wynikiem ukierunkowanej działalności poznawczej uczniów i wiąże się z dokonywaniem określonych operacji, polegających na:

— myślowym rozczłonkowaniu struktury treści;

— wartościowaniu informacji w celu wydzielenia grupy wiadomości znaczących (ma tu miejsce wieloczynnikowa ocena wartości informacji — uwzględniająca określone kryteria i zasady doboru treści);

— transformowaniu informacji oraz generowaniu nowych wiadomości (podstawą są tu procesy wnioskowania, które są związane z przetwarzaniem struktur relacyjnych; przetwarzanie to obejmuje analizę właściwości, cech, związków, uzależnień o charakterze funkcjonalnym i strukturalnym).

• W nauczaniu strukturalnym możliwy jest różny stopień aktywności ucznia, co znajduje swój wyraz w następujących sytuacjach dydaktycznych:

— przyswajanie przez uczniów materiału całkowicie zorganizowanego,

— samodzielne tworzenie struktury wiedzy przez organizowanie treści w obrębie struktury częściowo zorganizowanej,

— poszukiwanie przez uczniów pewnych elementów struktury niepełnej oraz ujawnianie wzajemnych relacji między poszczególnymi jej elementami (mamy tu do czynienia z aktywizowaniem określonych struktur wiedzy przez sytuację problemową).

Dokonując oceny stanu teorii i praktyki nauczania strukturalnego z zadowoleniem trzeba stwierdzić, iż ten kierunek poszukiwań dydaktycznych od początku rozwijał się prawidłowo. Jego teoretyczne podstawy rodziły się bowiem na gruncie filozofii, a przede wszystkim psychologii poznawczej. Stworzyło to rzetelną podbudowę do doskonalenia teorii dydaktycznej i prac o charakterze wdrożeniowym. Wypada w tym miejscu dodać, iż psychologia poznawcza jest dyscypliną intensywnie rozwijającą się. Jesteśmy świadkami jakościowych zmian w dziedzinie badań pamięci. Nie ograniczają się one wyłącznie do problematyki pamięci. Trudno bowiem, w świetle współczesnej wiedzy o psychice człowieka, rozdzielić zjawiska percepcji, pamięci i myślenia. Wszystkie te procesy mają przecież wspólny kontekst, a jest nim przetwarzanie informacji.

5. STRUKTURA TREŚCI KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA DLA POTRZEB SZKOŁY JUTRA

O powodzeniu reform oświatowych decyduje cały splot czynników. Najważniejszym z nich jest jednak nauczyciel i jego kwalifikacje peda-

gogiczne, wiedza naukowa, cechy charakteru, poziom kulturalny i zaangażowanie. Zasięg planowanych zmian i ich charakter sprawia, iż w strukturze osobowości zawodowej nauczyciela znaczące miejsce zajmują dyspozycje kierunkowe. Twierdzenie, iż dyspozycją kluczową są postawy zawodowe jest niewątpliwie truizmem. Dzięki trójkomponentowej strukturze postawa zespala w sobie te składniki, które decydują o jakości pracy nauczyciela, nadają pedagogicznemu działaniu sens i kierunek.

W tej nowej sytuacji szczególnie cenna jest postawa wobec doskonalenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. W przeszłości, kiedy działanie pedagogiczne nie było tak złożone, a liczba czynników warunkujących efekty działania ograniczona, można było zadowolić się jednym wzorcem wykonania określonej czynności pedagogicznej. Obowiązujący model kształcenia i edukacyjne potrzeby nie wymagały wielowariantowych rozwiązań. Obecnie sytuacja jest diametralnie różna — w pracy nauczyciela przeważają problemy dywergencyjne, które dopuszczają możliwość wielu dobrych rozwiązań.

Rozszerza się zatem zakres kwalifikacji wymaganych od nauczyciela. Podstawą skuteczności zawodowej stają się następujące umiejętności:

— umiejętność strukturalno-funkcjonalnego rozumienia procesu dydaktyczno-wychowawczego,

— umiejętność wielostronnej interpretacji zjawisk i sytuacji pedagogicznych,

— umiejętność modyfikacji własnych działań,

— umiejętność podejmowania racjonalnych decyzji dydaktycznych i wychowawczych[26].

Aby te umiejętności opanować i „uruchomić", konieczna jest stała tendencja do doskonalenia własnej pracy, znajdująca swój wyraz w określonej postawie. Rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych młodzieży, kształcenie człowieka-sprawcy (zamiast człowieka-odbiorcy) jest możliwe tylko pod kierunkiem nauczyciela o takiej postawie.

Przewartościowania w systemie kwalifikacji zawodowych modyfikują także treści kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. **Treści kształcenia zawierają następujące składniki:**

— umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy w procesie racjonalnej pracy samokształceniowej;

— umiejętności metodyczne związane z nauczaniem specjalistycznego przedmiotu;

— umiejętności metodyczne związane z działalnością wychowawczą;

— umiejętności związane z wdrażaniem własnych innowacyjnych rozwiązań lub adaptacją rozwiązań innych autorów;

— wiedzę kierunkową (merytoryczną) z dyscypliny naukowej, która reprezentuje przedmiot nauczania, a także z dyscyplin pokrewnych, co

umożliwia pełniejsze rozumienie i skuteczne eksponowanie treści kształcenia;

— wiedzę metodyczną — odnoszącą się do nauczanego przez nauczyciela przedmiotu;

— wiedzę metodyczną pozwalającą skutecznie organizować proces wychowania;

— ogólną wiedzę psychopedagogiczną ułatwiającą całościowe rozumienie istoty procesu kształcenia wraz z jego uwarunkowaniami;

— wiedzę z metodyki pracy umysłowej przydatną zarówno w samokształceniu nauczyciela, jak również w organizacji procesu uczenia się uczniów;

— wiedzę o innowacjach pedagogicznych i metodologii ich wdrażania;

— wiedzę pedeutologiczną określającą funkcje i cechy dobrego nauczyciela;

— wiedzę socjologiczną pozwalającą ujmować zjawiska związane z procesem kształcenia w szerszych wymiarach społecznych;

— wiedzę ogólną (o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice);

— ogólną sprawność poznawczą i praktyczną[27].

Niezwykle ważna jest także znajomość podstawowych zasad, a w ich obrębie norm postępowania, których przestrzeganie umożliwia skuteczną realizację celów związanych z systematycznym ulepszaniem pracy szkolnej oraz rozwojem osobowości nauczyciela.

Biorąc pod uwagę twórczy i racjonalny (z punktu widzenia prakseologii) charakter tego procesu, możemy przyjąć następujące zasady:

• Zasada stosowania cyklu zorganizowanego działania w pracach nastawionych na optymalizowanie pracy szkolnej. Wyznacza ona tok postępowania, zgodnie z którym nauczyciel realizuje swoje zamierzenia w kolejno następujących po sobie fazach, a mianowicie:

— uświadomienia celu,

— analizy zadania,

— planowania,

— przygotowania,

— wykonania,

— oceny.

• Zasada krytycznej refleksji nad własną pracą zawodową — zobowiązuje do pogłębionej samowiedzy i kształtowania mechanizmów samokontroli w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

• Zasada wielostronnej aktywności zawodowej nauczyciela, która jest zorientowana na doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej poprzez rozszerzenie i doskonalenie zasobu kwalifikacji zawodowych.

• Zasada decydującej roli pozytywnej motywacji do doskonalenia własnej pracy zawodowej. Proces motywacyjny kształtują określone potrzeby, a mianowicie: uznania, wyróżniania i samodoskonalenia.

• Zasada wyższej skuteczności zespołowej realizacji zadań związanych z doskonaleniem pracy zawodowej. Istotę tej zasady określają dwa zjawiska: synergii i facylitacji społecznej[28].

• Zasada rozumienia procesu doskonalenia własnej pracy pedagogicznej w kategoriach systemowych — uwzględniających złożoność tego procesu, obecność relacji między poszczególnymi składnikami, regulacyjną rolę zasad i norm przestrzeganych przez nauczyciela oraz występowanie w tym procesie składników znaczących.

Istotnym kryterium warunkującym dobór i porządkowanie treści kształcenia nauczycieli będą d z i a ł a n i a realizowane przez nich w przyszłej szkole, co nie oznacza, iż nie są one obecne także w aktualnie realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Oto ich zestaw:

— diagnoza możliwości psychofizycznych ucznia;

— szczegółowe ustalanie celów kształcenia i ich operacjonalizacja; dostosowanie celów do istniejących warunków;

— racjonalny dobór treści, metod form organizacyjnych i środków (preferowanie strukturalnego układu treści oraz metod nauczania-uczenia się i form umożliwiających wielostronną aktywizację uczniów);

— transmitowanie wiedzy i doświadczenia na zasadzie inspirowania i stwarzania warunków do samodzielnej pracy uczniów;

— bieżące korygowanie działań uczniów;

— zmiana zaplanowanego sposobu realizacji zajęć zależnie od ich faktycznego przebiegu i wytworzonej sytuacji;

— mobilizowanie uczniów do współdziałania;

— pomoc uczniom osiągającym słabe wyniki w nauce i praca z uczniami uzdolnionymi;

— stosowanie różnych metod i form kontroli i oceny osiągnięć szkolnych;

— przeciwdziałanie przeciążaniu uczniów nauką szkolną w drodze uzgadniania z pozostałymi nauczycielami wymagań z poszczególnych przedmiotów;

— modernizacja pracowni przedmiotowej lub klasy;

— organizacja zajęć pozalekcyjnych;

— integracja i koordynacja wszystkich elementów istotnych dla działań o charakterze wychowawczym;

— samokontrola i samoocena pracy dydaktyczno-wychowawczej połączona z dokumentowaniem wyników samokontroli.

Łatwo zauważyć, że dobór i układ treści kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nastręcza równie wiele problemów, jak w odniesieniu do szkół kształcących dzieci i młodzież.

Poważną przeszkodą w przebudowie szkoły są zachowawcze postawy wielu nauczycieli. Opór przed innowacjami potwierdziły liczne badania.

Niestety, skostniały system klasowo — lekcyjny, rodowodem z XVI wieku, przeszkadza jak średniowieczny kaptur. Chcąc jasno widzieć drogę, którą powinniśmy postępować, należy zrzucić kaptur, bo chociaż grzeje nas, to równocześnie zasłania oczy.

Skonstatowaliśmy w niniejszym opracowaniu, iż szkoła znajduje się w sytuacji kryzysowej. Miejmy nadzieję, iż w doskonaleniu systemu treści kształcenia nie znajdzie potwierdzenia prawo Rudina, według którego w sytuacji kryzysowej, kiedy trzeba wybierać między różnymi alternatywnymi rozwiązaniami, wybiera się rozwiązanie najgorsze. Myślimy, że nadszedł czas rozsądnych i efektywnych działań.

Przypisy

[1] Oświata na użytek przyszłości. Wywiad z A. Tofflerem. „Dialogue — USA" 1975, nr 3, s. 35.

[2] H. Opieński: Ignacy Paderewski. Lwów 1933, Książnica-Atlas, s. 36.

[3] G. Vaideanu: Treść kształcenia wobec problemów współczesnego świata. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1979, nr 4, s. 26.

[4] R. Beck i inni: Curriculum in the Modern Elementary Schol. Englewood 1960, Prentice — Hall, s. 5.

[5] I. J. Lernier, M. N. Skatkin: Zadania i treść kształcenia ogólnego i politechnicznego. W: Dydaktyka szkoły średniej. Warszawa 1979, WSiP, s. 54.

[6] K. Kruszewski: Gry dydaktyczne — zarys tematu. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 2, s. 55 — 56, a także: Zmiana i wiadomość. Warszawa 1987, PWN, s. 124.

[7] B. Niemierko: Od pomiaru sprawdzającego do dydaktyki. „Edukacja" 1985, nr 1.

[8] A. Siemak-Tylikowska: O niektórych determinantach doboru treści kształcenia. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1980, nr 2, s. 52.

[9] H. Spencer: O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym. Warszawa 1908, Gebethner i Wolff, s. 14.

[10] K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Warszawa 1987, PWN, s. 123.

[11] K. Denek: The role of goal determination in modernization of the educational process. Educational Innovation and information. UNESCO Genewa 1986, December nr 61; a także tego samego autora: Cele kształcenia w przemianach edukacji narodowej. „Ruch Pedagogiczny" 1988. nr 1—2; Teoretyczne podstawy ustalania celów nauczania i uczenia się. W: Formułowanie i realizacja celów w procesie kształcenia szkoły podstawowej. Poznań 1989, Wyd. OKN ODN w Poznaniu, s. 9.

[12] M. G. Makarow: Kategorija „cel" w marksistkoj fiłozofii i kritika teleologii. Leningrad 1977.

[13] B. Suchodolski: Koncepcja człowieka a cele wychowania. W: B. Suchodolski (red.): Pedagogika. Warszawa 1985, PWN.

[14] Zob. A. Maslow: W stronę psychologii istnienia. Warszawa 1986, Instytut Wydawniczy Pax; K. Dąbrowski: Osobowość i jej kształtowanie przez dezintegrację pozytywną. Warszawa 1975, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej; tego samego autora: Pasja rozwoju. Warszawa 1988, SOW ZSP „Alma-Press"; M. Grzywak-Kaczyńska: Trud rozwoju. Warszawa 1988, Instytut Wydawniczy Pax.

[15] J. S. Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974, PIW, s. 74—75.

[16] J. Kozielecki: Człowiek oświecony czy innowacyjny. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 1, s. 3; a także: Poznawcza koncepcja człowieka. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1975, nr 2, s. 43—68.

[17] I. Szaniawski: Model i metoda. Warszawa 1965, PWN, s. 44.

[18] T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, PWN, s. 36—49; M. Materska: Produktywne i reproduktywne wykorzystywanie wiadomości w różnych fazach uczenia się. „Monografie Psychologiczne". Wrocław 1978, t. XII, Ossolineum.

[19] J. S. Bruner: Poza dostarczone informacje. Warszawa 1978, PWN.
[20] Zob. J. Kozielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987, PWN.
[21] T. W. Mawer: Projektowanie: badania i społeczeństwo. „Prakseologia" 1979, nr 2, s. 41.
[22] Zob. R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983, PWN, s. 40.
[23] W. W. Krajewski, I.J. Lernier (red.): Teoretyczne podstawy treści kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej. Warszawa 1988, WSiP, s. 15.
[24] I.Wojnar: Kształcenie człowieka — czynnikiem naprawy świata. Maszynopis referatu wygłoszonego na IV Ogólnopolskiej Konferencji na temat: „Wpływ przebudowy społeczno-ekonomicznej na koncepcje reform szkolnictwa i wychowania w krajach socjalistycznych". Warszawa 15—17 listopada 1988 r., s. 5.
[25] T. Lewowicki: O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji. „Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 6, s. 19.
[26] T. Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1986, WSiP, s. 168—169.
[27] R.Rolland: Świadek epoki. Warszawa 1965, PIW, s. 134.
[28] J. Radziewicz: Koncepcja pracy wychowawczej jako jeden z obiektów badania kultury pedagogicznej nauczycieli. „Edukacja" 1987, nr 4, s. 47.
[29] Celowo wyodrębniliśmy kategorię wiedzy i umiejętności, chociaż w nowoczesnym rozumieniu termin „umiejętność" obejmuje także wiedzę potrzebną do wykonania określonej czynności.
[30] Zob. T. Newcomb, R. Turner, P. Converse: Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN; T. Pszczołowski: Synergia i jej miejsce w teorii organizacji. „Prakseologia" 1973, nr 3/4, s. 41.

A R T Y K U Ł Y

WITOLD KOMAR
Uniwersytet Warszawski

„WYZWOLENIE WYCHOWANIA" – DROGA DO PEDAGOGIKI HUMANISTYCZNEJ? (między ryzykiem błędów a potrzebą przełomu)

„W nauce nic nie jest tak złe, żeby to całkowicie odrzucić, i nic nie jest tak dobre, aby to całkowicie przyjąć".

J. Kozielecki (1987)

1. WPROWADZENIE. AMBIWALENTNY CHARAKTER WYCHOWANIA

Stan wychowania jest zwierciadłem humanistycznej kondycji ludzkiego ducha i czynów oraz cywilizacji stworzonej ich mocą, z którą pozostajemy w sprzężeniu zwrotnym i ... nieustającym konflikcie. U progu XXI wieku żyjemy w aurze dumy z jej dzieł oraz, jednocześnie, lęku przed nimi.

Ów dualizm nie omija również wychowania. Bywa ono — w zależności od wielu czynników — środkiem „wyzwolenia" lub „zniewolenia" jednostki; wartościowym „spotkaniem dwóch wolności" bądź burzacą go „walką" z uczniem; „dialogiem" albo „dyrektywnym monologiem"; wyrazem „wspólnoty działania" względnie „kooperacji negatywnej"; „pedagogiczną sublimacją" intratelicznych dążeń (potrzeb, sił instynktualnych), a nierzadko tylko jednostronną „aplikacją" danych zewnętrznie „celów kulturowych"; desygnuje światłą „miłość do dziecka" lub obojętny „stosunek przedmiotowy"...

Przezwyciężenie sygnalizowanej ambiwalencji — to właśnie „wyzwolenie wychowania": wejście na drogę pedagogiki humanistycznej. Wyzwolenie oznacza nie tylko walkę o nowy kształt wychowania, lecz także ewolucję — jeśli nie rewolucję — w sferze kwalifikacji zawodowych nauczyciela.

Współczesna pedagogika humanistyczna nie może być powrotem do błędów ortodoksyjnego progresywizmu „nowego wychowania" z początków naszego stulecia. Wszelki bowiem nadmiar niedyrektywizmu — między innymi z powodu braku doświadczeń utrudniających uczniowi racjonalne łączenie wolności i odpowiedzialności — może zniewalać,

przede wszystkim wewnętrznie, w nie mniejszym stopniu aniżeli pedagogika skrajnie dyrektywna. Pedagogika humanistyczna pojmuje niedyrektywizm, jako odchodzenie od przymusu w kierunku dialogu, tworzenia wspólnotowych więzi interpersonalnych, rozwoju miłości do dziecka, pojmowanej w kategoriach „spoiwa egzystencji" ludzkich, a nie naiwnej wiary w samowyzwalający się „geniusz dziecka" wymagający jedynie pielęgnacji.

Ponadto — pedagogika humanistyczna zachowuje wiodącą rolę nauczyciela w procesie wychowania. Ma być on jednak przede wszystkim aktywnym doradcą, animatorem, terapeutą, artystą w dziele edukacji, jak również badaczem oraz współpracownikiem ucznia, razem z nim wciąż na nowo „stawać się" i przekraczać dotychczasowe osiągnięcia. Tym samym nauczyciel musi preferować wolność i odpowiedzialność jako jedne z ważniejszych środków wychowania, a także czynników stałego samorozwoju zawodowego, umieć dostrzegać ich opcje oraz wpajać tę umiejętność uczniom. Walka nauczyciela o rozszerzenie swobody i odpowiedzialności działania, poparta oczywiście konkretnymi osiągnięciami pedagogicznymi, stanowi warunek w y z w o l e n i a z gorsetu schematów programowych oraz „instrukcji" dotyczących kształtowania takich, a nie innych, cech osobowości ucznia. Wyzwolenie to oznacza także możliwość bardziej twórczego urzeczywistnienia własnych kwalifikacji wychowawczych.

Tylko „nauczyciel wyzwolony" może stać się „wyzwolicielem ucznia" (i wychowania) ze szkolnej rutyny, nudy, nerwic oraz swoistej alienacji pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Jedynie w takim ujęciu wychowanie będzie „spotkaniem dwóch wolności": wyrazem wyboru orientacji humanistycznej aktów pedagogicznych, przejawem woli edukujących i edukowanych, harmonizującej ich potrzeby, aspiracje, motywy oraz wspólną pasję rozwoju.

Oto perspektywa „nowego wychowania" u progu XXI wieku — wyzwanie utopii, która ma szanse stać się rzeczywistością. Przykładem w tym zakresie mogą być choćby wciąż ulegające ewolucji szkoły systemu freinetowskiego, rozwijająca się pedagogika tzw. „nowych klas" stworzonych przez Gustawa Monoda (Francja), waldorfowskie „szkoły wyobraźni", a także współczesny polski ruch „szkół twórczych" czy też — jako przykład — doświadczenia pedagogiczne opisane przez H. Rylke i G. Klimowicz w książce „Szkoła dla ucznia" (Warszawa 1982, WSiP)[4].

2. PRZECIW DYKTATOWI CYWILIZACJI. O NADZIEJACH SUKCESU

Historia szkoły zawsze była, i jest, uwikłana w sprzeczności. Wychowanie współczesne wciąż pozostaje w kręgu niespełnionych postulatów i nadziei prawdziwego przełomu. Wyrazem niespełnienia, żeby

nie powiedzieć klęski, jest swoista bezradność wychowania wobec współczesnych patologii. Coraz większe zainteresowanie budzą dziś nierzadko nie tyle ludzie, ile stworzone przez nich środki przeobrażeń cywilizacji: komputery, sztuczna inteligencja, inżynieria biologiczna itp. Towarzyszy temu cień atomowej apokalipsy i zgoła „szczurzy wyścig" ku dobrom materialnym. Człowiek schodzi w cień własnych dzieł, pozbawia się szans głębszego przeżywania zarówno aktów, jak i wyników kreacji coraz bardziej obcego mu świata.

Nie jesteśmy jednak pozbawieni NADZIEI NA SUKCES. — Te same środki rozwoju i zdobycze cywilizacji, które stanowią o zagrożeniu człowieka, powodują między innymi regres wychowania, mogą być wykorzystywane — i są!! — do przywrócenia jego godności i należnego miejsca w ludzkiej rodzinie. Rokują szansę — jeszcze odległą — „powrotu człowieka do samego siebie": nadzieję, jak mawiali starożytni, na kształtowanie homo humanus (człowieka ludzkiego), umożliwienie mu „ponownego przyswojenia własnej natury", a także odrodzenie szkoły.

To, w jakim stopniu nasz gatunek posiądzie zdolność konstruktywnego wykorzystania wspomnianych środków i zdobyczy cywilizacji, zależy od jego woli i determinacji zrodzonych w procesie „nowego wychowania" — humanistycznego, którego moc sprawcza wyposaży człowieka w siły i umiejętności skutecznego przeciwstawienia się jednostronnemu dyktatowi cywilizacji. Pod jego presją rodzą się między innymi programy pedagogiczne szkoły, określające autorytatywnie, jaki ma być człowiek — wasal sztucznego świata środków monstrualnej techniki. Zapomina się przy tym — mimo szczytnych deklaracji — o konieczności uwzględniania w praktyce szkolnej naturalnych skłonności jednostki do poszukiwania nowych stanów istnienia i działania, których żaden program nie może do końca przewidzieć, lecz na które musi być otwarty. W rzeczywistości potrzeby i wizje cywilizacji przesłaniają w tych programach wizje potrzeb oraz dążeń intratelicznych człowieka.

Dyktat cywilizacji naukowo-technicznej stawia szkołę i wychowanie w obliczu coraz wyraźniej rysującej się alternatywy: albo wyboru pedagogiki pragmatyzmu, stopniowo odwracającej się od natury człowieka — jego vita contemplativa: marzeń o miłości, wolności i autonomii, a wynoszącej wartość postaw preferujących chłodny intelektualizm, hołdujący bożkowi technologii, albo pedagogiki rozwoju zwiększającego siły duchowe, orientacji humanistycznej, która przyczyni się do tworzenia nowej etyki postępu naukowego umożliwiającej człowiekowi odzyskanie władzy nad destruktywną mocą jego własnego geniuszu, nad sobą samym. Chodzi tu zatem nie o niszczenie pragmatycznej superorganizacji świata wielkiej techniki i cywilizacji — koła historii nie da się cofnąć tak, jak to próbowali ongiś czynić J. J. Rousseau czy L. Tołstoj — lecz jej humanizację.

Ta oczywista przecież konstatacja wiąże się jednak z koniecznością podjęcia przez człowieka gigantycznych wysiłków wychowawczych, przezwyciężania własnej niewiary w sukces, wkroczenia w nieznane obszary działania pedagogicznego, podjęcia ryzyka rekonstrukcji jego dotychczasowych metod i środków.

Wiadomo, że o wiele łatwiej jest wysuwać szczytne postulaty dotyczące „wyzwolenia wychowania", aniżeli wskazać na metody ich realizacji w szkole. Fakt ten jednak nie zwalnia od nieustannego ponawiania poszukiwań w omawianej dziedzinie. Można przy tym popaść w iluzje i egzaltację, której wyrazem bywa ozdobna retoryka. Ja również nie czuję się wolny od obaw przed takim zarzutem. Zbyt jednak niepokojący jest egoizm współczesnych technokratów, abyśmy zrezygnowali z prób odnalezienia właściwej drogi do humanizacji wychowania i pedagogiki humanistycznej. Stanowi to nasz obowiązek moralny. Niestety już dziś dyktowany także... instynktem samozachowawczym oraz nadzieją, że bezdusznego Molocha cywilizacji można pokonać jego własną bronią, wykorzystując przy tym między innymi transgresyjne właściwości natury ludzkiej, te same, które go stworzyły i doprowadziły do jego swoistej emancypacji.

3. W STRONĘ NATURY CZŁOWIEKA. NIE ZAPOMINAJMY O HIPOKRATESIE

Podejmując dzieło wychowania w szkole rzadko stawiamy sobie pytania: Czy i w jakim stopniu harmonizuje ono z naturą wychowanków — naturą homo sapiens? Treść tego pytania nie odzwierciedla bynajmniej tesknot do klasycznego naturalizmu czy mcdougallowskiego instynktywizmu (hormizmu). Stanowi przede wszystkim wyraz niepokoju o to, czy nie wychowujemy człowieka wbrew jego naturalnym tęsknotom, oczekiwaniom i aspiracjom tworzenia świata humanistycznego, które mogłyby się w nim szerzej rozwinąć — bo przecież rozwijają się u wielu ludzi — gdyby szkoła była inna. Niekiedy bowiem sprawia wrażenie instytucji, w której uczniowie — niczym w gigantycznej przechowalni — „czekają" na swoją dorosłość. Iluzja tej dorosłości bywa czasem, otrzymany jeszcze przed maturą... pierwszy w życiu dowód osobisty, a potem „świadectwo dojrzałości". Czy jest ono wykładnikiem „dojrzałości prawdziwej"? Czy może nim być, skoro szkoła — nie bez wpływu rodziców — przekształca się w „targowisko stopni" pełniących głównie funkcje utylitarne, ugruntowujące przeświadczenie uczniów, że uczą się, w szerokim tego słowa znaczeniu, dla ocen, szkoły, rodziców oraz... świętego spokoju, a nie „dla życia".

W ten sposób rodzi się paradoks: oto za miarę człowieczeństwa, którego rozwijanie stanowi naczelny cel wychowania, uznaje się skalę ocen szkolnych (wątpliwej wartości diagnostycznej). Liczy się także zdolność przystosowania do wymagań nauczycieli oraz biegłość operowania stra-

tegiami oddalającymi niebezpieczeństwo — jak to wyrażają uczniowie — „podpadnięcia wychowawcy". Oto edukacyjne „zniewolenie", którego faktu nie zamierzam tu nadmiernie uogólniać, choć publicystyka pedagogiczna i prasowa pełna jest tego typu zarzutów.

Tak więc wszystko, co niekiedy najważniejsze w wychowaniu, pozostaje jakby poza wspomnianą skalą ocen: poziom niepowtarzalności jednostki, zdolności do działań transgresyjnych, spontaniczność, niekonwencjonalność poznawcza, skłonność do tolerancji, akceptacji odmienności drugiego człowieka, umiejętność tworzenia trwałych więzi emocjonalnych, korzystania z wolności i odpowiedzialności, umiejętności samooceny i samopoznania, siła i sposoby wyrażania uczuciowości oraz bardziej lub mniej uświadamianych dążeń intratelicznych o podłożu instynktualnym itp.

Istotę szkoły, która pomija właśnie wyżej wymienione wartości, opisują bardzo trafnie francuscy pedagodzy R. Gloton i C. Clero (1988):

„Szkoła musi zostać przeorganizowana, musi chcieć odmienić swego ducha i strukturę. Jakże dzieci mogą rozwijać się, uzewnętrzniać bogactwo swej postawy twórczej, jeśli szkoła pozostanie tym, czym jest dziś: miejscem milczenia przerywanego dialogiem nauczyciela z uczniem, co szybko zresztą sprowadza się do nauczycielskiego monologu, miejscem gdzie wszytko jest pomyślane, by izolować dziecko od środowiska, miejscem zakazu spoglądania na swego sąsiada i zakazu zajmowania się innymi, zakazu mówienia, gdy się nie jest pytanym (...), rozmowy w czasie pracy. Jest więc szkoła miejscem dla słuchania i recytowania, kiedy ktoś stawia pytania, ale nie jest miejscem naprawdę wspólnej pracy[2].

Nie wdając się w dyskusję nad stopniem surowości powyższej oceny, można jednak stwierdzić, że taka szkoła to obraz ariergardy postępu, wyraz przepaści między jej zakładanymi a realizowanymi funkcjami wychowawczymi.

Jak zmniejszyć tę przepaść? Jak „wyzwolić wychowanie", a co za tym idzie ucznia, z gorsetu restryktywizmu, który przecież bardziej służy aspektom dydaktywnym cywilizacji aniżeli wychowankom?

Otóż, jak głosi B. Suchodolski (1980), wychowywać to znaczy nie tylko kształtować „świadome motywy postępowania", ale także: „(...) sięgać w głąb p o d ś w i a d o m o ś c i, pomagać odkryć i usunąć kompleksy, wygoić urazy, przywrócić naturalny bieg pożądań i instynktów"[3]. Jest to postulat wychowania s u b l i m a c y j n e g o.

Nie zapominajmy przeto o Hipokratesie (460—377 p.n.e.), który głosił, iż „natura leczy a lekarz czuwa". Wychowawca, w pewnej mierze podobnie jak lekarz, musi aktywnie czuwać nad wychowankiem: wykorzystywać świadome, a szczególnie — co podkreśla B. Suchodolski (tamże) — „nieświadome czynniki wychowania", aby określone skłonności natury ludzkiej nie tylko rozwijały się w pożądanym pedagogicznie kierunku, lecz także pobudzały ucznia do działań, dzięki którym będzie mógł wchodzić w nowe stany istnienia w świecie rzeczy, innych

ludzi, symboli, zdarzeń i własnego „Ja" — indywidualnego, niepowtarzalnego mikro-kosmosu.

W tym świetle „szkole cywilizacyjnego dyktatu" można przeciwstawić „szkołę emancypacji". Są to oczywiście nazwy umowne.

„Szkole dyktatu", tradycyjnej, przyświeca przede wszystkim zasada aplikacji, czyli przyswajania uczniom wartości służących pragmatycznym interesom cywilizacji. Są to cele „dane" zewnętrznie — tzw. kulturowe. „Szkole emancypacji", w pewnej mierze kontestacyjnej, patronuje głównie, choć nie może patronować jedynie, zasada sublimacji. Wymaga ona odwoływania się do telicznej natury jednostki, wychodzenia naprzeciw jej pragnieniom, uszlachetniania nie zawsze w pełni uświadomionych motywów oraz sił instynktualnych, którym należy nadać właściwy kierunek, służący rozwojowi ucznia i umożliwiający mu lepsze poznanie oraz zrozumienie siebie. Są to cele wewnętrzne — tzw. gatunkowe wychowania.

Sumując — zasadę aplikacji należy nasycić wartościami humanistycznymi, a zasadę emancypacji strzec przed ortodoksyjnym progresywizmem. Trzeba zatem harmonijnie łączyć to, co kulturowe, z tym, co gatunkowe. Wówczas uczeń „odnajdzie się" w realizacji obu rodzajów celów, nie będzie doznawał uczucia „zniewolenia".

Tak pojmowana zasada sublimacji, jako jeden z czynników kompensacji błędów i dogmatyzmu pedagogicznego „szkoły dyktatu", może stanowić ważny środek „wyzwolenia wychowania", krok ku pedagogice humanistycznej.

4. ZASADA SUBLIMACJI A GRANICE „WYZWOLENIA WYCHOWANIA"

B. Suchodolski (1980) twierdzi wprawdzie z całym przekonaniem, „że człowiek posiada wrodzoną i nie wyuczoną skłonność do pewnego typu postępowania i zachowania korzystnego dla siebie i gatunku", lecz ostrzega przy tym, aby nie przeceniać roli sublimacji. O człowieczeństwie jednostki decydują bowiem, jak wiadomo, także czynniki środowiskowe, jakość procesów komunikacyjnych, w ramach których wychowawca nie może pełnić roli jakiejś „szarej eminencji" działającej z ukrycia. Musi być zarówno opiekunem ucznia, jak i współorganizatorem warunków sublimacji oraz kreatorem jej środków. „Instynkty — pisze Autor — nie mają być poskramiane, lecz sublimowane. Oznacza to, że naturalne skłonności osobnika powinny być szanowane (..), aby znajdowały one ujście w czynnościach najbardziej wartościowych (...) w sposób naturalny"[4].

W tym świetle sublimację, jako środek „wyzwolenia wychowania", a także zasadę wśród zasad pedagogiki humanistycznej, można pojmować w trzech podstawowych kategoriach:

Po pierwsze: jako określoną regułę postępowania pedagogicznego, któ-

rej przestrzeganie umożliwia uszlachetnianie aktywności wewnętrznej i zewnętrznej wychowanka.

Po wtóre: jako środek nadający pożądany kierunek dążeniom intratelicznym jednostki i służących ich wychowawczo wartościowemu uzewnętrznieniu się (chodzi tu o ukryte niekiedy i nie zawsze zwerbalizowane uczucia, motywy, pragnienie, oczekiwania, a także instynkty w „czystej" postaci, np. macierzyński, seksualny itp.). Trzeba przy tym pamiętać, że to nie instynkty szlachetnieją pod wpływem sublimacji, lecz człowiek. Dlatego jest ona między innymi tak ważna w procesie humanistycznej edukacji.

Po trzecie: sublimacja stanowi jeden z celów działalności wychowawczej. To, co podświadome, czyni świadomym składnikiem umysłu, wiąże myślenie i działanie z mechanizmami wolicjonalnymi. Tym samym sublimacja prowadzi do nowych stanów istnienia jednostki w zakresie odczuwania, percepcji, samooceny i czynów itd. Ponadto — powoduje rekonstrukcję widzenia świata. Jest też aktem transgresji. Usuwając kompleksy, gojąc urazy, rozwijając poziom samoświadomości jednostki prowadzi do bardziej humanistycznego wykorzystywania vis vitalis. Może, choć nie musi, rodzić chęć i zdolność zdejmowania przez ucznia różnych „masek", otwarcia się na innych, ujawniania własnej tożsamości, spontaniczności, autentyczności. Tak więc sublimacja, pojmowana w kategoriach wychowawczych, niweluje niektóre niekorzystne dla człowieka mechanizmy obronne osobowości, innym nadaje nowy wymiar. Pozbawiona zaś interwencji wychowawczej, jako — według ustaleń psychologii — rzeczywisty mechanizm obronny, może prowadzić do wypaczenia rozwoju i form ekspresji osobowości, czynić człowieka niewolnikiem własnych sił instynktualnych, powodować nerwice i inne schorzenia (np. wynikające z braku umiejętności właściwego ukierunwania pragnień, motywów itp.).

Granice „wyzwolenia wychowania" w świetle zasady sublimacji są dość płynne i zindywidualizowane oraz zależą od granic „wyzwolenia nauczyciela". „Wyzwolenie nauczyciela" może mieć charakter zewnętrzny i wewnętrzny. Pierwsza z form wymaga uwolnienia nauczyciela od nadmiaru obowiązujących instrukcji dotyczących pracy pedagogicznej, umożliwienie mu tworzenia programów czy nawet klas „autorskich", co zresztą znajduje odzwierciedlenie w nie pisanych jeszcze projektach naszych władz oświatowych. Chodzi tu zatem o wyzwolenie, które można nazwać formalnym. Nie powinno ono jednak mieć charakteru automatycznego, lecz zależeć od osiągnięć danego nauczyciela czy szkoły. Jakość tych osiągnięć stanowiłaby podstawę do zwiększania samodzielności działań oraz rozszerzania zakresu przyznanej odpowiedzialności, aż do pełnej autonomii włącznie (oczywiście w ramach ogólnego wariantu pracy pedagogicznej obowiązującego w skali całego systemu oświatowego). Wyzwolenie o charakterze wewnętrznym stanowi problem bar-

dziej skomplikowany. Wymaga od nauczyciela przełamania określonych stereotypów działania, wysokich kwalifikacji, uwolnienia się od obaw przed działaniami twórczymi, innowacjami, ekspansją pedagogiczną w stronę nieznanych jeszcze rejonów zadań dydaktyczno-wychowawczych, odwagi, pasji poznawczej, rozwoju postaw badawczych i eksperymentalnych oraz radykalnych zmian w sferze współpracy z uczniami, rodzicami, środowiskiem itp. Słowem — jeśli posłużymy się terminologią przyjętą przez J. Kozieleckiego (1987) — musi to być nauczyciel preferujący orientację transgresyjną: stale dążący do przekraczania granic dotychczasowych osiągnięć, jak również zdolny do rozwijania tej orientacji u uczniów.

W tym świetle „wyzwolenie wychowania" łączy się z koniecznością przyjęcia transgresyjnego charakteru pracy pedagogicznej szkoły [5].

Wychowanie humanistyczne, jako cel i środek „wyzwolenia wychowania" w ogóle, wyraża w samej swej istocie tendencje transgresyjne: łamie przestarzałe konwencje edukacji tradycyjnej, jest antycypacyjne, innowacyjne, twórcze i emancypacyjne, kładzie nacisk nie tylko na kształtowanie motywacji homeostatycznej (ochronnej), lecz także heterostatycznej (wzrostowej), preferuje zadania dydaktyczno-wychowawcze o chrakterze heurystycznym (otwartym) oraz sublimację intratelicznych dążeń ucznia (sublimacja to także forma transgresji). Ponadto kładzie nacisk na fakt, aby uczeń wynosił satysfakcję nie tylko z formalnych ocen szkolnych, lecz także ze świadomego triumfu własnej woli, dzięki której zdołał pokonać określone trudności, usilną pracą zyskać nowe kompetencje, wyższy stopień sił moralnych, przezwyciężyć słabości, potrafi wzmocnić wiarę w osobiste możliwości itp.

Problem granic wychowania wiąże się na ogół z pytaniem: w jakim zakresie nauczyciele mają prawo interweniować w sferę osobowości wychowanka, lub też w jakim stopniu pozostawić mu swobodę działania, aby nie doprowadziła ona do leseferystycznej demoralizacji? Sądzę, iż granice te wyznacza po prostu „dobroć" wychowania, czyli — mówiąc prościej — zasięg, w jakim wychowawca ma nie tyle prawo, ile może przyczynić się do uczłowieczenia jednostki, mając na względzie potrzeby jej rozwoju „teraz" oraz to, co może stanowić perspektywę owego rozwoju (np. aspiracje, oczekiwania itp). W tym znaczeniu wychowanie prawdziwie humanistyczne jest wychowaniem bez granic i, jednocześnie, mającym granice wynikające choćby z możliwości percepcyjnych dziecka. Dlatego też i „wyzwolenie wychowania, i jego granice — podobnie jak „wyzwolenie nauczyciela" — należy widzieć w aspekcie recentywistycznym (nieograniczony rozwój „teraz") oraz transgresyjnym (nieograniczona perspektywa rozwoju w ogóle). A ponieważ „teraz" jest ciągłą zmianą, przeto nosi znamiona transgresji, której zgodnie zresztą z formułą określającą psychologię

rozwoju człowieka jako „psychologię rozwojową w ciągu życia"[6] — istotą jest właśnie owa „ciągła zmiana".

„Określenie granic wychowawczej aktywności i wychowawczej wstrzemięźliwości — pisze B. Suchodolski (1980) — jest trudne, ponieważ dość powszechną ambicją pedagogów jest wychowywać „do końca". A jednak wielkość wychowawcy wyraża się nie tyle w tym, co potrafi narzucić, ile w tym, co potrafi zainspirować lub wyzwolić. I wielka sztuka wychowawcy polega na tym właśnie, by przekazując młodemu pokoleniu wartości i normy obowiązujące, przygotowując go (...) do kontynuacji dzieła ojców, budzić w nim odwagę i siłę kontynuacji krytycznej i twórczej, zarówno w programie działania, jak i w stylu życia"[7].

Wspomniane przez Autora dążenie wychowania „do końca" jest — jak wiadomo — na szczęście niemożliwe. Brak tej możliwości uważany niekiedy za słabość pedagogiki, szczególnie przez laików, stanowi właśnie jej ... siłę. Wyraża nadzieję nieustannej zmiany — nadzieję „wyzwolenia wychowania". Wszystkie dogmatyczne systemy pedagogiczne dążyły do owego wychowania „do końca" — do zniewolenia. Gdyby mogło się to ziścić, świat stanąłby w miejscu, a wychowankowie stanowiliby lustrzane odbicie swoich wychowawców. Inspiracja, wyzwolenie, budzenie odwagi i siły twórczej, o których pisze powyżej B. Suchodolski — wymagają właśnie stosowania szeroko pojmowanej zasady sublimacji, w tym także działań transgresyjnych oraz odwoływania się do metod terapii w wychowaniu. Nie każdy bowiem uczeń posiada w sobie „odwagę i siłę twórczą". Często trzeba je w nim wyzwalać stosując odpowiednie zabiegi stymulujące. Pisząc o terapii abstrahuję tutaj od jej klasycznych form czysto korektywnych, problem ten wyjaśniam w dalszej części artykułu.

W swojej wypowiedzi B. Suchodolski podnosi także zagadnienia dotyczące zasady aplikacji, pisząc o konieczności przekazywania młodemu pokoleniu pewnych „obowiązujących wartości i norm". Jednakże ich skuteczny pedagogicznie przekaz nie będzie możliwy bez stosowania zasady sublimacji (o czym już była mowa), a także bez transgresyjnego i terapeutycznego podejścia do istoty wychowania. Sublimacja, trangresja i terapia, stanowiące w praktyce określoną jedność, służą nie tylko „wyzwoleniu wychowania", lecz, jak sądzę, pozwalają na podjęcie próby ukazania jego nowej tożsamości: humanistycznej wizji oraz sposobów jej urzeczywistnienia w szkole.

5. „WYZWOLENIE WYCHOWANIA" W DZIAŁANIU. WYBRANE PROBLEMY

Sublimacyjny i zarazem transgresyjny oraz terapeutyczny charakter wychowania pozwala żywić nadzieję na przywrócenie właściwych proporcji między metodyką związaną z jego ukierunkowaniem pragmatycznym: nawiązującym do „twardych" twierdzeń pedagogiki, opartych na pomiarze (choć zawsze i tak mających charakter proba-

bilistyczny) a ukierunkowaniem humanistycznym: metodyką odwołującą się do twierdzeń „miękkich", hipotetycznych, raczej intuicyjnych. Efekty jej stosowania nie dają się ująć w schemacie przyczyna-skutek. Należy przy tym podkreślić, iż oba rodzaje wspomnianych ukierunkowań muszą się w praktyce uzupełniać i weryfikować. Fakt ten nawiązuje do ustaleń J. Brunera[8], który pisał o konieczności łączenia w pedagogice metod analitycznych z intuicyjnymi.

„Wyzwolenie wychowania", wyrażające się w określonym działaniu, łączy w sobie zarówno podejście pragmatyczne, jak i humanistyczne. Wymaga rzetelnego przygotowania naukowego — metodycznego oraz rzeczowego, i respektowania określonych empirycznie prawidłowości pedagogiki, jak również pewnych niewymiernych umiejętności. Na przykład empatycznych, dotyczących „wczuwania się" w naturę ucznia, dotyczących wykorzystywania w odpowiednim momencie wielce ulotnej atmosfery emocjonalnej stosunków interpersonalnych z jednostką lub grupą, własnych dyspozycji osobowych, stosowania werbalnych i niewerbalnych środków komunikacji, zdolności nadawania różnym treściom procesu dydaktyczno-wychowawczego właściwości sublimacyjnych, transgresyjnych oraz terapeutycznych.

„Wyzwolenie wychowania" to jednocześnie próba „wyzwolenia ucznia" oraz ... pewnego rodzaju uniewrażliwianie go na „bodźce zniewalające" — podleganie rutynie, dogmatyzmowi pedagogicznemu itp., a uwrażliwienie na „bodźce wyzwalające". Przeto sublimacja i związane z nią działania mogą pełnić funkcję pewnego rodzaju terapii prewencyjnej. Terapia ta, zwana również „terapią zdrowych" (P. Zimbardo i F. Ruch — 1988; K. Starczewska — 1987), nie powinna być utożsamiana z terapią szkolną prowadzoną np. w grupach wyrównawczych ani tym bardziej z klasyczną profilaktyką[9]. Stosowana w warunkach edukacji szkolnej (M. Debesse, G. Mialaret, red., 1988) łączy się z przeświadczeniem, że „ludzie przystosowani społecznie, nie mniej od nieprzystosowanych, potrzebować mogą pomocy w dalszym rozwoju"[10]. Jest ona o tyle znacząca wychowawczo, iż w szkole wkraczamy zazwyczaj z działaniami terapeutycznymi wówczas, gdy z uczniem już dzieje się coś niedobrego. Zapominamy przy tym, iż nawet najbardziej zdolny czy odporny psychicznie człowiek pozostawiony samemu sobie może ulec załamaniu, którego przyczyną staje się niekiedy ciężar sukcesów jakie odnosi, a także nieuzasadniona wiara, że jego osiągnięcia i cechy osobowe gwarantują, iż „zawsze da sobie radę". Tak może się stać w przypadku, kiedy jednostka wybitna ulega tzw. deprecjacji sukcesu a brak jej jednocześnie klarownych celów transgresyjnych, rozwiniętej odpowiednio motywacji heterostatycznej i nie umie przekroczyć granic tego, co osiągnęła. To tylko niektóre argumenty przemawiające na rzecz stosowania „terapii zdrowych" w warunkach szkolnych.

P. Zimbardo i F. Ruch (1988) wskazują także na pewne formy

działań wspomagających skuteczność tej terapii. Chodzi tu o tzw. terapię nieformalną, która — w odróżnieniu od formalnej, profesjonalnej — mogą podejmować zarówno rodzice wobec własnych dzieci, uczniowie wobec uczniów lub nauczyciel nie mający specjalnego przygotowania terapeutycznego[11]. Stanowi ona pomoc człowieka drugiemu człowiekowi w jego codziennych problemach psychologicznych — zwykłych, które każdy z nas przeżywa, lecz które, jeśli narastają, mogą zacząć pełnić rolę przysłowiowej kropli wody potrafiącej, o ile spada latami w to samo miejsce, wydrążyć najtwardszą skałę. Szereg takich problemów, związanych między innymi z tłumieniem uczuć, tęsknot, pragnień — nierzadko szlachetnych, pozostaje bez rozwiązania, jeśli brak sublimującej pomocy zawartej implicite w przesłaniu „terapii zdrowych". Powinni jej podlegać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, a także rodzice (w układach działań profesjonalnych i nieprofesjonalnych). Wówczas, być może, nie trzeba będzie „wyzwalać wychowania" i „wyzwalać nauczyciela", lecz jedynie dbać o to, aby owo wyzwolenie nie było potrzebne.

Do terapii nieprofesjonalnej nawiązuje w znacznej mierze ruch R-C (Reevaluation-Consueling), stworzony przez Harveya Jackinsa (1975). Uważa on, że zwykli ludzie, a nie koniecznie zawodowi terapeuci, są sobie w stanie udzielać pomocy, która polega przede wszystkim na ofiarowaniu drugiemu człowiekowi pełnej uwagi, życzliwego zrozumienia, emocjonalnego rezonansu[12]. Ma to kapitalne znaczenie dla edukacji szkolnej, która sprzyja takiej właśnie terapii, a co za tym idzie „wyzwalaniu wychowania" i wynoszenia go na drogę pedagogiki humanistycznej, jako „spotkania dwóch wolności".

Wychowanie humanistyczne, wyzwolone od restryktywizmu, adaptacyjnego charakteru, dysproporcji między realizacją celów kulturowych i osobowych, stanowi imperatyw naszych czasów. I musi nim być, jeśli szkoła ma się stać rzeczywiście „szkołą dla ucznia", uczyć „życia z ludźmi" i „dla ludzi". Wciąż jednak stoimy przed pytaniem o m e t o d y takiego podejścia w procesie edukacji szkolnej.

Sądzę, iż — mimo sceptycyzmu oponentów — znajdują się one często w zasięgu możliwości nauczycieli (oczywiście nie wszystkich).

„Każdy przedmiot nauczania — pisała przed laty L. Jeleńska (1930) w pracy pt. „Sztuka wychowania" — przyczynia się do realizacji człowieka w ucznia. Można, oczywiście, przez historię na przykład, przez geografię, jątrzyć uwypuklając to, co dzieli, można przeciwstawiać interesy i odosobniać — ale można również wskazywać warunki wzajemnej łączności, uzależnienia, wspólnego dorobku, wspólnych potrzeb i trosk. Można uwydatnić ideał człowieka u nas i innych".

Poprzedzając powyższą myśl Autorka podkreśla także, iż dobrze prowadzone lekcje — dodam: także zajęcia pozalekcyjne — mogą być „kluczem do wolności wewnętrznej" jednostki oraz kształcić wolę i „wewnętrzny ład"[13]. Z „ducha" oraz „litery" przytoczonego poglądu

L. Jeleńskiej, a także współczesnych poglądów zawartych między innymi w pracy pod redakcją M. Debesse'a i G. Mialareta (1988) pt. „Rozprawy o wychowaniu" (op. cit.) wynika teza, iż nadanie określonym aspektom pracy szkolnej walorów sublimacyjnych, a co za tym idzie terapeutyczno-prewencyjnych i transgresyjnych — a więc humanistycznych, jest zarówno konieczne, jak i realne. Tym samym stwarza nadzieję na „wyzwolenie wychowania": kształtowanie ucznia jako „człowieka prawdziwego" — homo humanus. Sądzę również, iż ze względu na owo wyzwolenie, które ma przecież prowadzić do „wyzwolenia ucznia", dopuszczalna jest, a nawet niezbędna, transpozycja różnych metod terapii na grunt edukacji szkolnej.

Młody człowiek — w miarę dojrzewania — ucząc się w szkole powinien mieć przede wszystkim możność wyrażania i doświadczenia swego człowieczeństwa. Pytać nie tyle, po co uczy się oraz doświadcza tego czy owego, lecz raczej dociekać, w jakim stopniu staje się dzięki edukacji szkolnej człowiekiem zdolnym tworzyć humanistyczny i oparty na etycznych podstawach świat rzeczy, innych ludzi, nauki, zdarzeń oraz swoje własne wnętrze homo humanus. Stąd też każdy przedmiot nauczania oraz forma pracy pozalekcyjnej powinny w określony sposób uczłowieczyć jednostkę, między innymi:

— ukazywać uczniowi, iż dane ogniwo pracy szkolnej (lekcyjnej, pozalekcyjnej) stanowi swoistą formę uprawiania filozofii dotyczącej problemów przyrody, ludzkiej natury oraz sposób pojmowania tajemnic Kosmosu — i to bez względu na to, czy będzie to przedmiot chemii, fizyki, matematyki, plastyki czy kultury fizycznej, bądź pracy—techniki, praktyki uczniowskie lub kółko botaniczne itp.;

— odkrywać rolę nauki w kreowaniu człowieka: jej znaczenie konstruktywne i destruktywne oraz wskazywać metody „uetyczniania" dorobku współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej;

— służyć rozwojowi metod samopoznania przez aktywny udział w rozwiązywaniu określonych problemów naukowych, moralnych, gospodarczych, technologicznych, technicznych, literackich, egzystencjalnych, artystycznych itp.;

— zacieśnianiu więzi wspólnotowych w działaniu, wynikającym z określonych zadań szkolnych, zdobywaniu wiary we własne możliwości intelektualne, ekspresji uczuć, spełnienia określonych potrzeb i aspiracji, dążeń intratelicznych, wyzwolenia się z dręczących pytań oraz niepokojów itp.;

— edukacja w zakresie poszczególnych jej ogniw musi także służyć uodpornianiu ucznia na stresy, uczyć stanowczości, uwrażliwiać, stanowić środek terapii koleżeńskiej, osobistej, efektywności, uświadamiać kompetencje (poznawcze, osobowościowe), rozwijać postawy eksploracyjne, orientację transgresyjną, sublimując destruktywne właściwości transgresji, kształtować poczucie tzw. kontroli wewnętrznej, a także — np. tworząc terapeutyczne koła zainteresowań — przyswajać wychowankom określone metody medytacji i treningu autogennego, które stosuje się między innymi w naszych Młodzieżowych Ośrodkach Psychologicznych PTP[14];

— wreszcie rozwijać zainteresowania i zdolności poznawcze w nawiązywaniu do teorii kognitywnej oraz telicznej natury człowieka;

— oraz harmonizować realizację celów aplikacyjnych i gatunkowych, uwzględniając przy tym fakt, iż wychowanie stanowi formę pracy i współpracy ludzi w dwupokoleniowej strukturze społeczności szkolnej, co wymaga dbałości, aby

proces pedagogiczny — między innymi z braku porozumienia dorosłych i młodzieży — nie stał się czynnikiem alienacji obu stron.

Powyżej podjąłem próbę zasygnalizowania tylko niektórych kierunków pracy pedagogicznej, w której jej poszczególne ogniwa mogą służyć „wyzwoleniu wychowania" oraz „wyzwoleniu nauczyciela": jego „otwarciu się" w stronę ucznia i jego natury, w stronę humanizacji wychowania. I tak na przykład:

(1) Język polski stwarza między innymi możliwość wzbogacenia wnętrza uczniów poprzez nabywanie umiejętności operowania jego kodem, prowadzi do werbalizacji uczuć, motywów, przekonań, sądów itp. Inspiruje zainteresowania czytelnicze — a czytanie to możliwość „życia wielokrotnego", zrozumienia innych ludzi. Ekspresja literacka stanowi swoistą formę autoterapii, podobnie jak przewidziane w metodyce przedmiotu inscenizacje; jest też szkołą przeżywania, nauką „technologii intelektu" i okazją do uprawiania filozofii człowieka, a także zadumy nad jego losami — prawdziwymi i fikcyjnymi. Humanistyka literacka — jak wynika z ustaleń M. Janion (1974) — łączy w sobie poznanie i terapię.[15]

(2) Historia, magistra vitae, może służyć, jeśli przyjmiemy za słuszną tezę W. Diltheya: jako świadectwo tego, „jaki jest człowiek". Historia dostarcza przykładów wielkości i nędzy człowieka, stanowi okazję uczenia się na błędach przeszłych pokoleń (aspiruje przeto do miana formy „terapii prewencyjnej"), daje do zrozumienia czym może być wspólnota ludzka jako antidotum na wojny i niezgodę, rysuje obraz ludzkiego geniuszu i odwiecznego dążenia do czynów transpresyjnych. Jest ilustracją „ludzkiej tragedii", a także poświęcenia, heroizmu. Umożliwia stosowanie metod inscenizacyjnych: przeżywanie, wczuwanie się w role bohaterów i antybohaterów, jednostek tworzących dzieje świata.

(3) Muzyka: forma „łagodzenia obyczajów", środek terapii, porozumienia bez słów, szkoła uczuć, miłości, kreacji nowego świata refleksji, integracji, wyrażania siebie i przekraczania, nauka sposobów odczuwania zjednoczenia, przeżywania katharsis, zaspokajania tęsknot, budowania refleksji zmieniających wizję własnego „Ja", a także możliwość ekspresji osobowości ucznia w akcie twórczym.

(4) Plastyka: środek, podobnie jak muzyka, umożliwiający nowe widzenie świata, autoekspresję o znaczeniu terapeutycznym i spełniającym, swoista filozofia wizji losów człowieka, czynnik sublimacji uczuć estetycznych, przeżywania piękna itp. A ponadto — przedmiot umożliwiający ekspresję własnego „Ja".

(5) Wiedza o społeczeństwie: przedmiot umożliwiający ukazanie cech wspólnoty i roli jednostki w grupie, opcji wolności obywatelskiej, środek stwarzający okazję do filozofii na temat organizacji rodziny ludzkiej, forma uwrażliwiania na niedolę jednostki poddawanej presjom politycznym, gospodarczym, kulturowym, obyczajowym, wyznaniowym i jednocześnie, ukazywania dróg tworzenia „świata ludzkiego" mocą czynów obywatelskich, przez pracę, łączenia się wokół ideałów (np. ekologicznej wizji uratowania świata przed zagładą), przedmiot umożliwiający ukazywanie humanistycznej integracji celów kulturowych i gatunków w dziele tworzenia świata w skali mikro i makro, uczenie miłości do bliźniego oraz do wspólnoty, jaką stanowi Ojczyzna itp.

(6) Chemia: środek ukazywania praw Kosmosu, człowieka jako wiecznego poszukiwacza i badacza, istoty zgłębiającej to, co jeszcze nie znane, znaczenie nauk chemicznych w odkrywaniu natury organicznej człowieka w dziele współdziałania z innymi ludźmi; jako przedmiot umożliwiający sprawdzenie własnych zdolności eksploracyjnych, potwierdzanie zdolności ucznia, ukazujący znaczenie chemii dla rodzaju ludzkiego (np. chemia leków) oraz zagrożenia (np. broń chemiczna). Che-

mia może służyć także ukazaniu swego oblicza w postaci nauki humanistycznej o człowieku: istocie żyjącej w świecie chemii, tworzącym dzięki niej nowe światy, nowe dzieła kultury naukowej. Etyka chemii — stanowi okazję do dyskusji filozoficznej dotyczącej granic wykorzystania odkryć naukowych.

(7)Fizyka (w szkole średniej z astronomią). To także przedmiot służący poznawaniu praw Kosmosu, uświadamianiu celów „sięgania po gwiazdy", odwagi stawiania i weryfikacji hipotez, które wydają się nieprawdopodobne (np. kiedyś teoria względności, synteza jądrowa, nadprzewodnictwo itp.). Tym samym fizyka ukazuje znaczenie transgresyjnej natury człowieka (podobnie jak inne nauki), a także dwa oblicza transpresji naukowej: odkrycia zbawcze dla człowieka oraz destruktywne (np. wynalezienie broni atomowej). Przedmiot fizyki umożliwia uczniowi sprawdzenie własnych możliwości odkrywczych, ukazanie jego szans w obliczu rozwoju nauk fizycznych. Fizyka to także forma filozofii dotyczącej człowieka: granic jego poznania, a także geniuszu, opanowania Kosmosu (loty kosmiczne), jak również uświadomienia sobie praw fizycznych, którym podlega, oraz jego małości wobec ogromu wszechświata, co sprzyja autorefleksji.

(8) Biologia (szeroko rozumiana). Przedmiot ukazujący uczniowi, że jest istotą biologiczną i częścią przyrody, Kosmosu, a także uświadamiający więzi człowieka z naturą, tajemnice genetyki, mózgu, sił instynktualnych oraz powinności wobec świata ożywionego (ekologicznych, etycznych, moralnych itp.). Biologia jako czynnik terapii, przedmiot wskazujący na lecznicze znaczenie kontaktów z przyrodą, przedmiot umożliwiający wykazanie się zdolnościami odkrywczymi, twórczym myśleniem, poznanie problemów seksuologii i szansa dla nauczyciela w zakresie podejmowania czynności sublimacyjnych przy omawianiu zagadnień seksu, popędów, zasad higieny psychicznej, biologicznych determinantów zachowania się człowieka itp. Filozofia biologii — człowiek jako jedyna istota biologiczna posiadająca „świadomość własnej świadomości"; znaczenie biologii w zmienianiu świata, ukazywanie niebezpieczeństw niezamierzonych mutacji, inżynierii genetycznej. Biologia jako nauka humanistyczna — człowiek dojrzewający biologicznie i starzejący się. Rola naturalna biologii w medycynie (bioenergoterapia, akupunktura).

(9) Geografia (szeroko rozumiana). Przedmiot ukazujący uczniowi materialne, gospodarcze i geopolityczne uwarunkowania życia człowieka: jako jedna z podstaw wiedzy o Ziemi, nauka mająca wpływ na zmianę losów ludzkich, ukazująca znaczenie granic państwowych stanowiących o więzach przyjaźni między narodami lub o nienawiści między nimi. Geografia jako nauka humanistyczna zajmująca się losami ludzi między innymi w aspekcie wpływu warunków geograficznych na życie człowieka: jego wyżywienie, psychikę, tworzenie się wspólnot regionalnych, kontynentalnych, odmienności kulturowych itp. Geografia jako czynnik kreacji zainteresowań światem i ludźmi, ich losami.

(10) Matematyka — „królowa nauk". Przedmiot ukazujący człowiekowi jej znaczenie w przedstawianiu empirycznego obrazu świata. Humanizm matematyki: jej wszechobecność we współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej, rola w zmienianiu warunków życia człowieka: komputeryzacja, robotyzacja. Matematyka jako forma filozofowania na temat ilościowej natury zjawisk przyrodniczych i społecznych oraz prawdy o nich odczytywanej w kategoriach liczb, człowiek jako istota tworząca matematykę; matematyka jako zródło nadziei i środek pomagający człowiekowi odnaleźć się w obliczu eksplozji informacyjnej, transgresyjne funkcje matematyki itp.

W analogiczny sposób można omówić istotne znaczenie jakie mogą mieć w „wyzwoleniu wychowania" takie przedmioty jak: praca-technika, kultura fizyczna (przedmiot szczególnie istotny pod względem np. war-

tości terapeutyczno-wychowawczych), przysposobienie do życia w rodzinie, religioznawstwo itd. oraz inne przedmioty mające — szczególnie w szkołach średnich — formę fakultatywną[16].

To co zostało zasygnalizowane stanowi zaledwie cząstkę rzeczywistych możliwości sublimacyjnych, transgresyjnych i terapeutycznych omawianych przedmiotów — słowem: humanistyczno-wychowawczych. Ograniczone ramy artykułu nie pozwalają jednak na szersze rozwinięcie problemu.

6. ZAMIAST ZAKOŃCZENIA. POD ROZWAGĘ PRAKTYKÓW

Jeśli jesteś Czytelniku — nauczycielu, wychowawco — przekonany o wartości ustaleń, refleksji i propozycji przedstawionych w artykule, jeśli przemawiają one do Ciebie, postaraj się rozważyć następujące sugestie:

(1) Uwierz, że szkołę — tak powszechnie krytykowaną, nie zawsze przecież słusznie, gdyż szkoły bywają różne — można wyprowadzić z kręgu niemożności naprawy. Ale wiele zależy od Twojej postawy: studiuj teorię, badaj — burz przestarzałe metody i buduj nowe „wyzwalające wychowanie" z rutyny i schematyzmu.

(2) Bądź transgresjonistą — stosuj środki sublimacji i terapii. Ideę „wyzwolenia wychowania" traktuj jako humanistyczny „ruch pedagogiczny" i Twój moralny obowiązek, a nie obligatoryjną wytyczną oświatowych władz. Ty masz decydować, czy się do niego włączysz. Razem z kolegami i — koniecznie — z uczniami twórz krok po kroku własny wariant humanizacji wychowania (w ramach ogólnego tzw. inwariantu obowiązującego wszystkie szkoły). Staraj się przekonać władze (i zawistników), że to, co robisz, przynosi efekty przekraczające dotychczasowe osiągnięcia tradycyjnego działania pedagogicznego. Wprowadzając innowacje respektuj zasadę: lepiej mniej, a lepiej.

(3) Masz wychować uczniów na „kowali własnego losu". Przyznaj im prawo do błędu. Niech nie obawiają się podejmować zadań niekonwencjonalnych, ryzykownych, a więc: transgresyjnych, lecz odpowiadających ich pasji poznania „nowego". Pamiętaj oni poszukują sensu życia i Ty masz im w tym pomóc, między innymi poprzez działania sublimacyjne oraz terapeutyczne.

(4) Walcz z pedagogiką adaptacyjną, jej dominacją i schematyzmem programowym. Daj uczniowi szanse, by poczuł się Twoim współpartnerem, a nie tylko wykonawcą zaleceń szkolnych. Walcz też o wolność własnych decyzji. Wszak to Ty odpowiadasz za ucznia, tak jak za siebie.

(5) Nawiąż kontakt ze szkołami przodującymi. Są takie w Polsce. Dąż nie tylko do poznania uczniów jacy są, lecz także jacy mogą być,

jeżeli zostaną stworzone ku temu warunki. Staraj się też poznać siebie po to między innymi, aby w sposób bardziej kompetentny wykorzystywać walory własnych kwalifikacji zawodowych i móc je doskonalić.

(6) Nie twórz przepaści między sobą a uczniami. Wychowanie polega w znacznej mierze na zdolności nieskrępowanego porozumiewania się człowieka z człowiekiem. Staraj się wysłuchać aktywnie drugiej strony, nie oceniaj kategorycznie uchybień ucznia, a raczej ukazuj mu je jako Wasz wspólny problem, który trzeba rozwiązać razem. To Was zbliży do siebie.

(7) Nie traktuj celów wychowawczych jako dogmatu. Zbyt mało wiemy o człowieku jako o podmiocie wychowania, aby jako istotę wielowymiarową, transgresyjną, nie zawsze świadomą swoich motywów, posiadającą skomplikowany świat wewnętrzny, uwikłaną w „trud istnienia", wychowywać wyłącznie według listy celów wskazanych programowo do aplikacji. Dąż do uzyskania względnej pewności kim chcesz być dla uczniów, jeśli mają uwierzyć w szczerość Twoich intencji, w Twoją autentyczność. W przeciwnym wypadku nie wyzwolisz siebie ani wychowania, ani też swoich wychowanków. Pozostaną nieufni i konformistyczni.

(8) Przyjmij za oczywisty fakt, że nie ma recepty na wychowanie. Tylko Twoja refleksja osobista płynąca z konfrontacji teorii z praktyką, wiedza dyskursywna, pasja poznawcza i osobista kultura pedagogiczna dają szansę na sukces, choć go nie gwarantują.

(9) Sięgaj sam po niekonwencjonalne formy samokształcenia, zgłoś się np. na szkolenie terapeutyczne do odpowiedniego ośrodka Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, korzystaj z publikacji Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP, włączaj się w nurt edukacji permanentnej. Podejmuj próby publikacji własnych osiągnięć.

(10) Nie dąż do absolutu. Nie ma i nie będzie szkoły doskonałej. Ważne jest, że Ty chcesz dążyć do doskonałości. I choć nie uczyni to Twojej pracy doskonałą, to jednak będziesz dzięki temu wciąż na nowo przekraczał granice własnych osiągnięć. To jest właśnie Twoja szansa „wyzwolenia zawodowego", „wyzwolenia wychowania" i tworzenie zrębów humanistycznej pedagogiki.

Jedyną alternatywną dla tej pedagogiki — uważanej niekiedy przez oponentów bardziej za „wiarę" niż naukę — może stać się katastrofa edukacyjna i cywilizacyjna. I może warto w tym miejscu przypomnieć, iż w roku 1922 uznano, że A. Einstein nie zasługuje na Nagrodę Nobla z fizyki, gdyż to, co uprawia — chodziło o teorię względności — to nie nauka, lecz trossak: sprawa wiary (od słów „tro" — wiara i „sak" — rzecz, szwec[17]. Prawda okazała się inna. Czy należy zatem odrzucać pedagogikę humanistyczną tylko dlatego, że nie stoi bezradnie przed

kartezjańsko—newstonowską empiryczną ścianą płaczu, lecz podejmuje ryzyko i jej pokonania. Na to trzeba odwagi i ... wiary. Bez niej „wyzwolenie wychowania" pozostanie jedynie szczytnym postulatem.

Przypisy

[1] Zob. C. Freinet. O szkołę ludową. Pisma wybrane. Warszawa 1976, Ossolineum; M. Debesse, G. Mialaret (red.): Rozprawy o wychowaniu. Tom 1. Warszawa 1988, PWN. (rozdz. 7); T. Doktór. Szkoły wyobraźni, w: Szkoły Wyobraźni. Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP. Zeszyty Problemowo-Metodyczne 1987/4; H. Rylke, G. Klimowicz. Szkoła dla ucznia. Warszawa 1982, WSiP.

[2] R. Gloton, C. Clero. Twórcza aktywność dziecka. Warszawa 1988, WSiP s. 115.

[3] B. Suchodolski (red.): Pedagogika — podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Warszawa 1980, PWN, s. 170.

[4] Tamże, s. 171—172.

[5] Szerzej na ten temat, zob. W. Komar „Szkoła transgresyjna" — szansa czy utopia? Problemy do dyskusji. Ruch Pedagogiczny 1988/3—4.

[6] M. Tyszkowa (red.): Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Warszawa 1988, PWN, s. 5—6.

[7] B. Suchodolski, w: op. cit., s. 186.

[8] J. Bruner. Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN.

[9] P. Zimbardo, F. Ruch. Psychologia i życie. Warszawa 1988, PWN, s. 130; K. Starczewska, Jak pomagać sobie i innym w rozwoju? — Idee psychologii humanistycznej. Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP. Zeszyty Problemowo-Metodyczne 1987/6 s. 40—46.

[10] B. Bley. Szkolna pedagogika lecznicza, w: M. Debesse, G. Mialaret (red.), op. cit., s. 235 i nast.

[11] P. Zimbardo, F. Ruch, op. cit., s. 487; H. Jackins. Guidebook to Reevaluation Consueling. Washington Ed., 1975, s. 1—7.

[12] H. Jackins, op. cit., s. 1—7.

[13] L. Jeleńska. Sztuka wychowania. Warszawa 1930, Wyd. NK., s. 182.

[14] H. Rylke, G. Klimowicz, ibidem; M. Wiśniewska. E. Casidy (opracowanie na podstawie źródeł zagranicznych). Gry i ćwiczenia ruchowe. Prezentacje jw., Zeszyty Problemowo-Metodyczne 1986/7.

[15] M. Janion. Humanistyka: poznanie i terapia. Warszawa 1987, PIW.

[16] Jako punkt wyjścia do opracowania materiałów zawartych w punktach 1—10 posłużyły: S. Frycie (red.): Programy szkoły podstawowej. Cz. I—III. Warszawa 1985, WSiP oraz tegoż (red.): Programy szkół ponadpodstawowych. Cz. I—VI. Warszawa 1987—1988, WSiP.

[17] Z. Broniarek. Tajemnice Nagrody Nobla. Warszawa 1987, KAW s. 82—83.

JOANNA RUTKOWIAK
Uniwersytet Gdański

DIALOG PEDAGOGICZNY JAKO WARUNEK MOŻLIWOŚCI ROZUMIENIA

W wypowiedziach o dialogu pedagogicznym — a mówi się o nim coraz częściej — można rozpoznać wiele znaczeń, jakie mu się nadaje. Dialog bywa traktowany jako konstrukcja pytań i odpowiedzi, służąca uzupełnianiu informacji, uprzednio już uzyskanych przez interlokutorów.

Może on też być pojmowany jako negocjacja, czyli wymiana zdań, zachodząca w warunkach różnic poglądów, celem której jest doprowadzenie merytorycznych antagonistów do wspólnego punktu widzenia. Trudność uprawiania tej odmiany dialogu polega na możliwości wystę-

powania w nim postaci arbitra, czyli jednej jego strony, faktycznie rozstrzygającej kontrowersje, przy zachowaniu pozorów rozwiązywania ich przez obu partnerów.

W innym jeszcze rodzaju dialogu, który właśnie zamierzam zaprezentować, idzie o potraktowanie go jako warunku możliwości rozumienia. Rozumienie nie oznacza jednak wówczas odtwarzania ustalonych już znaczeń, lecz — dziejące się w toku dialogowania — ciągłe konstytuowanie sensów, będące aktywnością ustawiczną — ludzkim sposobem bycia.

Zagadnienie rozumienia, łączące się z problematyką dialogu, stanowiące znaczący wątek myśli filozoficznej [1], jest także ważną, chociaż nieczęsto podejmowaną kwestią pedagogiczną.

PEDAGOGICZNA PROBLEMATYKA ROZUMIENIA – WPROWADZENIE

Pedagogiczny problem rozumienia odnosi się przede wszystkim do uzyskiwania przez uczącego się człowieka orientacji w świecie oraz do interpretowania zachowań jego samego; wyróżnia się wówczas „świat rozumiany" i „człowieka rozumiejącego". Świat ów, traktowany jako możliwy do zrozumienia, dany jest podmiotowi w elementach bądź w całościach, jest on światem istniejącym bądź tworzonym. Jako człowiek rozumiejący występuje w tekstach pedagogicznych podmiotowy nauczyciel-wychowawca, który — objaśniając dziecku świat rozumiany — czyni swojego podopiecznego także rozumiejącym, jak się sądzi, coraz bardziej zaawansowanym w owym rozumieniu.

Rozumieniu świata zewnętrznego, a przynajmniej rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów, jakie uznaje się w nim za najważniejsze, sprzyja zaznajamianie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice czy ogólniej — kulturze, w określonym zakresie, jaki owo rozumienie umożliwia.

Wynikiem kształcenia ma być — w założeniu — właściwe rozumienie świata, do czego kluczem jest wiedza naukowa. „W odróżnieniu od człowieka przeszłości, którego brak wiedzy i bezsilność skazywały na rezygnację lub reakcje nerwicowe wobec sił zewnętrznych (przyroda, społeczeństwo, inny człowiek) człowiek nowy zna i rozumie świat" — konstatują optymistycznie autorzy raportu UNESCO.[2]

Świat gotowy, dawany uczącemu się dziecku do zrozumienia, jest przez nie doświadczany przez bezpośredni, typu zmysłowego, kontakt z rzeczami, przez kontakt ze słowami i innymi symbolami oraz także z tworzonymi z nich całościami, przez uzyskiwanie orientacji w faktach szczegółowych, a także przez poznawanie ludzi.

Odpowiednio do wymienionych zakresów merytorycznych wyróżnia się w pedagogice rozumienie przedmiotów, rozumienie leksykalne, ro-

zumienie symboli, dalej — sensu złożonych całości, faktów szczegółowych oraz rozumienie techniczne. Jeszcze jednym zagadnieniem z tego ciągu jest kwestia rozumienia człowieka — w rozwiązywaniu tego problemu zwraca się pedagogika ku psychologii.

ROZUMIENIE PRZEDMIOTÓW

Kwestia rozumienia przedmiotów łączy się z dydaktyczną problematyką zasady poglądowiści w nauczaniu — sądzi się bowiem, że obserwacja doprowadza uczniów do wyodrębniania istotnych i ogólnych cech przedmiotów, zawierających się następnie w treściach odpowiednich pojęć[3]; przyswajanie tych pojęć zapewnia rozumienie.

U podstaw zaprezentowanego podejścia leży założenie, że rzeczy są „wyposażone" w określone właściwości, iż mają one pewne cechy w nich samych zawarte, a rozumiejący, lub dopiero uczący się rozumienia uczeń, dokonuje adekwatnego ich rozszyfrowywania, przy czym zadaniem nauczyciela jest uprzystępnianie owego rozszyfrowywania oraz czuwanie nad jego merytoryczną poprawnością.

ROZUMIENIE SYMBOLI

Tłumaczenie znaczeń, zamkniętych jakoby w tym, co jest dane do zrozumienia, może dotyczyć również materiału werbalnego, mówimy wówczas o „rozumieniu leksykalnym", oraz może odnosić się do symboli niewerbalnych. Tak pojmował to J. W. Dawid, gdy pisał: „Rozumieć coś to znaczy w ogóle z pewnymi znakami, wyrazami, gestami, rysunkami wiązać określone wyobrażenia, pojęcia, sądy".[4]

Podobnie podchodził do zagadnienia K. Sośnicki, czemu dał wyraz pisząc: „Proces rozumienia polega (...) na łączeniu z określonymi symbolami odpowiednich własnych procesów myślenia. W ten sposób cudze myśli poznajemy jedynie pośrednio, za pośrednictwem zewnętrznych ich symbolów np. mowy i nie mamy do nich bezpośredniego dostępu. Bezpośrednio poznajemy jedynie symbole, znaki tych myśli, za pomocą tych symbolów mamy wytworzyć własne procesy myślowe o treści możliwie t a k i e j s a m e j (podkr. J. R.) jaka była w umyśle tego, który te symbole wypowiedział, napisał itp."[5]

Pełne rozumienie terminu — jak rozbudował tę samą myśl S. Nalaskowski — oznacza dwukierunkowy ruch myśli: od słowa przez jego znaczenie do desygnatu i od realnego zjawiska jako desygnatu, przez jego cechy, do słowa.[6]

W założeniach o adekwatności desygnatu i słowa-symbolu, do jakich nawiązuje się w literaturze pedagogicznej, pomija się jednak pewną komplikację tego zagadnienia, a mianowicie niemożność prostego przekładania symbolu na to, co on „oznacza". W odróżnianiu rodzajów sym-

boli tylko niektóre z nich zalicza się do „uniwersalnych", czyli tych, w obrębie których zachodzi wewnętrzne pokrewieństwo między symbolem a tym, co on przedstawia, inne symbole — „akcydentalne" bądź „konwencjonalne" — powstają bez zachowania ścisłego związku z oznaczanymi przedmiotami.[7]

Złożoność zagadnienia pojmowania symbolu, zaledwie tutaj zaznaczona, podważa jednak upraszczane — jak się okazuje — koncepcje odpowiedniej odmiany pedagogicznego rozumienia.

ROZUMIENIE CAŁOŚCI

Jeszcze inną jego odmianę stanowi rozumienie sensu złożonych całości. Przy jej rozpatrywaniu użyteczne może okazać się sięgnięcie ku Diltheya idei „rozumienia właściwego" odróżnianego od „przeżycia odtwórczego". To pierwsze polega na umieszczaniu badanego faktu w ramach określonej całości — języka, kultury, systemu społecznego — z odwołaniem się do znajomości kontekstu historycznego oraz rozległych zasobów wiedzy o człowieku, będących wówczas „warunkami" rozumienia. „Zrozumienie tworów duchowych w wielu wypadkach zmierza jedynie ku układowi, w którym poszczególne części dzieła, tak jak są kolejno ujmowane, tworzą całość. Forma ta musi być uchwycona w samodzielności swego znaczenia" — napisał o tym Dilthey.[8]

Doszukując się w pedagogice rozumienia jako „ogarniania całości przez uczących się i nauczających trzeba — jak sądzę — sięgnąć do problematyki strukturyzacji treści kształcenia. Opanowując odpowiednie struktury uczący się może łatwiej odróżniać to, co podstawowe, od tego, co drugorzędne, trwalej zapamiętywać ów układ zorganizowany, opanowywać umiejętność korzystania z zasady niespecyficznego transferu „zasad i postaw", polegającego — jak o tym napisał J.S. Bruner „... na uczeniu się na początku zasady ogólnej, którą potem można uznać za podstawę, pozwalającą rozpoznać napotykane później problemy jako szczegółowe przypadki zasady wyuczonej poprzednio".[9]

Zasada owa wynika — co należy zaznaczyć — z tego, jaki element uzna autor za centralną kategorię programu, a także, jakie związki między jego elementami będą uwzględniane. Opanowywanie elementów składowych i sposobów ich powiązania oznacza tutaj — z jednej strony — dla uczącego się szansę rozumienia, gdyż chroni przed zagubieniem się w informacjach szczegółowych, z drugiej jednak — równa się ograniczaniu jego poznawania przez ramy odpowiedniej struktury i odtwarzaniu skonstruowanych apriorycznie układów.

Dla korzystania ze strukturalnych programów charakterystyczna jest bardziej akceptująca niż dialogowa postawa uczących się: nie przewiduje się w nich bowiem uprawiania samodzielnych analiz i syntez oraz konstruowania sensów całości przez tego, kto uczy się.

Kolejna odmiana rozumienia, którą przypomnę, polega na ujmowaniu zjawisk przez prawa nimi rządzące: wyjaśnianie, leżące u podstaw odnoszenia ogólnego prawa do zjawisk jednostkowych, czy faktów szczegółowych, jest wówczas pojmowane jako droga prowadząca do rozumienia. Problematykę wyjaśniania, ujętą w aspekcie kształcenia ogólnego, podjął u nas W. Okoń. Traktując opis, wyjaśnienie, ocenę i norę jako składniki strukturalne wiedzy naukowej, a także i nauczania, zaakcentował szczególną pedagogiczną wartość wyjaśniania przyczynowego, pokazującego dane zjawisko przez ogólne prawo, którego zjawisko to jest jednostkowym przypadkiem. W zaprezentowanym sposobie myślenia nawiązuje się do nomologicznego modelu C.G. Hempla, opartego na stosunku wynikania łączącego ekspalanandum z eksplansem.

„Wykryte przez naukę prawa przyrodnicze czy społeczne — napisał W. Okoń — mówią o istnieniu stałego stosunku między zmieniającymi się wielkościami. Inaczej mówiąc prawo określa stałą, tj. występującą zawsze w określonych warunkach, wzajemną zależność rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń. (...) Jeśli prawo naukowe jest wiernym odbiciem określonej prawidłowości realnego świata, umożliwia nam jednocześnie tłumaczenie wszystkich jednostkowych faktów pod to prawo podpadających".[10]

Przy odnoszeniu do pedagogiki tego modelu, skonstruowanego pierwotnie dla wyjaśniania zjawisk świata fizycznego, uczenie się jest traktowanie jako rodzaj działania analogiczny do uprawiania nauki, w którym naukę ową utożsamia się z klasycznym niemal przyrodoznawstwem. Dostrzegane w nim kwestie poznawcze, ujęte w XVII wieku w formę myśli filozoficznej przez Kartezjusza i Bacona, rozwijali następnie w XIX wieku pozytywiści, lecz w myśleniu żywe są one do dziś. Żywe są także w rozpatrywaniu podjętych tutaj zagadnień pedagogicznych, o czym świadczyć mogą tezy, będące cigle w obiegu, tezy, zgodnie z którymi przedmiotem pedagogiki jest naukowa teoria wychowania, w której uogólnienia tworzy się drogą wnioskowania indukcyjnego, na podstawie materiału empirycznego, a „prawidłowości wychowawcze", formułowane w ten sposób, zawdzięcza się stosowaniu metod eksploracji, zapożyczonych z przyrodoznawstwa.

Ale kanony wyjaśniania-rozumienia, o jakich mówimy, wyrastają z idei jednoznacznego determinizmu, opierają się one na pojęciach fizyki klasycznej, poza które wyszli już sami fizycy. Naśladuje się więc przyrodoznawstwo, które stało się historią dla samych przyrodników, którzy wprowadzili do swoich teorii kategorie prawdopodobieństwa, tendencji i zwracają uwagę na komplikacje klasycznego punktu widzenia na wyjaśnianie oraz na ograniczoną przewidywalność zjawisk.

Inne myślenie zaczyna zwolna przenikać do pedagogiki, czego przykład znajdujemy chociażby w artykule fizyka i astronoma D.G. Osborne'a, który, wypowiadając się o współczesnym kształceniu ogólnym zwraca uwagę, iż od nauk przyrodniczych można dziś uczyć się myśleć w kategoriach prawdopodobieństwa.[11]

Ale zmiana nastawień i uczenie się nowego języka nie są łatwe, wymagają bowiem oswojenia się z faktem kryzysu nauki w czasach, które uznaje się za epokę jej tryumfu.

Na gruncie pedagogiki wyrazem utrwalonych stereotypów jest m.in. wyodrębnianie rozumienia jako wyniku wyjaśniania rzeczywistości szczegółowej przez uogólnienia oraz jego odmiany określanej mianem „rozumienia technicznego". Idzie w nim o pojmowanie procesu wytwarzania opartego na funkcjonowaniu praw przyrodniczych znaczących dla uzyskiwania wymaganych rezultatów produkcji. W „rozumieniu technicznym" eksponuje się związek cel-środek będący odwróceniem zależności przyczynowo-skutkowej, stanowiącej podstawę wyjaśniania przez prawa.[12]

W dotychczasowej prezentacji zagadnienia pedagogicznego rozumienia, interesującego mnie — co jeszcze wyeksponuję — ze względu na problematykę dialogu, oscylowano wokół pojęcia „świata rozumianego", a jest nim rzeczywistość przyrodnicza, techniczna, językowa, stanowiąca p r z e d m i o t ludzkiego uczenia się. Ale za składowy element tej rzeczywistości uznaje się także „człowieka rozumianego" i odróżnia się go od postaci „człowieka rozumiejącego", jako aktywnego p o d m i o t u.

Komplikacje takiego podejścia polegają na tym, iż nie jest jasne, czy ten sam człowiek raz jest rozumiany, a innym razem rozumiejący, czy też ludzie dzielą się na takich, którzy rozumieją bądź mogą zrozumieć, oraz innych, będących obiektami dla tych pierwszych.

ROZUMIENIE CZŁOWIEKA

„Człowiek rozumiany" jest podskórnym bohaterem i literatury pedagogicznej i codzienności wychowawczej. W kwestii tej, jako kwestii teoretycznej, myślenie pedagogiczne kierowało się spontanicznie ku idei Diltheyowskiego „przeżycia odtwórczego", a obecnie ku psychologicznemu pojęciu „empatii" oraz jeszcze ku koncepcji tzw. „interpretacji humanistycznej".

Konsekwencją poczynionego ponad sto lat temu przez Diltheya rozróżnienia „nauk o przyrodzie" i „nauk o duchu" oraz sformułowania jego słynnej konstatacji tego, że przyrodę wyjaśniamy, człowieka zaś rozumiemy, był pomysł stosowania w humanistyce metody poznawania zakładającej wspólnotę między badanym a badaczem i odpowiedniość między życiem psychicznym poznających i tych, którzy stanowią przedmiot ich dociekań. „Rozumieć" to w tym wypadku postawić siebie na

miejscu kogoś innego, przeżyć w wyobraźni to, co ten ktoś przeżywa w rzeczywistości, odgadując w ten sposób, co znaczą obserwowane od zewnątrz zachowania się owego drugiego człowieka.

Do tego, klasycznego już, podejścia do rozumienia innego człowieka, słabości którego dostrzegał sam Dilthey, nawiązuje się współcześnie w nurcie tzw. psychologii humanistycznej. Sformułowane na początku XX wieku przez E. Titchenera, określenie empatii jako wczuwania się w stany psychiczne innych osób, wzbogaca się obecnie twierdzeniami, że empatia jest cechą osobowości i procesem emocjonalnego reagowania na przeżycia ludzkie, łączeniem się z obiektem, utożsamianiem z nim swoich uczuć, przeżywaniem lub współuczestniczeniem w przeżyciach innej osoby. Jest więc empatia pojmowana i jako warunek rozumienia, i jako sposób przejawiania się zachodzącego — jakoby — rozumienia.

Innym — niepsychologicznym — sposobem pojmowania człowieka jako „obiektu rozumienia" jest tzw. „interpretacja humanistyczna". Poszukuje się w niej odpowiedzi na pytanie, dlaczego dana czynność została podjęta przez określony podmiot indywidualny, oraz, dlaczego podmiot ów zamierzał wyposażyć wytworzony przez siebie obiekt w takie czy inne cechy.

Sam akt interpretacji humanistycznej — jak przedstawia go J. Kmita — jest przypisaniem określonej jednostce systemu przekonań wchodzących w skład świadomości społecznej grupy, do której owa jednostka należy. Ponieważ przekonania żywione przez jednostkę faktycznie odbiegają od tego systemu, poczynione założenie stanowi wyraz zabiegu idealizacyjnego. „Konfrontacja czynności podjętej przez daną jednostkę tak, jak czynność tę ujmujemy z punktu widzenia idealizującej interpretacji humanistycznej, z czynnością faktycznie przez nią wykonaną, ujawnia różnice, które winny być wyjaśnione, między innymi poprzez uwzględnienie różnic zachodzących między świadomością społeczną a rzeczywistymi przekonaniami owej jednostki. Eksplanację wykonania odnośnej czynności, przeprowadzoną, między innymi, w terminach różnic przeciwstawiających faktyczną treść jej świadomości — treści świadomości społecznej, nazywam skonkretyzowaną interpretacją humanistyczną" — napisał J. Kmita.[13]

Dwa przypomniane podejścia do rozumienia człowieka, funkcjonujące w myśleniu pedagogicznym, wydają mi się problematyczne w świetle współczesnej tendencji ogarniania całokształtu relacji człowieka-świata.

U Diltheya człowiek wydaje się być oddzielony od świata, a w rozumieniu idzie o to, jak przeniknąć to, co zamyka go przed innymi; dzieje się to dzięki „przeżyciom odtwórczym".

U Kmity, w jego programowo antyindywidualistycznej koncepcji, występuje człowiek pojmowany jako produkt życia społecznego, co powoduje, że teoretycznych wyjaśnień zjawisk ze sfery świadomości indywidualnej dokonuje się w terminach zjawisk z zakresu świadomości spo-

łecznej; przy takim podejściu odbierać można jednostkę jako zdeterminowaną, a więc mało samodzielną i twórczą.

CZŁOWIEK ROZUMIEJĄCY

Obok świata i człowieka rozumianego występuje jeszcze w literaturze pedagogicznej człowiek rozumiejący. Jest nim nauczyciel bądź wychowanek obdarzony świadomością aktualną lub tylko potencjalną, rozbudzaną dopiero przez nauczyciela, jako podmiotu już świadomego i w tym sensie podmiotu „bardziej podmiotowego".

Wypowiedzi o „świadomym wychowanku" znajdujemy w opisie dydaktycznej zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia. Zgodnie z jej postulatami uczeń powinien mieć świadomość celów nauczania, świadomie i aktywnie uczestniczyć w samym procesie nabywania wiadomości i umiejętności oraz dokonywać świadomej autokontroli osiąganych wyników.

Świadomość ucznia-podmiotu, połączona z jego aktywnością, jest wówczas pojmowana jako jego właściwość immanentna — oto uczeń jest „wyposażony" w świadomość jako właściwość, do której apeluje wychowawca w swoich oddziaływaniach na podopiecznego. Ale to, czy i jak apeluje, zależne jest jeszcze od świadomości wychowawczej samego pedagoga; zakłada się, iż ma on świadomość własnych działań, chociaż dopuszcza się także, iż będzie on je pojmował tylko częściowo. Napisał o tym H. Muszyński: „Cele wychowania bowiem nie muszą tak ostro występować w świadomości każdego, kto wychowuje. Wychowawca może bowiem wykonywać zadania cząstkowe, których cel jest dokładnie znany tylko tym, którzy organizują całokształt procesów oddziaływania na psychikę wychowanków".[14]

Takiej koncepcji pedagogicznej, w której minimalizuje się — w istocie — rolę świadomości i wychowanka, i wychowawcy, przez traktowanie jej jako przedmiotu kształtowania, można przeciwstawić poglądy, w których eksponuje się rolę samoświadomości i samowychowania. Przykład podejścia tego rodzaju stanowi pedagogika S. Hessena, w której nie oddziela się celów i reguł postępowania, gdyż — przeciwnie — stanowią one w jedności ludzką „czynną moralność". Osobowość tworzy — według Hessena — „czyn wolny", zgodny z wyborem podmiotu. W wyborze tym nie idzie o podporządkowanie własnej świadomości — cudzej woli; wprawdzie człowiek nie jest wolny od społecznych zależności, ale buduje swoją osobowość na wartościach afirmowanych przez siebie. To budowanie własnej osobowości, które dzieje się przez pracę jednostki nad wartościami ponadosobowymi, przez jej nieustającą „wędrówkę kształcącą", jest całożyciową aktywnością ludzką. W ten sposób własne życie człowieka jest pojmowane jako jego własne zadanie, a podmiot tworzy poniekąd sam siebie.[15]

Rozumienie pedagogiczne a zagadnienie podmiotu i przedmiotu w szkicu, który dotychczas przedstawiłam, prezentując poglądy na pedagogiczne pojmowanie „rozumienia", próbowałem wykazywać, iż jakkolwiek są one zróżnicowane, to mają także pewną wspólną właściwość, a mianowicie — nawiązują do nieeksponowanego założenia o możliwych podziałach na przedmiotowy „świat rozumiany", który poznaje wychowanek, „człowieka rozumianego", istniejącego jako część owego świata oraz podmiotowego „człowieka rozumiejącego".

Ta problematyczna opozycja warta jest — jak sądzę — wydobycia z lektur pedagogicznych, gdyż można wówczas dostrzec napięcie w niej zawarte, kwestię zasługującą na głębsze przemyślenia, a także docieranie do źródeł samej tej kwestii. Źródeł owych dopatruję się w Kartezjańskiej opozycji podmiotowo-przedmiotowej jako konsekwencji „zasady cogito".

Gdy — nawiązując pośrednio do tej zasady — akcentuje się rolę rozumianego przedmiotu, wówczas podkreśla się, że sens jest już w nim zawarty, należy go tylko rozszyfrować, wydobyć, dostrzec ową gotową istotę rzeczy i wniknąć w nią; taki wgląd zapewnia rozumienie.

Kiedy natomiast eksponuje się rolę poznającego podmiotu, wtedy rozumienie ujmuje się jako jego aktywność możliwą dzięki świadomości, w którą podmiot jest wyposażony.

Sprzyja to uprawianiu myślenia zatomizowanego, segmentowego, oddzielającego człowieka od świata i wyodrębniającego i w człowieku, i w świecie ich składowe elementy: świat składa się — jakoby — z rzeczy, procesów, wydarzeń, a każde z nich ma swoją immanentną istotę, człowiek „składa się" z cech, a jedną z nich jest świadomość, której ludzie „używają", aby zrozumieć.

Ta opozycyjność podmiotowo-przedmiotowa jako zasada myślenia widoczna jest w problematyce pedagogicznej, gdy:

— przeciwstawia się ucznia-podmiot — przedmiotowemu światu przezeń poznawanemu,

— kontrastuje się nauczyciela jako kierowniczą — i w tym sensie podmiotową — postać wychowania jego wychowankowi jako temu, którego przekształca się w podmiot, przy czym ta metamorfoza wychowanka pozostaje dotąd niewyjaśnioną tajemnicą wychowania,

— oddziela się podmiotowych organizatorów całokształtu edukacji, jako jej społecznych managerów, świadomych w pełni swoich działań, od jej szeregowych realizatorów, nie w pełni zorientowanych w tym, co właściwie robią,

— kontrastuje się postaci teoretyków i praktyków wychowania z nastawieniem, że ci pierwsi zrozumieli, czym jest istota wychowania, a tych drugich trzeba tego uczyć, najlepiej w sposób wzorowany na technice, a więc przez „wdrażanie" teorii do praktyki wychowawczej w przedstawionych biegunowych zestawieniach, a można by w myśleniu peda-

gogicznym znaleźć więcej takich opozycji, zaznacza się zawsze supremacja świadomego podmiotu. Wyklucza to możliwość dialogowania, gdyż dominujący podmiot, upojony poznawczą pewnością, jakiej dostarcza mu „cogito", przestaje być wyczulony na inne głosy.[16]

Tak oto ujawniają się komplikacje problematyki dialogu edukacyjnego. Stanowi on pociągającą perspektywę, ujmowaną w formę hasła uzyskującego znaczną popularność we współczesnym świecie kryzysów, lecz analiza zagadnienia odsłania także drugi jego sens; okazuje się bowiem, że jest tutaj możliwe wyodrębnianie dwóch światów — przedmiotowego i podmiotowego, funkcjonujących na zasadzie przewagi jednego nad drugim. Czy i jak możliwe jest rozwiązywanie sformułowanego dylematu?

PODMIOT – PRZEDMIOT – DIALOG – ROZUMIENIE

W poszukiwaniu odpowiedzi na to niełatwe pytanie niezbędne jest — tak sądzę — sięganie ku myśleniu filozoficznemu, ku obecnej w nim od dawna problematyce koincydencji podmiotu-przedmiotu. Mówiąc o zwracaniu się ku filozofii nie mam na uwadze „stosowania" jej w pedagogice, gdyż nie do przyjęcia jest już tak tradycyjne pojmowanie współdziałania tych dwóch dziedzin. Idzie mi o konsekwentne uwzględnianie w pedagogicznej refleksji tego, co dystynktywne dla myśli współczesnej, a mianowicie faktu istnienia człowieka w relacji ze światem, jako faktu podstawowego, właśnie przez filozofów zdecydowanie i od dawna sygnalizowanego, a przez pedagogów traktowanego deklaratywnie, ciągle jeszcze nie zakorzenionego głęboko w myśleniu o wychowaniu.

Jedność człowieka i świata określali dobitnie — chociaż na różne sposoby — Hegel, Marks, Lukács, Heidegger. Radykalną krytykę rozpatrywania świadomości w oderwaniu od przedmiotu przeprowadził właśnie Heidegger, wysuwając swoją podstawową ideę „bycia — w — świecie", jako pierwotną w stosunku do „bycia" i „świata". „Hasłem jego ontologicznej krytyki świadomości było sformułowanie, że bycie przytomne (Dasein) jest byciem — w — świecie. Od tej pory — jak napisał o tym H. G. Gadamer — pytanie o to, jak podmiot dochodzi do poznania tak zwanego świata zewnętrznego, stało się dla wielu myślicieli zagadnieniem całkowicie opacznym, całkowicie anachronicznym. Fakt, że ludzie ciągle zajmują się tym zagadnieniem, Heidegger określił jako właściwy skandal filozofii".[17]

Wydaje się, że krytyka izolacji podmiotu i przedmiotu, tak wyraźna w myśleniu filozoficznym, nie jest postrzegana jako wątek myślowy znaczący dla rozważań edukacyjnych. Przeciwnie, dominują w nich wypowiedzi o wychowaniu jako działaniu typu technicznego, którego celem jest przekształcanie jednego obiektu w inny obiekt, zgodny z wizją

projektanta; w wychowaniu owym obiektem przekształcanym jest osobowość wychowanka.

Jak jednak rozwikłać sprzeczność między niezbędną wówczas uległością tego, kto ma ulec przekształcaniu, a powszechnym dziś dążeniem do aktywnego i twórczego funkcjonowania ludzi?

Sądzę, iż drogą wychodzenia ze swoistego impasu pedagogicznego, ujawniającego się w problematyce podmiotu-przedmiotu, może być zwrócenie się ku filozoficznej idei całościowego ujmowania doświadczenia człowieka-świata bez przeciwstawiania ludzi — przyrodzie, świadomości — bytowi, subiektywnego — obiektywnemu, podmiotu — przedmiotowi.[18] Ich opozycja, nawiązująca do koncepcji filozoficznego naturalizmu i pozytywizmu, operuje niedialektyczną perspektywą „czystego" poznania, w którym podmiot stoi zawsze „naprzeciw" danego i zewnętrznego wobec siebie świata przedmiotowego.[19]

Występuje ona także w pedagogicznym zagadnieniu rozumienia z obecną w nim supermacją rozumiejącego podmiotu z oddzielaniem i pomniejszaniem znaczenia tego, co rozumiane; taki układ likwiduje w zalążku możliwość edukacyjnego dialogu.

Gdyby jednak, podążając za współczesną myślą filozoficzną, przyjąć fakt destrukcji pojęć „podmiot" i „przedmiot" w ich sensie klasycznym, wówczas można by także rozstawać się z ideą pojmowania zewnętrznego bytu przez świadomy podmiot i przyjąć tezę, zgodnie z którą „... Byt jest zawsze bytem rozumianym, tj. odniesionym do przeżywającej go subiektywności, a z drugiej strony świadomość jest zawsze rozumieniem jakiegoś bytu, ruchem intencji skierowanej ku czemuś innemu niż ona sama".[20]

Cóż jednak „uruchamia" ową intencję, kieruje ją ku czemuś innemu poza nią samą? To spotkanie z odmiennym, zderzenie z nieznanym, stwarza szansę innej myśli, zwrócenia się ku temu, co było nam dotąd obce, czego przedtem nie było w naszym horyzoncie. I oto ujawnia się więź między tematyką dialogu i rozumienia; przeciwieństwo treści, odmienność poglądów jest tym, co daje do myślenia. W owym „daje" zawarty jest element „pozytywny", ale to, co daje, daje tylko „do myślenia", jest więc zaledwie szansą, jest możliwością, nie oczywistością. Odwołując się do przywoływanej przez P. Ricoeura sentencji „Symbol daje do myślenia" powtórzę za nim, iż „... problemem jest to, aby wiedzieć, jak myślenie może zarazem być związane i wolne..."[21]

Za przejaw związania i zarazem wolności myśli można — tak sądzę — uznać rozmowę; związanie objawia się w niej w tym, że ktoś wypowiada swoją myśl o czymś, wolność natomiast przejawia się w tym, iż rozmowa jest możliwością przerwania naszej hermetycznej myślowej jednostkowości, przez dokonanie w niej zwrotu, zmiany.

Napisał o rozmowie Gadamer: „Gdy dwóch ludzi spotyka się i przebywa ze sobą, to zawsze są to dwa światy, dwa spojrzenia na świat

i dwa obrazy świata wkraczające w siebie nawzajem" i dalej: „Rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego, lecz że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy".[22]

Tak pojętą rozmowę, a nazwijmy ją dialogiem, można uznać za warunek możliwości rozumienia; nie jest dla niej najważniejsze spotkanie i przeciwieństwo osób, lecz ich światy. Są one wyartykułowane w języku, ale słowa są wszak wieloznaczne, a ich używanie nie polega na przyporządkowaniu ściśle określonych sensów pojęciom „jasnym" i „wyraźnym", o przyswajanie których zabiegano w kształceniu tradycyjnym. Na pojęcie można też bowiem spojrzeć jako na coś w rodzaju otwartego horyzontu „... którego granice zakreślane są ciągle na nowo, w toku porozumiewania się ludzi ze sobą".[23]

Rozmowa, o której mówimy, nie jest — rzecz jasna — czynnością autorytatywnego przekazywania informacji przez jakikolwiek podmiot, ani też wymianą danych o przedmiocie, jak ma to miejsce w „dialogu informacyjnym", nie jest również, skądinąd szlachetnym, zadaniem negocjacyjnym, w którym dąży się do ustalenia określonego poglądu, jaki mógłby połączyć uczestników wymiany.

Jako dialog jest ona potencjalnością, stwarza bowiem szanse narodzin odmiennego od już istniejącego, punktu widzenia, myśli, na miejscu której pojawi się myśl inna. Idzie tu bowiem o dialog jako proces wszechobecny, ciągły i otwarty, nie zaś o dialog jako metodę stanowiącą sekwencję pytań i pozytywnych odpowiedzi, zamykających wymianę.

Jako warunek możliwości rozumienia nie polega więc dialog na stopniowym odsłanianiu jednego ustalonego świata „stanów obiektywnych", lecz jest nieustającym wysiłkiem przełamywania powierzchniowej warstwy tego, co wydawało się już dostępne, w edukacji jest to wysiłek czyniony w jednakowym stopniu przez nauczycieli i przez uczniów. W ten sposób te dwie, tradycyjnie przeciwstawiane sobie strony, okazują się być tym samym — człowiekiem rozmawiającym, uczącym się zarazem siebie i świata, świata, który jest jego światem, gdyż on jest w nim. Rozumienie tak pojmowane nie jest traktowane jako właściwość świadomego podmiotu, lecz — jak można powiedzieć nawiązując do myśli Heideggera — s p o s o b e m b y c i a ludzi.[24]

Teza o istnieniu człowieka jako rozumiejącego podważa strukturę „rozumienie-wyjaśnianie", do której nawiązuje się także i w pedagogice, natomiast godzi się ona z poglądem, że sens świata nie jest gotowy, lecz tworzy się ciągle na nowo w międzyludzkiej komunikacji, będącej nieskończoną rozmową. „Sens świata — jak napisał o tym Gadamer — ujawniający się w języku, nie da się wypowiedzieć w monologu — wymaga rozmowy, rozmowy, która niczego nie zostawia na boku i w której nikt nie może mieć ostatniego słowa."[25]

ZAKOŃCZENIE

W przedstawionej próbie ujęcia dialogu pedagogicznego jako warunku możliwości rozumienia nawiązałam do niektórych wątków hermeneutyki współczesnej, co można odebrać jako zabieg dość ryzykowny, gdyż niemała jest rozpiętość między poziomem ogólności myślenia filozoficznego a merytoryczną zawartością pedagogicznych tekstów o rozumieniu i dialogowaniu.

Jak jednak inaczej oderwać się od zatomizowanej refleksji nad wychowaniem, w której — jakby wbrew myśleniu końca XX wieku — traktuje się adialektycznie podmiot poznający i świat poznawany? Odbiega to od współczesnej tendencji całościowego ujmowania doświadczenia człowieka-świata, a w pedagogice — od idei Edukacji Globalnej, która bynajmniej nie ogranicza się do organizacyjnej strony zagadnienia. Idzie w niej o coś więcej, o merytoryczne pytanie o wychowanie widziane przez pryzmat zasady całościowości.

Dla ogarniania całokształtu zagadnień edukacyjnych niezbędny wydaje się zwrot ku myśleniu filozoficznemu i podejmowanie trudu analizy szczególnie znaczących dla pedagogiki kategorii — takich, jak: podmiot, przedmiot, relacja, rozumienie, pytanie, dialog, poznanie, świadomość, nauka, technika, praktyka, teoria, wiedza i jeszcze innych, połączonej z próbami odnoszenia ich do problematyki wychowawczej.

Ale od tych szkiców projektowych powróćmy jeszcze do dialogu i jego więzi z rozumieniem: dialog jako warunek możliwości rozumienia pojmuje się wówczas jako sposób bycia nauczycieli i uczniów, jako ich szeroko pojętą rozmowę, będącą zarazem aż warunkiem i zaledwie możliwością, ciągłym przełamywaniem pozorów rozumienia.

Nauczycielem, którego można sobie wówczas wyobrazić, nie musi być pedagog profesjonalista[26], funkcjonujący w instytucji edukacyjnej zgodnie z określonym programem zajęć, lecz może nim być każdy dla każdego, lecz tylko wtedy, gdy daje drugiemu do myślenia. Nie przekreśla to bynajmniej postaci szkolnego nauczyciela, który wszak daje uczniom do myślenia, a fakt, że bywa to myślenie niezgodne z nauczycielską antycypacją, nie podważa samej idei, przeciwnie — potwierdza ją.

Uczeń także ustawicznie daje swoim opiekunom do myślenia, a „czyni" to przez samo swoje bycie, a nie — jak się niekiedy sądzi —przez zachowania nieaprobowane, reakcje zaskakujące, popełniane błędy.

Oznaczałoby to, że można poszerzyć kategorię „nauczyciel" rezerwowaną w pedagogice głównie dla tego, kto formalnie przoduje, prowadzi i kieruje swoimi podopiecznymi, oraz również poszerzyć kategorię „uczeń", stosowaną dla oznaczenia nauczanych, pouczanych i kierowanych — na każdego bowiem można patrzeć i jako na ucznia, i jako na nauczyciela.

Wiązałoby się to także z poszerzaniem pedagogicznej kategorii „dialog": utożsamiany najczęściej z pojęciem szkolnej metody nauczania, która — dzięki odpowiedniej konstrukcji zestawu pytań i odpowiedzi — prowadzi do skutecznego rozwiązania podjętej kwestii, interpretowany także jako negocjacja, mógłby dialog być jeszcze pojmowany jako warunek możliwości rozumienia, ale nie rozumienia jako reprodukowania ustalonych stanów rzeczy, lecz jako specyfiki ludzkiego sposobu bycia.

Przypisy

[1] Za jedną z najbardziej znaczących w światowej literaturze pozycji dotyczących zagadnienia rozumienia uważa się H. G. Gadamera: Truth and Method, tłum. z oryginału, pierwsze wydanie: Wahrheit und Methode, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1960.

[2] E. Faure (red.): Uczyć się, aby być. Warszawa 1975. PWN, s. 295.

[3] W. Okoń: Proces nauczania, wyd. dowolne; K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką, wyd. dowolne.

[4] J. W. Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy, Biblioteka Dzieł Pedagogicznych, Warszawa—Łódź 1927, s. 77.

[5] K. Sośnicki: Poradnik dydaktyczny, PZWS, Warszawa 1963, s. 83—84.

[6] S. Nalaskowski: Rozumienie jako problem dydaktyczny, „Acta Universitatis Nicolai Copernici" Z. 107/1980.

[7] E. Fromm: Zapomniany język. Warszawa 1972, PIW.

[8] W. Dilthey: Rozumienie, (W:) Z. Kuderowicz: Dilthey. Warszawa 1967, WP, s. 195.

[9] J. S. Bruner: Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN, s. 22—23.

[10] W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, NK, s. 68.

[11] D. G. Osborne: Nauki przyrodnicze: Uczyć się myśleć w kategoriach prawdopodobieństwa, (W:) Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, red. Cz. Kupisiewicz. Warszawa 1985, WSiP.

[12] K. Sośnicki: Prawo, norma, zasada. „Ruch Pedagogiczny" No 2/1961.

[13] J. Kmita: Szkice z teorii poznania naukowego. Warszawa 1976, PWN, s. 9; patrz tenże: Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej. Warszawa 1971.

[14] H. Muszyński: Ideał i cele wychowania, PZWS, Warszawa 1972, s. 41.

[15] S. Hessen: Podstawy pedagogiki. Warszawa 1935, NK, oraz inne prace pedagogiczne.

[16] J. Bukowski: Zarys filozofii spotkania. Kraków 1987, Znak.

[17] H. G. Gadamer: Filozoficzne podstawy XX wieku, (W:) H. G. Gadamer: Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane. Wybór, opowiadanie i wstęp K. Michalski. Warszawa 1979, PIW, s. 68.

[18] Teksty w zbiorze M. J. Siemek: Filozofia, dialektyka, rzeczywistość. Warszawa 1982, PIW.

[19] M. J. Siemek: Goldman o Lukácsu i Heideggerze, (W:) M. J. Siemek: W kręgu filozofów. Warszawa 1984, Czytelnik s. 303.

[20] M.J. Siemek: Marksizm a tradycja hermeneutyczna, (W:) M. J. Siemek: Filozofia, dialektyka..., s. 90.

[21] P. Ricoeur: Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie, Warszawa 1985, PAX, s. 66.

[22] H. G. Gadamer: Niezdolność do rozmowy, „Znak" No 3/1980, s. 371—372.

[23] K. Michalski: Gadamer, (W:) H. G. Gadamer: Rozum..., s. 11—12.

[24] Myśl M. Heideggera zaprezentował u nas K. Michalski: Heidegger i filozofia współczesna. Warszawa 1978, PIW.

[25] K. Michalski: Gadamer, (W:) H. G. Gadamer: Rozum..., s. 13.

[26] Rzadko u nas podejmowaną problematykę funkcjonowania wychowawców nieprofesjonalnych zaprezentował ostatnio E. Trempała: Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym. Bydgoszcz 1988, Wyd. WSP.

ADAM SOSNOWSKI
Polska Akademia Nauk

REGRES UDZIAŁU MŁODZIEŻY W KULTURZE FUNKCJĄ PRZYSTOSOWANIA?
Część II

W artykule tym, będącym kontynuacją opracowania zamieszczonego na tych łamach w poprzednim numerze, ukażemy udział w kulturze jednego rocznika młodzieży (urodzeni w 1961 roku) poddawanego badaniom reprezentatywnym w okresie wchodzenia w dorosłość,. Posłużono się tu dwoma podejściami. Pierwsze dotyczyło pomiaru dokonanego w latach 1977 (faza f_1), 1981 (faza f_3) i 1986 (faza f_5). Zastosowano więc podejście procesualne rozumiane jako „przesuwanie się w czasie" jednego rocznika, od 16 do 25 roku życia. Drugie podejście dotyczyło badań pogłębionych, realizowanych na próbach dobranych celowo, z wykorzystaniem między innymi technik testowo-projekcyjnych. W analizie wychodzono od danych dotyczących próby reprezentatywnej; w częściach pogłębionych, eksplanacyjnych wykorzystano wyniki dodatkowych badań sondujących. Badania zrealizowano w Szczecinie i Poznaniu.

W opracowaniu tym przedstawimy również — chociaż powierzchownie — przemiany udziału w kulturze na tle przystosowania. Przystosowanie ujmujemy za pomocą zmiennych: drogi i typy. Drogi ukazują: a) zakres i jakość pełnionych ról (w odniesieniu do układu ról możliwych do podjęcia); ustalone za pomocą ich mierników, np. średnia ocen, wywiązywanie się z obowiązków rodzinnych, partycypacja w budżecie rodziny pochodzenia etc; b) poziom skrystalizowania i realizowania aspiracji oraz ich strukturę, określającą charakter wzoru życiowego; c) poziom usamodzielnienia w sferze myślowej i działaniowej. Typy przystosowania ukazują natomiast ciąg osiąganych i osiągniętych szczebli edukacyjnych i społecznych w drodze ku dorosłości[1].

Analizując przemiany udziału młodzieży w kulturze w okresie przystosowania omówimy następujące kwestie: dziedziny przeobrażeń odczuwanych i uznawanych wartości[2]; rozwój i dekompozycję zainteresowań[3]; udział w kulturze masowej do uczestnictwa w kulturze instytucjonalnej[4]; poszczególne dziedziny kontaktów z kulturą, w tym czytelnictwem,

filmu i dyskoteki[5]; udział w działalności kulturalnej osiedla[6]; globalnie ujęty udział w kulturze (ujęcie indeksowe)[7].

Przedstawiamy najpierw przemiany wartości odczuwanych w okresie wchodzenia w życie dorosłe. W początkach tego procesu (fazy I i II — f_1) szósta część młodzieży eksponowała jako zasadnicze: rodzinę, dom, przyjaźnie z rodzeństwem. Hierarchicznie podporządkowane były i inne, np. nauka. Pewien przełom w tym zakresie wystąpił, gdy osiągano fazę f_3. Wówczas odsetek osób odczuwających wspomniany typ wartości zmniejszył się (10,9%). Zdecydowanie upowszechnił się dopiero w czasie osiągania faz IV i V (f_5). Co trzecia osoba osiągająca te fazy przystosowania umieszczała je najwyżej w hierarchii. Wpływały na to przemiany stosunków w rodzinie pochodzenia, ważne osobiste sytuacje życiowe pojawiające się w okresie wchodzenia w dorosłość etc. Proces przemian tego typu wartości opisany był początkowo niewielką stopą spadku (ss $f_{1/3}$ = 33,1), następnie bardzo wysoką stopą wzrostu (sw $f_{3/5}$ = 172,5). Im bardziej złożone typy przystosowania, tym powszechniej więc eksponuje się wartości rodzinno-domowe. W całym rozważanym okresie ($f_{1/5}$) stopa wzrostu obrazująca upowszechnianie się ich wynosiła 82,2. Jakim przemianom podlegały inne odczuwane wartości? Nauka i praca znajdowały się na czele hierarchii tylko dziesiątej części młodzieży, i to bez względu na osiągnięte fazy przystosowania. W jego trakcie nie występowało znaczące rozszerzanie się czy zawężanie zakresów znaczenia nauki czy pracy; stanowiły obiekty wąskich odniesień wartościujących młodzieży (sw $f_{1/5}$ = 6,4). Nie ma więc związku między zakresem uznawania tychże wartości a drogami i typami wchodzenia w dorosłość. Związanie ze sportem, turystyką, rekreacją było niemal w podobnym zakresie odczuwane przez piątą część badanych osiągających fazy $f_{1/3}$ (23,4%). Dopiero osiągnięcie fazy f_5 idzie w parze z dość gwałtownym zmniejszaniem się (12,4%) zakresu ich odczuwania (sw $f_{1/3}$ = 10,3; ss $f_{3/5}$ = 47,0; ss f_5 = 41,5). Im bardziej złożony typ przystosowania, dłuższe drogi edukacyjne, tym więc mniej osób odczuwa tego typu wartości i wśród nich zaznacza się zdecydowanie wyższy ich spadek w okresie wchodzenia w dorosłość. Odczuwanie wartości z obszaru kultury symbolicznej, zwłaszcza instytucjonalnej, gdy chodzi o zakres wzrastało z 13,9% w fazie f_1 do 20,3% w f_3, by następnie spaść do 17,3% w f_5. Początkowy wzrost jest dość znaczny (sw $f_{1/3}$ = 46). Wiązał się ze stopniowym przechodzeniem z życia w obrębie osiedla, grup rówieśniczych do życia w ramach śródmieścia i wejścia do grup koleżeńsko-szkolnych, później koleżeńsko-pracowniczych. Kino, dyskoteka etc. zaczynały wypełniać treść życia społecznego młodych ludzi. Pod wpływem wielu nowych elementów sytuacji życiowych pojawiły się w fazie f_3 ograniczenia w tym zakresie i wartości kultury symbolicznej, jako szczególnie znaczące w hierarchii, zaczynały zmniejszać zakres swego występowania (ss $f_{3/5}$ = 14,8). Łącznie jednak obserwujemy niewielki

wzrost ich znaczenia w miarę wchodzenia w dorosłość; początkowo upowszechniane instytucjami lokalnymi, potem związane z obszarem kultury masowej (sw $f_{1/5} = 24,5$). Mówiąc o wartościach nadawanych pracy społecznej (społecznikostwu) zauważamy wyraźną tendencję: w miarę zaawansowania przystosowania zakres ich odczuwania i podkreślania jako szczególnie ważnych w hierarchii zdecydowanie zmniejszał się ($f_1 = 14,5\%$; $f_3 = 10,9\%$; $f_5 = 2,5\%$). Odpowiednio stopy spadku wynoszą: ss $f_{1/3} = 24,8$; ss $f_{3/5} = 77,1$; ss $f_{1/5} = 82,8$. Zwiększała się kategoria młodych ludzi nie potrafiących wskazać wartości znaczących w ich życiu (z 4,8% w fazie f_1 do 9,9% w f_5). Przedstawiliśmy wyniki analizy trendów, operującej stopami wzrostu czy spadku. Jak zaprezentowane kwestie wyglądają w świetle analizy panelowej? Zakres zmian netto (SN) obrazujący przemiany wartości w fazach $f_{1/3}$ był znacznie węższy od zakresu zmian występujących w $f_{3/5}$ (SN $f_{1/3} = 18,2$; SN $f_{3/5} = 45,2$). Osiąganie faz przystosowania $f_{1/3}$ było więc mniej brzemienne w przeobrażenia systemów wartości aniżeli wchodzenie w fazy $f_{3/5}$. Zmiany rzeczywiste (brutto — SB) były większe (SB $f_{1/5} = 24,3$; SB $f_{3/5} = 53,8$). Biorąc pod uwagę całość przeobrażeń systemów wartości okaże się, że ten subiektywny obszar życia badanych podlega szczególnie dużym zmianom (SN $f_{1/5} = 49,2$; SB $f_{1/5} = 55,1$). Jaki jest kierunek dokonujących się zmian? W fazach $f_{1/2}$ przestaje się eksponować wartości związane z rodziną, domem, na ich miejsce na pewien czas wchodzą sport, turystyka, rekreacja, kino i dyskoteki.Osoby przestające odczuwać pracę społeczną jako wartość (faza f_3) zaczynały przypisywać znaczenie kulturze symbolicznej. Rzeczywiste zmiany dotykały także niewielkiej części badanych, którzy od odczuwania wartości głównej — nauki czy rzadziej pracy — osiągnąwszy fazę f_3, przechodzą do odczuwań związanych ze sportem i rozrywką. Osiągnięcie fazy f_5 wiązało się ze zdecydowaną dekompozycją dotychczas eksponowanych wartości pracy społecznej i koncentracją na nowych, dotychczas nie akcentowanych; przede wszystkim zaczynało się odczuwać znaczenie kultury symbolicznej. Osoby koncentrujące się w fazach $f_{1/3}$ na sporcie, rekreacji i rozrywce osiągające fazę f_5 przenosiły swe odniesienia wartościujące w obręb domu i rodziny.

Podsumowując, przemiany wartości w procesie przystosowania są dynamiczne i wielorakie. Wiążą się z powrotami do wcześniej odczuwanych. Systematycznie narastało w fazie f_5 znaczenie życia rodzinnego (w wielu przypadkach już rodziny prokreacji) i pracy.

Czy podobne przemiany dotykały również wartości uznawanych? W poszczególnych fazach okresu przystosowania w podobnym zakresie przywiązywało się wagę do cnót praktycznych (sumienność, pracowitość, dokładność etc.[8]). Dotyczyło to nieco mniej niż dziesiątej części młodzieży. Jedynie osiągnąwszy fazę f_3 w znacznie węższym zakresie (4,7%) kładło się nacisk na te cnoty. Im bardziej zaawansowane przystosowanie, im bardziej złożone jego typy i dłuższa droga edukacyjna, tym rzadziej

młodzi ludzie eksponują znaczenie w życiu cnót praktycznych. Pokutują tu prawdopodobnie błędy współczesnego wychowania rodzinnego i instytucjonalnego. W miarę wchodzenia w życie dorosłe powszechniej uznawało się wartości cnót zdobiących (honor, godność etc.), połączonych ze znaczeniem nadawanym szerokiemu życiu towarzyskiemu ($f_1 = 7{,}3\%$; $f_3 = 10{,}9\%$; $f_5 = 14{,}9\%$; sw $f_{1/3} = 49{,}3$; sw $f_{3/5} = 36{,}7$; sw $f_{1/5} = 104{,}1$). Podobna tendencja, ale dotycząca dużo większego odsetka młodzieży, wiązała się z przemianami tych wartości, które są znaczące dla życia w małych grupkach i dla przebiegów interakcji w ramach stosunków społecznych. Najogólniej nazwaliśmy je wartościami nadawanymi zaufaniu i zrozumieniu ($f_1 = 30{,}9\%$; $f_3 = 37{,}5\%$; $f_5 = 38{,}8\%$). Dynamika ich upowszechniania się nie była jednak duża (sw $f_{1/2} = 25{,}0$; sw $f_{3/5} = 3{,}5$; sw $f_{1/5} = 25{,}6$). Wartości uznawane związane z życiem zbiorowym w miarę wchodzenia w dorosłość były nieco szerzej eksponowane — od 5,4% w fazie f_1 do 8,3% w f_5; sw $f_{1/5} = 53{,}7$. Tylko w tym przypadku zauważamy, że im bardziej zaawansowana droga przystosowania, im bardziej rozwinięte jego typy, tym częściej eksponuje się wartości służące potrzebie życia zbiorowego. Osiągając fazę f_1 wartości dotyczące potrzeby zaufania i potrzeby życia zbiorowego jako szczególnie ważne w życiu młodych ludzi eksponowało 24,2% badanych; osiągając fazę f_3 wyróżniała je piąta część, natomiast tylko dziesiąta w fazie f_5. Łączna stopa spadku wynosiła aż ss $f_{1/5} = 243$. Jeszcze silniejsza tendencja spadkowa dotyczyła łącznego eksponowania trzech typów wartości związanych z cnotami zdobiącymi, służącymi potrzebie zaufania i życiu zbiorowemu (od 11,5% w fazie f_1, poprzez 6,2% w f_3, po 4,1% w f_5). W tym przypadku zasadniczy spadek występował w okresie osiągania faz $f_{1/3}$, w węższej skali ale głębszy w f_5 (ss $f_{1/3} = 42{,}1$; aa $f_{3/5} = 53{,}9$; ss $f_{1/5} = 74{,}4$). Dostrzeżoną niekorzystną tendencję można wyjaśnić szczególną koncentracją młodych ludzi w fazie f_5 na wartościach związanych z życiem rodzinnym, urządzeniem mieszkania, z pracą zawodową.

Podsumowując, w trakcie wchodzenia w życie dorosłe mała część wartości i zakres ich uznawania nie podlega znaczącym przeobrażeniom. Jednakże zdecydowana ich większość ulega istotnym przemianom, które można opisać różnymi tendencjami. Uzupełnijmy analizy trendu wynikami analizy panelowej, pozwalającej ogólniej ująć dokonujące się przeobrażenia. Prawie połowa (42,6%) ogółu zmian, jakie występowały w interesującej nas dziedzinie, przypadała na fazy $f_{1/3}$, większość (57,4%) jednak na $f_{3/5}$. Zakres zmian (SN $f_{1/3} = 27{,}2$; SN $f_{3/5} = 36{,}6$) był znaczący, a zmiany netto niższe o około czwartą część od globalnych i rzeczywistych zmian brutto (SB $f_{1/3} = 34{,}1$; SB $f_{3/5} = 44{,}2$). Łącznie zmiany dotknęły netto 23,2% i brutto 30,0%. W okresie całego przystosowania co trzeci młody człowiek zmieniał więc znaczące dla niego wartości uznawane i podobne części tych zmian przypadały tylko na fazy $f_{1/3}$. Kierunki zmian były zróżnicowane. W fazie f_3, ogólnie rzecz biorąc,

zauważamy zdecydowaną większość przekształceń systemów wartości — z rozbudowanych, eksponujących po kilka składników jako równorzędne, w tym służących potrzebie zaufania czy życiu zbiorowemu, do uproszczonych, podkreślających związane wyłącznie z cnotami zdobiącymi (tylko z zaufaniem, tylko z życiem towarzyskim czy tylko z solidarnością grupową). Im bardziej rozbudowany był wyjściowy system wartości uznawanych, tym dotknęły go większe i niekorzystne przemiany (spadki). Osoby przypisujące w fazie f_1 szczególne znaczenie we własnym życiu cnotom praktycznym odchodziły w dalszych fazach od dotychczasowych wartościowań, eksponując w ich miejsce znaczenie solidarności grupowej. Jest to rys charakterystyczny życia społecznego młodzieży. Analiza zmian rzeczywistych wykazała, że jednak niewielka część (4%) młodych ludzi osiągnąwszy fazy $f_{1/3}$ eksponując w tym zakresie pojedyncze wartości, wchodząc w fazy $f_{3/5}$ wzbogaciła i rozszerzyła swe systemy wartości. W okresie przechodzenia od fazy f_3 do f_5 poprzednio opisane kierunki zmian w zasadzie się utrzymały; dominowały niekorzystne, a zmiany pogłębiły się. Znacznie mniejszy był jednak odsetek osób podkreślających znaczenie cnót praktycznych; przesunięcia tychże szły w kierunku kolejnego eksponowania znaczenia życia zbiorowego. Zaznaczyły się więc pewne tendencje zmian o charakterze pozytywnym. W okresie zbliżania się do dorosłości (f_5) zmniejszał się również odsetek osób eksponujących wyłącznie znaczenie solidarności grupowej, a osoby te stopniowo zaczynały przypisywać większe niż dotychczas znaczenie cnotom praktycznym i współżyciu zbiorowemu. To druga korzystna tendencja cechująca zaawansowane przystosowanie. W okresie wchodzenia w dorosłość dokonują się więc zasadnicze przemiany, zarówno w obszarze wartości odczuwanych jak i uznawanych młodzieży.

Co zmieniało się w okresie przystosowania w zakresie zainteresowań artystycznych i technicznych? Część młodzieży nie mając uformowanych żadnych, choćby zalążkowych zainteresowań stanowiła ciągle szóstą część ogółu. Inna część młodych ludzi — jak wykazały wyniki pogłębionych badań — utożsamiała zamiłowania z pewnymi skrystalizowanymi sposobami spędzania czasu wolnego, których w świetle teorii nie można zaliczyć do zainteresowań. Ich odsetek wzrastał w miarę wchodzenia w życie dorosłe z 9,7% w fazie f_1, poprzez 10,9% w f_3, do 19,0% w f_5. Jest to więc wzrost znaczący, którego zdecydowana część przypada na okres wchodzenia w fazy $f_{3/5}$ (sw $f_{1/3} = 12,4$; sw $f_{3/5} = 74.3$). Ujmowanie zamiłowań jako zainteresowań bierze się prawdopodobnie ze wzrastającej rangi uznawanych wartości kulturalnych w życiu młodzieży. Operują swoistym ketmanem pozwalającym sądzić, że nadal uczestniczy się poprzez zainteresowania w kulturze, podczas gdy faktycznie zrywa się z nią związki poprzestając na praktykowaniu „płytkich" form towarzysko-rozrywkowych spędzania czasu wolnego. W miarę

przystosowania zwiększa się zakres przejawianych zainteresowań pozaartystycznych. Ich rozwój zapoczątkowuje udział w różnorodnych kursach etc. Równocześnie coraz powszechniejsze staje się udzielanie wsparcia najbliższego otoczenia dla ich uprawiania. W okresie osiągania fazy f_1 cechowały 35,4%, a w f_5 44,6% (sw $f_{1/5}$=27,3). Jak przedstawiają się przemiany zainteresowań artystycznych? Osiągając niskie fazy przystosowania (f_1) przejawiała je piąta część badanych, natomiast osiągając wysokie (f_5) — 17,3%. Nie zauważamy więc jakiegoś radykalnego spadku (ss $f_{1/5}$ = 16,1). Świadczy to, że zainteresowania artystyczne są dość trwale wbudowane w osobowościową strukturę młodych ludzi i nie giną tak prędko, jak inne rodzaje związania z kulturą. Osoby pielęgnujące w fazie f_1 zarówno zainteresowania artystyczne, jak i pozaartystyczne (21,2%) gwałtownie wycofują się z tego po osiągnięciu f_3 (spadek do 4,7%) i stan ten z niewielką zmianą (4,9%) utrzymuje się do osiągnięcia fazy f_5. Osoby te modyfikują zainteresowania i dotychczasową aktywność, ukierunkowując ją albo w stronę tylko artystycznych, albo tylko technicznych. W tym przypadku spadek jest najgwałtowniejszy (ss $f_{1/5}$ = 76,9). Tak więc młodzież nie jest w stanie podołać pielęgnowaniu dotychczas skrystalizowanych, wszystkich zainteresowań. Tak jak staje przed wyborem dalszej nauki, potem pracy, tak w okresie początkowej fazy przystosowania (f_1) staje przed wyborem kierunków rozwijania dotychczas uformowanych zainteresowań. Nie mamy tu jednak do czynienia tylko z kontynuacją wcześniejszych, gdyż wystąpiła ich transformacja i modyfikacja; powstawały również nowe — artystyczne czy techniczne. Tyle wniosła analiza trendów. Co nowego oświetla analiza panelowa? Większość (65%) wszystkich zmian w obszarze zainteresowań przypadała na okres osiągania faz $f_{1/3}$, a tylko trzecia część na fazy $f_{3/5}$. Mówi to o znaczeniu tych etapów przystosowania w życiu młodzieży (SN $f_{1/3}$ = 62,4; SB $f_{1/3}$ = 65,0; SN $f_{3/5}$ = 38,8; SB $f_{3/5}$ = 42,0; SN $f_{1/5}$ = 48,1; SB $f_{1/5}$ = 53,5). Zakres zmian rzeczywistych był więc niewiele wyższy od zmian netto. Zmiany brutto nie podważają tendencji odsłoniętych na podstawie analizy zmian netto, jednak wskazują na istnienie pojedynczych przypadków zmian, nie mieszczących się w obrębie opisanych tendencji. Ujmując cały okres wchodzenia w życie dorosłe zauważamy ubożenie zainteresowań łączących artystyczne i techniczne. Proces ten dokonuje się w najszerszym zakresie, przy czym jest połączony z wyborem spośród technicznych, rzadziej artystycznych. Osoby mające zainteresowania artystyczne tylko w niewielkim zakresie rezygnują z nich. Zazwyczaj przechodzą do bardziej aktywnych kulturalnie sposobów spędzania czasu wolnego. W całym okresie przystosowania systematycznie przyrasta liczba osób pasywnych artystycznie, wybierających rozwój zainteresowań technicznych w formach zorganizowanych.

Przeobrażania zainteresowań w trakcie wchodzenia w życie dorosłe wskazują więc na niewielkie rozluźnienie kontaktu z kulturą. Dotyczy

to osób mających przed wejściem w okres adolescencji rozwinięte zainteresowania oraz kategorii młodzieży nie mającej wówczas zainteresowań albo łączącej artystyczne z technicznymi, albo wybierającej techniczne jako bardziej przydatne życiowo.

Jakie przemiany dokonują się w uczestnictwie kulturalnym w okresie przystosowania? Uwzględniamy najpierw relacyjnie ujęty udział w kulturze masowej i instytucjonalnej. W miarę wchodzenia w życie dorosłe zdecydowanie powiększa się kategoria młodzieży ograniczającej się jedynie do kontaktów z kulturą masową o zróżnicowanych treściach przekazów. Osoby osiągające fazę f_1 stanowiły 10,3%, wchodzące w f_3 już 17.2% a w f_5 aż 38,0%. Widzimy wyraźną tendencję wzrostową liczebności tej części młodzieży (sw $f_{1/3} = 70,0$; sw $f_{3/5} = 120,9$; sw $f_{1/5} = 268,9$). Jest to najwyraźniejsza tendencja odsłonięta w naszych badaniach. Ponadto, im prostsze drogi przystosowania, tym większe odsetki tychże osób. W miarę wchodzenia w życie dorosłe zwiększała się więc liczba osób, w życiu których jako jedyny pozostaje kontakt z kulturą masową. Jest to tendencja wyraźnie niekorzystna. Pozostałe części badanych cechowała niewielka tendencja spadkowa proporcji udziału w kulturze masowej i instytucjonalnej (od 35,7% w fazie f_1 do 33,9% w f_5). Umiarkowana przewaga uczestnictwa w kulturze instytucjonalnej nad udziałem w kulturze masowej w fazie f_1 cechowała 17,0%, w f_3 15,6%, w f_5 12,4%. Tu tendencja spadkowa jest znacznie wyższa (ss $f_{1/3} = 8,2$; ss $f_{3/5} = 21,5$; ss $f_{1/5} = 27,5$). Jeszcze wieksze zmiany dokonywały się w przypadku części (27,0%) młodzieży cechującej się w fazie f_1 bardzo silnym udziałem w kulturze instytucjonalnej. Osiągając fazę t_3 ich liczba spada do 20,3%, a w f_5 do 17.5%. Tendencja spadkowa jest wyraźna (ss $f_{1/3} = 44,1$; ss $f_{3/5} = 22,7$; ss $f_{1/5} = 37,6$). W sytuacji przewagi kontaktu z kultura instytucjonalna nad udziałem w kulturze masowej bardziej znaczący spadek występował w fazie f_1. Tendencja omawiana obecnie wyraźniej zarysowuje się w okresie dochodzenia do zaawansowanego przystosowania ($f_{3/5}$). To co najwartościowsze, najbogatsze często zanika więc w początkowych fazach wchodzenia w dorosłość.

Globalne zmiany udziału w kulturze w rozważanym ujęciu w 43% przypadają na okres przystosowania $f_{1/3}$, pozostałe (57%) na fazy $f_{3/5}$, jednakże nie liczba zmian jest znacząca, a ich kierunek (SN $f_{1/3} = 36,2$; SB $f_{1/3} = 42,0$; SN $f_{3/5} = 41,6$; SB $f_{3/5} = 51,4$; SN $f_{1/5} = 55,2$; SB $f_{1/5} = 58,1$). Istnieje również niewielka różnica między zakresem zmian netto i brutto. Oznaczona to sporadyczność przypadków nie mieszczących się w poniżej opisanych tendencjach zmian, uwzględniających opis ich kierunku. W okresie przechodzenia od fazy f_1 do f_3 gwałtowne zmiany dotykały część młodzieży o najszerszym udziale w kulturze instytucjonalnej i co niepokojące, oscylowały w kierunku rozubudowanego kontaktu z kulturą masową z zachowaniem jedynie pewnych śladowych postaci uczestnictwa w kulturze instytucjonalnej. Ponadto część mło-

dzieży umiarkowanie bądź słabo związana z kulturą instytucjonalną również w czasie przechodzenia od fazy f_1 do f_3 zamieniała udział instytucjonalny głównie w kontakt z kulturą masową. Dostrzegamy więc w omawianym okresie przystosowania dominującą i niekorzystną tendencję: wycofanie się z udziału w kulturze instytucjonalnej na rzecz poszerzania czy intensyfikowania kontaktu z kulturą masową. Przechodząc od fazy f_3 do f_5 kierunek zmian był ten sam, ale obejmował inne subkategorie młodzieży i wywoływał jeszcze bardziej niekorzystne skutki. W tym czasie osoby najsłabiej związane z kulturą masową najpowszechniej zamieniają kontakt z kulturą w wyłącznie zorientowany na masową. Analiza panelowa kierunków zmian ujmujących cały proces przystosowania również potwierdza wcześniej opisaną tendencję. W okresie wchodzenia w dorosłość najpierw osłabia się więc kontakt z kulturą instytucjonalną, a następnie coraz powszechniej eliminuje. Telewizja, radio, książki i czasopisma wystarczają już większości młodych ludzi do zaspokojenia ich zubożonych aspiracji kulturalnych.

Wśród kontaktów z kulturą instytucjonalną dominowały niezmiennie film kinowy, imprezy estradowe, dyskoteki, a także mecze sportowe; sporadycznie wyjście do teatru, opery, filharmonii etc. Pozostał i utrzymał się — jako pogranicze kultury masowej i instytucjonalnej — kontakt z książką.

Jak przedstawiają się przemiany kontaktów z książką, filmem kinowym i dyskotekami? W miarę wchodzenia w życie dorosłe zauważamy wzrost liczby quasi-czytelników bibliotecznych i niebibliotecznych czytających mniej niż 6 książek w skali roku[9] — od 16,4% w fazie f_1, poprzez 17,2% w f_3, do 26,4 w f_5. Zasadniczy wzrost nieczytelników przypada na bardziej zaawansowane fazy przystosowania. Jest to podobna tendencja jak opisana przy przemianach zainteresowań, które utrwalone istnieją w postaci pierwotnej albo ulegają modyfikacjom. Ich uszczuplenie bywało łączone z „zawieszeniem" pełnej realizacji w okresach najtrudniejszych życiowo, a dla znacznej części badanych tym okresem jest faza f_5. Parametry tego wzrostu są następujące: sw $f_{1/3} = 4,9$; sw $f_{3/5} = 53,5$; sw $f_{1/5} = 61,0$. Zwiekszenie sie kategorii nieczytelników jest wiec znaczne w fazie f_5. W czytelnictwie bazującym na domowych biblioteczkach zauważamy początkowo widoczny regres — z 25,4% w fazie f_1 do 15,6% w f_3, nastepnie dość silny przyrost w f_5 do 35% (ss $f_{1/3} = 38,6$; sw $f_{1/5} = 39,2$). Odkrytą tendencję można wyjaśnić następująco. Osiąganie fazy przystosowania f_3 idzie w parze z wytyczaniem i podejmowaniem nowych, pozadomowych kierunków aktywności. Dopiero koncentracja działań na rodzinie i domu — co zauważamy również w przemianach wartości — powoduje niejako powrót do książki, również telewizji i czasopism. Dostrzegamy spadek, i to we wszystkich fazach przystosowania, czytelnictwa bazującego na księgozbiorach bibliotecznych — z 58,2% w f_1, poprzez 42,1% w f_3 do

38,0% w f_5 (ss $f_{1/5}$ = 34,8%). Analizy panelowe wykazują ponadto, że największy zakres zmian w omawianej dziedzinie (65%) przypadał na fazę f_5. Zmiany brutto są nieznacznie większe od zmian netto. Rzadko więc są przeciwstawne względem opisanych powyżej (SN $f_{1/3}$ = 19,6; SB $f_{1/3}$ = 24,1; SN $f_{3/5}$ = 58,3; SB $f_{3/5}$ = 61,0; SN $f_{1/3}$ = 40,2; SB $f_{1/5}$ = 51,5).

Kontakt z filmem kinowym w okresie przechodzenia od fazy f_1 do f_3 zmniejszał się z 59,1% do 29,4%, a w f_5 nawet do 11,5. Chodzi o kontakt systematyczny, tj. obejrzenie 6 filmów w skali roku[10]. Zauważamy więc tu wyraźną tendencję regresywną, inną zupełnie od tej, jaka opisywała przemiany czytelnictwo książek (ss $f_{1/3}$ = 50,3; ss $f_{3/5}$ = 60,0; ss $f_{1/5}$ = 80,6). Jest to szczegółowa ilustracja poprzednio sformułowanego twierdzenia orzekającego o zmniejszaniu się udziału w kulturze instytucjonalnej w miarę wchodzenia w życie dorosłe. W tym przypadku SN $f_{1/5}$ = 75,2, a SB $f_{1/5}$ = 85,0. Kierunek zmian jest jednostronny — od systematycznego kontaktu z filmem kinowym, poprzez okazjonalny aż do wygaszania tego typu udziału w kulturze i zastępowania go książką czy przekazami rtv, rzadziej czytelnictwem czasopism.

Podobną tendencję obserwujemy w odniesieniu do tzw. uczestnictwa dyskotekowego. Przechodząc od fazy f_1 do f_3 malał kontakt z dyskoteką (przynajmniej raz na dwa miesiące) z 49,7% do 29,7; w f_5 spada jeszcze gwałtowniej, bo do 14,9%. Jest to więc równie regresywny trend (ss $f_{1/3}$ = 40,3; ss $f_{3/5}$ = 49,9; ss $f_{1/5}$ = 70,0). Jedynie zakresy zmian netto i brutto są niższe (SN $f_{1/3}$ = 40,0; SB $f_{1/3}$ = 43,0; SN $f_{3/5}$ = 29,6; SB $f_{3/5}$ = 35,0; SN $f_{1/5}$ = 69,6; SB $f_{1/5}$ = 73,0).

Przedstawiamy obecnie, jak na tle wszystkich dotychczas opisanych przemian przedstawiaja sie przeobrażenia uczestnictwa w tzw. kulturze osiedlowej i z nią związanej. W analizie uwzględniono cztery typy związania ze wzgledu na charakter placówek kulturalnych: a) uczestnictwo w działalności opk, zarówno imprezowe jak i przynależnościowe, b) aktywność w różnorodnych klubach sportowych, c) uczestnictwo w kulturalnej działalności zrzeszeniowo-stowarzyszeniowej, np. ZHP, Stowarzyszenie Kulturalne Mieszkańców Winagrad czy Rataj etc., d) inne typy tego rodzaju udziału o charakterze pozaosiedlowym, np. instytucje kulturalne miasta typu WDK, pozaosiedlowe kluby sportowe, działalność kulturalno-oświatowa zakładów pracy etc. W tym miejscu pominięto prezentacje danych dotyczacych uczestnictwa młodzieży w pracy pozalekcyjnej szkoły, uznając, że jest związane z przymusem symbolicznym i mieści sie poza kryterium autoteliczności.

W początkowej fazie przystosowania f_1 kategoria młodzieży nie mająca żadnej styczności tego typu stanowiła niemal połowę badanych (46,7%). Jak w tym zakresie przedstawiają się zebrane i opracowane dane? Kategoria osób nie legitymujących się wyżej wspomnianym (a—d) udziałem w kulturze wzrastała w miarę wchodzenia w życie dorosłe. Wśród osób

osiągających fazę f_5 występowało aż 63,6% nieuczestników (sw $f_{1/5}$ = 36,2). Jak jednak w okresie przystosowania przedstawia się uczestnictwo w działalności kulturalnej prowadzonej przez opk? W trakcie przechodzenia od fazy f_1 do f_5 udział ten zmniejszał się z 10,3% do 7,6% oraz do 6,6% w f_5 (ss $f_{1/5}$ = 35,9). Spadał również zakres uczestnictwa w działalności pozaosiedlowych klubów sportowych, WDK etc., odpowiednio w analizowanych fazach: 16,4%; 9,1% (ss $f_{1/3}$ = 14,0; ss $f_{3/5}$ = 36,5; ss $f_{1/5}$ = 44,5). Zasadniczy spadek następował więc nie w okresie fazy początkowej, a w dalszych. Zmiany uczestnictwa w działalności kulturalnej różnych zrzeszeń i stowarzyszeń spoza obszaru osiedli wykazują analogiczną do poprzedniej tendencję spadkową — od 16,4% w fazie f_1 do 9,9% w f_5. Jedynie udział w innych typach działalności kulturalno-oświatowej czy społeczno-wychowawczej — np. w ruchu oazowym, pozostawał stabilny (z 10,3% w fazie f_1 do 10,7% w f_5). Podobnie więc jak zmniejszał się zakres uczestnictwa w kulturze instytucjonalnej w okresie wchodzenia w życie dorosłe, tak identycznie kurczył się zakres udziału w kulturalnej działalności prowadzonej przez osiedlowe i pozaosiedlowe placówki. Pod tym względem młodzież również stawała się uboższa i rekompensowała powstałe braki identyfikacją udziału w kulturze masowej. Dotychczasowe wnioski zostają potwierdzone wynikami analizy panelowej. Interesujący nas zakres zmian uczestnictwa w kulturze osiedlowej — i w jakiejś mierze z nią związanej — nie był już tak duży, jak w przypadku zrywania kontaktów z kulturą instytucjonalną (SN $f_{1/3}$ = 18,6; SB $f_{1/3}$ = 22,0; SN $f_{3/5}$ = 48,6; SB $f_{3/5}$ = 52,1; SN $f_{1/5}$ = 34,8; SB $f_{1/5}$ = 43,2). Zasadnicza część zmian w omawianym zakresie przypadała na fazę przystosowania f_5, a nie na wcześniejsze. W fazach $f_{1/3}$ stowarzyszenia i zrzeszenia były wzmacniane przez młodzież nie mającą do tej pory takiego kontaktu albo związaną z placówkami typu ogólnomiejskiego. Jest to najważniejszy kierunek zmian. Ponadto w obręb osiedlowej działalności kulturalnej wchodzili nie uczestnicy. W fazie f_5 wszystkie dotychczasowe typy udziału w omawianej cząstce kultury, a najbardziej uczestnictwo w działalności stowarzyszeniowo-zrzeszeniowej, zmniejszają się i przekształcają w inny udział albo zanikają, np. w zakładach pracy. Tym mniejszy zakres wycofywania się z tejże działalności, im bardziej rozwinięte te typy przystosowania, im dłużej trwający proces edukacji.

Uwzględniając wszystkie dotychczas przedstawione dane, a ponadto szereg informacji szczegółowych zbudowano indeks udziału w kulturze młodzieży, obejmujący różne wymiary i dziedziny uczestnictwa.

Globalny indeks udziału w kulturze obejmuje sfery rozwoju zainteresowań, w znacznej mierze prywatno-domowych, uczestnictwo w tzw. placówkowej kulturze instytucjonalnej, udział w kulturze powszechnej oraz kontakt z książką, czyli pogranicze z kulturą masową[11]. Indeks zawiera opis jakości zainteresowań, sposób ich uprawiania i związania

tychże z najbliższym środowiskiem, poprzez ich podtrzymywanie i rozwijanie. Uwzględnia wymiar praktyk z rozbiciem na imprezowe i przynależnościowe, de facto bierne i w części twórcze, a równocześnie kolejny wymiar — poisferyczność kontaktu i natężenie udziału w kulturze oraz treści; dotyczy to zwłaszcza kultury instytucjonalnej. Wspomniane trzy wymiary mierzone odrębnymi skalami. Każda z nich przyjmuje wartości od 1 do 9 pkt. W rezultacie indeks opisuje przestrzeń od 3 do 27 pkt i zawiera osiem poziomów udziału w kulturze: I (3—6 pkt) — niewybiórczy, mało angażujący kontakt z kulturą masową, zerowy z obszarami pozamasowej (super pasywny); II (7—9 pkt) — intensywny i wybiórczy kontakt z kulturą masową, bez innych znaczących rodzajów związania z nią (zdecydowanie pasywny); III (10—11 pkt) — kontakt z kulturą masową ze śladami związania z instytucjonalną, bez aktywnego udziału w środowisku lokalnym i jego placówkach, bez znaczących zainteresowań artystycznych czy pozaartystycznych (pasywny); IV (12—13 pkt) — ograniczony kontakt z kulturą masową, intensywny, ale jednokierunkowy z instytucjonalną, z zalążkami zainteresowań artystycznych, a zwłaszcza pozaartystycznych. Uczestnictwo przeciętnie czasochłonne, wymagające jednak pewnych wyrzeczeń ze strony uczestnika (pasywny ze śladami twórczości własnej); V (14—15 pkt) — ograniczony kontakt z kulturą masową, kilkusektorowy z instytucjonalną, w tym z tzw. działem kultury poważnej. Towarzyszą mu wąskie specjalistyczne zainteresowania artystyczne. Kontakt przeciętnie czasochłonny, silnie wybiórczy (mało pasywny, przeciętnie twórczy); VI (16—17 pkt) — śladowy kontakt z kulturą masową, silny z instytucjonalną — zwłaszcza z miejskimi instytucjami upowszechniania kultury. Silnie rozwinięte zainteresowania artystyczne przy słabo pozaartystycznych. W jego obrębie szczególnie liczy się środowiskowa, w tym szkolna aktywność w tej sferze (przewaga tworzenia nad odbiorem); VII (18—20 pkt) — niemal zerowy kontakt z kulturą masową, przeciętny z jej środowiskowym obszarem, silny i wybiórczy, wielokierunkowy, gdy chodzi o organizowaną przez ogólnomiejskie instytucje upowszechniania kultury. Wielostronne zainteresowania artystyczne łączone z pozaartystycznymi. Uczestnictwo pracochłonne i nieodświętne (udział o zdecydowanej przewadze własnej inwencji twórczej); VIII (21—24 pkt) — brak kontaktu z kulturą masową, ewentualnie ze ściśle określonymi pozycjami repertuarowymi (np. teatr poniedziałkowy tv, sobotnie powtórki teatru dramatycznego tv). Silnie rozbudzony i wielostronny z różnymi odmianami kultury środowiskowej i instytucjonalnej. Zawsze wielokierunkowo powiązany ze stosownymi praktykami. Wielokierunkowe zainteresowania artystyczne, lokowane w obszarze kultury poważnej. Udział najbardziej absorbujący czasowo, zarazem najbardziej aktywny i twórczy. Cechą tego uczestnictwa jest wyłącznie inwencja twórcza, a nie odbiór (udział czysto aktywny).

Przedstawmy dane dotyczące opisanego indeksu. Wraz z wchodzeniem w życie dorosłe zwiększały się odsetki młodzieży cechującej się dwoma najniższymi poziomami udziału w kulturze: I — w fazie $f_1 \equiv 5{,}4\%$, w $I_5 = 16{,}5\%$; II w fazie $f_1 = 9{,}7\%$, w $f_3 = 19{,}0\%$ (sw $f_{1/5} = 95{,}8$). Podobna tendencja dotyczy również poziomu III, jednakże dynamika wzrostu jest już zdecydowanie mniejsza — faza $f_1 = 12{,}9$, a $f_5 = 19{,}3\%$. W miarę wchodzenia w życie dorosłe zwiększa się więc ilość młodych ludzi szczególnie słabo i płytko związanych z kulturą w różnych jej wymiarach, układach i dziedzinach. Wszystkie pozostałe poziomy udziału w kulturze osiedlowej młodzieży cechuje tendencja odwrotna — regresywna. Znaczy to, że wraz z wyższymi razami przystosowania kurczą się rodzaje związania z kulturą zawierające pierwiastki aktywizujące, wywołujące refleksję, zakładające głębsze przeżycia i wzruszenia, a ponadto wiąże się nie tylko z kulturą masową, ale i innymi jej układami. Równocześnie, im bardziej wszechstronne poziomy udziału w kulturze, im bardziej angażujące młodych ludzi, tym silniejsza dynamika regresji. Tak więc poziomy IV i V, cechujące się już wspomnianymi elementami, ale jeszcze dość słabo przesycone kontaktami z kulturą instytucjonalną, dotyka podobna dynamika regresji. Każdy z nich cechowała w początkowych fazach przystosowania taka sama część (16,0%) respondentów. Osoby o zaawansowanej drodze wchodzenia w dorosłość również stanowiły podobną część (11,6%). Stopy spadku były także zbliżone dla różnych faz przystosowania. Oba wspomniane poziomy należy więc rozpatrywać łącznie w procesie wchodzenia w dorosłość. Ich zmniejszanie się wśród młodzieży w coraz bardziej zaawansowanych fazach nie było duże (ss $f_{1/5}$ dla IV = 26,6, dla V = 31,3). Trzy ostatnie, najbardziej aktywne i rozwinięte poziomy udziału młodych ludzi w kulturze również należy rozpatrywać łącznie, bowiem cechowała je inna, wyższa od opisanej stopa regresu (ss $f_{1/5}$: dla VI = 39,5; dla VII = 47,3; dla VIII = 50,9).

Podsumowując, w okresie przystosowania: a) upowszechniają się najpłytsze i najprostsze poziomy udziału w kulturze (I—III), a dynamika wzrostu jest zróżnicowana, b) kurczą się zakresy poziomów pośrednich udziału w kulturze (IV, V), a dynamika spadku jest łagodna, c) zmniejszają się zakresy poziomów udziału wielokierunkowego, aktywnego, twórczego etc., a dynamika spadku zwiększa się w miarę przechodzenia od VI do VIII. Co nowego w tym zakresie do wyników analizy trendów daje analiza panelowa? W okresie przechodzenia od fazy f_1 do f_3 wszystkie zmiany prowadziły z poziomów uboższych udziału w kulturze do bardziej wyrafinowanych, czyli zasadnicze przejścia dotyczyły poziomów I — V do VI — VIII; najpowszechniej uczestniczyła w nich młodzież cechująca się poziomami IV i V. Następuje proces podwyższania poziomu uczestnictwa w kulturze, jednak dotyczący tylko osób już cechujących się znaczącym udziałem. Przypadki przechodzenia w tym okresie

od poziomów najniższych do najwyższych były niesłychanie rzadkie. W czasie osiągania zaawansowanych faz przystosowania pojawił się zupełnie inny kierunek zmian. Najpowszechniej i z najwyższych poziomów (VI — VIII) uczestnictwa w kulturze przechodzili młodzi ludzie do przeciętnych (III — V), bardzo rzadko najniższych (I — III). To samo dotyczy osób o dotychczas przeciętnym poziomie udziału w kulturze, które przechodziły do niższych. W drugim etapie przystosowania, w trakcie osiągania wysokich faz dokonywało się radykalne osłabienie związków młodzieży z kulturą. Ujmując rzecz ogólniej: w miarę wchodzenia w dorosłość następuje obniżanie uczestnictwa w kulturze i systematyczne przemieszczanie się z typów wyższych do niższych. Przypadki przeciwne tej tendencji, odsłonięte analizą zmian brutto należą do rzadkości. By dogłębniej zilustrować ten proces przeobrażeń dodajmy, że trzecia część wszystkich zmian przypadała na okres osiągania faz przystosowania f_1, pozostałe na f_3 i f_5 (SN $f_{1/3} = 31{,}0$; SB $f_{1/3} = 32{,}0$; SN $f_{3/5} = 59{,}0$; SB $f_{3/5} = 62{,}0$; SN $f_{1/5} = 45{,}2$; SB $f_{1/5} = 50{,}0$). Tak więc w ujęciu globalnym (indeksowym) jeszcze ostrzej obserwujemy to wszystko, o czym dowiedzieliśmy się z oglądu przemian poszczególnych rodzajów udziału w kulturze.

Czym wyjaśnić powyższą sytuację? Młodzież po ukończeniu szkoły podstawowej, podążając różnymi drogami przystosowania, spotykała się z coraz szerszym zakresem zajęć i obciążeń szkolnych. Niekiedy pojawiała się nawet alternatywa: kontynuować dotychczasowe nurty aktywności kulturalnej albo powtarzać klasę. Wymuszone koncentrowanie na uczeniu się ograniczało pole działania w obszarze kulturalnym i sportowo-rekreacyjnym. Fakt ten zauważamy szczególnie w momencie przygotowania młodzieży do matur. Odrębnym rozdziałem w życiu młodych ludzi — o czym sami wspominają — był okres służby wojskowej. Pojawiały się wówczas nowe momenty: silniejsze eksponowanie czytelnictwa gazet, zorganizowany kontakt z filmem kinowym, zdobywanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Aktywność kulturalna w tym okresie życia męskiej młodzieży nie tyle zawężała się co przeorientowała. Dalszymi momentami zawężającymi zakres uczestnictwa w kulturze były: podejmowanie pracy zawodowej, zakładanie rodzin, pielęgnacja i opieka nad dziećmi, urządzanie mieszkań etc. Stanowiły znaczące bariery choćby tylko utrzymania udziału w kulturze na poziomie z niedalekiej przeszłości. Są to tylko najogólniejsze wyznaczniki wywołujące „zawieszenie" na bliżej nieokreślony czas uczestnictwa kulturalnego, redukowanie go do kontaktu z kulturą masową, wchodzenie w obszar kulturalnego upośledzenia. Proces ten nie dotykał jednakowo wszystkich badanych, najpowszechniej osoby o najprostszych typach przystosowania (z reguły robotnicy), najsłabiej o najbardziej złożonych (najczęściej inteligenci).

Przyjęta hipoteza wyjściowa orzekająca, że w miarę wchodzenia w do-

rosłość modyfikuje się i bogaci udział w kulturze, w świetle zaprezentowanych wyników badań musi zostać odrzucona. Jest wręcz przeciwnie — następuje zawężenie, spłycenie i zubożenie kontaktu młodzieży z kulturą. Dla uczestnictwa w niej ważna jest więc nie tylko faza przystosowania, ale całokształt i różnorodność sfer wchodzenia w dorosłość.

Przypisy

[1] Por. A. Sosnowski, J. Walkowiak: Przystosowanie młodzieży. Część I. Szczecin 1987.
[2] Por. St. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej. W: Dzieła, t. III. Warszawa 1967.
[3] A. Tyszka: Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia. Warszawa 1971.
[4] A. Kłoskowska: Kultura masowa. Krytyka i obrona. Warszawa 1964.
[5] A. Sosnowski, J. Walkowiak: Aktywność kulturalna i problemy wychowawcze młodzieży w osiedlach. Warszawa 1987.
[6] St. Wawryniuk: Aktywność kulturalna młodzieży pracującej. Poznań 1982.
[7] A. Kłoskowska: Społeczne ramy kultury. Warszawa 1972.
[8] Por. M. Ossowska: Normy moralne. Próba systematyzacji. Warszawa 1970.
[9] A. Kłoskowska: Socjologia kultury. Warszawa 1981.
[10] Por. A. Kłoskowska: Ilościowe i jakościowe czynniki w planowaniu i rozwoju kultury. Kultura i Społeczeństwo 1971, nr 1.
[11] A. Sosnowski, J. Walkowiak (red.): Życie społeczno-kulturalne osiedla w świadomości jego mieszkańców. Warszawa 1986.

TADEUSZ RYMARZ
Studium Nauczycielskie
Rzeszów

POZIOM PRZYSTOSOWANIA EMOCJONALNO-SPOŁECZNEGO UCZNIÓW A ICH OSIĄGNIĘCIA W NAUCE SZKOLNEJ

WPROWADZENIE

Uczenie się szkolne dzieci i młodzieży jest procesem poznawczym, którego zasadnicze elementy — odbiór, zrozumienie i utrwalenie materiału programowego wymagają nie tylko aktywności intelektualnej, ale również zaangażowania właściwości psychicznych pozaintelektualnych. W literaturze przedmiotu istnieje pogląd, że zarówno o sukcesie jak i trudnościach w nauce szkolnej decyduje wiele zmiennych. Różnice stanowisk dotyczą w zasadzie tylko uznania określonej ich grupy za dominującą. Autorzy wskazują na istotną, ale niewystarczającą rolę zdolności intelektualnych dla osiągnęcia zadowalających wyników w pracy szkolnej ucznia[1]. Jakkolwiek w znacznym stopniu determinują one efektywność procesu uczenia się szkolnego, to nie stwierdza się jednoznacznej zależności między ich poziomem a sukcesem w nauce. Niektórzy uczniowie uzyskują znacznie niższe wyniki w stosunku do

swoich możliwości intelektualnych, inni osiągają efekty powyżej tych możliwości[2].

Obiektem wielu krytycznych uwag i dyskusji są treści i wymagania programowe w zakresie poszczególnych przedmiotów, które stanowią istotny czynnik efektywności procesu nauczania — uczenia się.[3]

Dotychczasowe wyniki badań nie wyjaśniają w pełni przyczyn powodzeń i niepowodzeń na różnych poziomach systemu kształcenia, stosunkowo nieliczne są badania nad wartością prognostyczną czynników pozwalających na przewidywanie postępów w nauce dzieci w młodszym wieku szkolnym.[4]

Uczenie się jako działalność poznawcza w sposób specjalny zorganizowana, ukierunkowana na określony cel staje się dla uczniów klas początkowych głównym obowiązkiem — zadaniem nowym i trudnym. Pomyślna jego realizacja ma istotne znaczenie, ponieważ opanowanie przewidzianego programem nauczania zasobu wiadomości i umiejętności stanowi podstawowy warunek dalszej efektywnej nauki oraz w poważnej mierze decyduje o tempie i poziomie ich rozwoju umysłowego, emocjonalnego i społecznego w następnych okresach.

Zdolności intelektualne nie są jedynym czynnikiem warunkującym powodzenie lub niepowodzenie w nauce, coraz częściej autorzy podkreślają znaczenie dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych i cech osobowościowych dla osiągnięć szkolnych uczniów[5]. Istnieje potrzeba badań naukowych nad wpływem pozaintelektualnych właściwości psychicznych dzieci w młodszym wieku szkolnym na poziom ich wyników w uczeniu się.

Celem podjętych przeze mnie badań była próba analizy przystosowania emocjonalno-społecznego uczniów klas początkowych o zróżnicowanych osiągnięciach w nauce do wymagań szkolnych oraz odpowiedź na pytanie: czy istnieje istotna zależność pomiędzy poziomem rozwoju emocjonalno-społecznego tych uczniów a ich powodzeniem względnie niepowodzeniem w uczeniu się szkolnym.

Badaniami objęto uczniów klasy drugiej i trzeciej szkół podstawowych w środowisku miejskim i wiejskim (województwo rzeszowskie). Przyjmując jako kryterium doboru uczniów do badań poziom postępów szkolnych wyodrębniono dwie 40-osobowe grupy:

— grupę „P powodzenie" stanowili uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce, którzy uzyskali średnią arytmetyczną ocen szkolnych powyżej 4,3.

— grupę „N niepowodzenia", zakwalifikowano do niej uczniów o normalnej inteligencji, którzy doznali niepowodzeń w nauce, powtarzali jednokrotnie drugą lub trzecią klasę. Wszystkie dzieci z tej grupy uzyskały wskaźnik inteligencji mierzony Krótką Skalą Inteligencji M. Choynowskiego powyżej 7 tetrona.

Średni wiek uczniów grupy P wynosił 9 lat i 5 miesięcy. W grupie N ze względu na opóźnienia szkolne tych dzieci był znacznie wyższy, wynosił 10 lat i 9 miesięcy.

METODA BADAŃ

Podstawowym założeniem metodologicznym przyjętym w prezentowanych badaniach jest porównanie wskaźników przystosowania emocjonalno-społecznego uczniów w młodszym wieku szkolnym o zróżnicowanym poziomie osiągnięć w nauce. Zastosowano następujące techniki badawcze: Test Bender-Koppitz, Arkusz zachowania się ucznia B. Markowskiej oraz Krótką Skalę Inteligencji M. Choynowskiego. Są one często stosowane przez autorów, posiadają stosunkowo bogatą literaturę zawierającą dane o ich przydatności dla różnego typu badań psychologicznych[6], toteż w naszej pracy nie będziemy ich szczegółowo omawiać. Posługiwano się nimi również w badaniach nad czynnikami warunkującymi powodzenie i niepowodzenie w nauce szkolnej uczniów klas początkowych[7].

Test Bender-Koppitz jest metodą pomiaru percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej, w pewnej mierze inteligencji, jak też wykrywania zmian organicznych mózgu oraz zaburzeń w obrębie sfery emocjonalnej dzieci w wieku od 5 do 10 lat. Zastosowaliśmy go w celu zbadania poziomu przystosowania emocjonalnego uczniów z obu wyróżnionych grup. Analizowano przerysowane przez dzieci figury testu pod kątem wielkości rysunków, ich układu i rozmieszczenia na papierze oraz grubości linii ołówka. Autorka testu wyróżniła 10 znaków krytycznych świadczących o zaburzeniach emocjonalnych — 1. bezładna kolejność, 2. falistość linii, 3. kreski zamiast kółek, 4. rosnąca wielkość, 5. powiększanie, 6. zmniejszanie, 7. delikatność kreski, 8. przepracowanie, 9. powtórzenie rysunku, 10. ekspansja. Poszczególne znaki oraz ich ogólna liczba mają w świetle dotychczasowych badań wartość diagnostyczną w zakresie zaburzeń sfery emocjonalnej u dzieci[8].

Arkusz zachowania się ucznia opracowany przez B. Markowską[9] umożliwia pomiar następujących aspektów przystosowania społecznego dzieci do wymagań szkolnych:

I. Motywacja do nauki szkolnej — czynnik ten stanowi miarę pozytywnej i aktywnej postawy ucznia wobec obowiązków szkolnych, pilności, wytrwałości i koncentracji na zadaniach szkolnych.

II. Zachowanie się antyspołeczne — obejmuje cechy przejawiające się obniżoną kontrolą własnego zachowania, agresywną postawą wobec rówieśników i innych osób.

III. Przyhamowanie — czynnik ten wskazuje na bierną postawę dziecka wobec otoczenia społecznego oraz reakcje lękowe i obniżone samopoczucie.

IV. Uspołecznienie — obejmuje cechy warunkujące przyjazną postawę dziecka wobec innych osób, dążenie do kontaktów społecznych, życzliwość i tolerancję.

V. Zainteresowania seksualne — koncentracja na sprawach seksu i osobach odmiennej płci (czynnik ten nie był uwzględniony w niniejszych badaniach).

Pomiaru sprawności intelektualnej dzieci z niepowodzeniami w nauce szkolnej dokonano za pomocą Krótkiej Skali Inteligencji M. Choynowskiego. Do dalszych badań zostali zakwalifikowani spośród tej grupy tylko uczniowie o normalnej inteligencji.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Do badania oraz oceny poziomu przystosowania emocjonalnego uczniów zastosowano test Bender-Koppitz. Przerysowane przez dzieci figury testu były oceniane zgodnie z zasadami podanymi przez E. Koppitz, omówionymi w pracy Choynowskiego i Kostrzewskiego (1971). Następnie obliczono dla każdego dziecka wskaźnik emocjonalności — ogólną liczbę znaków emocjonalnych występujących w rysunkach.

Tabela 1 przedstawia liczebność znaków emocjonalnych uczniów z niepowodzeniami w nauce oraz osiągających bardzo dobre wyniki w uczeniu się szkolnym.

Tabela 1

WYNIKI BADAŃ TESTEM BENDER—KOPPITZ GRUPY N I GRUPY P

Grupa	N	Liczba znaków emocjonalnych							Razem
		0	1	2	3	4	5	6	
P	40	6	11	15	8	—	—	—	65
N	40	—	—	6	9	15	7	3	152

$chi^2 = 34,8$; $df = 1$; $p < 0,001$

Powyższe dane wskazują na znaczne zróżnicowanie poziomu przystosowania emocjonalnego badanych dzieci. Różnica pomiędzy liczbą znaków emocjonalnych uzyskanych przez uczniów z grupy P i grupy N jest statystycznie istotna $chi^2 = 34,8$; $df = 1$; $p < 0,001$. Wśród dzieci, które doznały niepowodzeń szkolnych 62,5% miało wysoki wskaźnik emocjonalności, 4 i więcej znaków emocjonalnych. Można zatem stwierdzić, że jedną z podstawowych przyczyn niezadawalających rezultatów w uczeniu się szkolnym dzieci z grupy N były zaburzenia w zakresie funkcjonowania emocjonalnego. Należy jednak podkreślić, że 15 uczniów

to jest 37,5% spośród tej grupy, uzyskało wyniki nie wskazujące na trudności w przystosowaniu emocjonalnym (dwa bądź trzy znaki).

W przerysowanych przez uczniów z grupy P figurach stwierdzono 65 znaków emocjonalnych. W grupie tej nie było uczniów, którzy mieliby więcej niż trzy znaki. Uzyskali oni w teście Bender-Koppitz wyniki wskazujące na brak symptomów nieprzystosowania emocjonalnego.

Dane dotyczące frekwencji poszczególnych znaków w grupie P i w grupie N zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2

RODZAJE ZNAKÓW EMOCJONALNYCH WYSTĘPUJĄCYCH U BADANYCH UCZNIÓW

Znak emocjonalny	Liczba znaków		Różnica	chi²
	Grupa P	Grupa N		
Bezładna kolejność	7	29	22	13,4xxx
Falistość linii	8	12	4	0,8
Kreski zamiast kółek	4	10	6	2,5
Rosnąca wielkość	6	19	13	6,7xx
Powiększanie	5	6	1	0,1
Zmniejszanie	9	21	12	4,8x
Delikatność kreski	3	4	1	0,1
Przepracowanie	9	25	16	7,5xx
Powtórzenie rysunku	6	8	2	0,3
Ekspansja	8	18	10	3,9x

W tabelach przyjęto następujące oznaczenia istotności:
x — $p < 0,05$; xx — $p < 0,01$; xxx — $p < 0,001$

Pomiędzy porównywanymi grupami uczniów istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie 5 znaków emocjonalnych — bezładna kolejność $p < 0,001$; rosnąca wielkość $p < 0,01$; przepracowanie $p < 0,01$; zmniejszanie $p < 0,05$; ekspansja $p < 0,05$. Stwierdzone różnice wskazują na nasilenie wśród uczniów z niepowodzeniami szkolnymi takich

cech jak: impulsywność, trudności w koncentracji uwagi, brak umiejętności planowania, mała tolerancja na frustracje, agresywność, niepokój, zahamowanie, nieśmiałość. Uczniowie ci stosunkowo łatwo ulegają dezorganizacji w sytuacji stresowej.

Falistość linii, kreski zamiast kółek, powiększanie, delikatność kreski, powtarzanie rysunku to znaki emocjonalne, w zakresie których nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami.

Za pomocą Arkusza zachowania się ucznia B. Markowskiej dokonano pomiaru dwóch podstawowych aspektów społecznego przystosowania badanych dzieci do wymagań szkolnych: ich zdolności do osiągnięć w nauce dzięki pilności, wytrwałości, koncentracji na zadaniach szkolnych oraz do bezkonfliktowych kontaktów społecznych w grupie klasowej. Ponadto metoda ta pozwoliła określić typ zaburzeń przystowania społecznego, wyrażających się bądź w formie zachowań impulsywnych, nieskutecznie kontrolowanych, agresywnych, bądź też w postaci nadmiernie hamowanej ogólnej aktywności oraz reakcji lękowych.

W tabeli 3 przedstawiono średnie arytmetyczne wyników (w skali tetronowej) uzyskanych przez badane grupy oraz wartości testu chi² dla różnic między średnimi.

Tabela 3

WYNIKI BADAŃ ARKUSZEM ZACHOWANIA SIĘ UCZNIA GRUPY P I GRUPY N (W TETRONACH)

Czynniki	Grupa P śred. $\bar{X}$	Grupa N śred. $\bar{X}$	Wartość chi² dla różnic
I. Motywacja do nauki szkolnej	18,4	2,6	11,9xxx
II. Zachowanie się antyspołeczne	6,2	15,9	4,2x
III. Przyhamowanie	5,7	14,6	3,9x
IV. Uspołecznienie	12,0	2,2	6,7xx

Zamieszczone w tabeli 3 dane wskazują, że mierzone cechy są w różnym stopniu nasilone u uczniów, którzy doznali niepowodzeń szkolnych oraz osiągających bardzo dobre postępy w nauce. Największe różnice $p < 0{,}001$ wystąpiły w zakresie motywacji do nauki szkolnej. Uczniowie z grupy P uzyskali w tym czynniku średnią arytmetyczną 18,4 tetrona. Świadczy to o bardzo wysokim poziomie motywacji do nauki szkolnej, pozytywnej i aktywnej ich postawie wobec wymagań szkoły oraz zdolności do znacznych osiągnięć w uczeniu się szkolnym dzięki pilności, wytrwałości, samodzielności i konsekwencji w realizacji

podjętych zadań. W porównaniu z grupą N charakteryzują się oni wyższym poziomem $p < 0,01$ społecznej dojrzałości, przystosowania do życia w grupie klasowej dzięki takim właściwościom, jak obowiązkowość, szczerość, uczynność, towarzyskość, wrażliwość na przeżycia, potrzeby i trudności rówieśników, opiekuńczość oraz umiejętność współżycia. Skutecznie kontrolują swoje reakcje emocjonalne, starają się przestrzegać norm grupowych, mają ambicję poprawnego zachowania się. Większość z nich to uczniowie popularni i zaakceptowani przez grupę klasową, są pewni siebie, mają poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach społecznych.

Uczniów z grupy N cechuje bardzo niska motywacja do nauki, średnia arytmetyczna uzyskana przez nich w tym czynniku wynosi 2,6 tetrona. Niepowodzenia szkolne tych uczniów nie są uwarunkowane jak się wydaje zmniejszoną sprawnością intelektualną, bowiem w teście KSJ uzyskali wyniki na poziomie przeciętnym w przedziale 8—12 tetrona. W świetle przeprowadzonych badań charakteryzuje ich niechętny stosunek do obowiązków szkolnych, obniżona ambicja w zakresie uzyskiwanych rezultatów w nauce, mają trudności w koncentracji uwagi podczas zajęć lekcyjnych. Brak im wytrwałości i poczucia odpowiedzialności za realizację zadań, lekceważą wymagania stawiane przez nauczycieli, nie dbają o pomoce do nauki. Można zatem stwierdzić, że przyczyną niepowodzeń w uczeniu się tych dzieci są czynniki pozaintelektualne, zaburzenia w zakresie przystosowania emocjonalno-społecznego do sytuacji szkolnej.

Czynnik II Arkusza zachowania się ucznia — zdaniem jego Autorki — mierzy cechy osobowości, które w znacznym stopniu decydują o jakości kontaktów interpersonalnych ucznia z rówieśnikami w zespole klasowym. Wysoki wynik w tym czynniku jest charakterystyczny dla jednostek ekspansywnych, niezrównoważonych emocjonalnie o przewadze reakcji agresywnych, niekontrolowanych, które są przyczyną konfliktów z otoczeniem społecznym. W okresie wczesnego dzieciństwa reakcje te są często uwarunkowane niedostatecznie jeszcze wykształconą zdolnością do samokontroli i hamowania impulsywnych zachowań. W normalnym przebiegu rozwoju społecznego dziecka tendencje do antyspołecznego zachowania zanikają bądź pojawiają się jedynie sporadycznie w młodszym wieku szkolnym.

Stosunkowo wysoka średnia (15,9 tetrona) uzyskana przez grupę N w czynniku II Arkusza zachowania się ucznia wskazuje na nasilenie zachowań antyspołecznych wśród tych dzieci. Znaczna część uczniów z niepowodzeniami szkolnymi zachowuje się agresywnie i wrogo w stosunku do rówieśników. Stosuje niekiedy groźby, starając się zwrócić na siebie uwagę, co wywołuje dezaprobatę u kolegów i zwiększa izolację społeczną. Nie angażują się emocjonalnie w życiu i działalności zespołu klasowego, mają tendencję do przeciwstawiania się grupie, niekiedy

dezorganizują i opóźniają realizację celów grupowych. Są oni ponadto w znacznym stopniu zarozumiali, podejrzliwi, uparci i skłonni do impulsywnych reakcji. Często popadają w konflikty z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi — rodzicami i nauczycielami.

Wśród badanych dzieci z grupy N są również uczniowie z wysokimi wynikami w czynniku III (przyhamowanie). Oznacza to, że charakteryzują się oni obniżoną aktywnością społeczną, wykazują trudności w przystosowaniu się do wymagań grupy, unikają towarzystwa i kontaktów koleżeńskich. Ujawniają objawy neurotyczne, poczucie przemęczenia, małą tolerancję na frustrację, są lękliwi i brak im zaufania do siebie. Powyższe cechy osobowości stanowią jedną z podstawowych przyczyn ich izolacji i odrzucenia w klasach szkolnych.

Biorąc pod uwagę podane przez B. Markowską[10] tzw. minimalne wartości krytyczne stwierdzamy, że w grupie P dominującym czynnikiem jest Motywacja do nauki. Istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy średnią arytmetyczną uzyskaną przez dzieci z tej grupy w powyższym czynniku a ich średnimi wynikami w pozostałych skalach. Również w czynniku IV (Uspołecznienie) rezultat grupy P jest istotnie wyższy od wyników w skali — Zachowanie się antyspołeczne i Przyhamowanie. Natomiast w grupie uczniów z niepowodzeniami szkolnymi Zachowanie antyspołeczne i Przyhamowanie są czynnikami dominującymi.

PODSUMOWANIE

Problem ustalenia czynników determinujących efektywność procesu uczenia się szkolnego dzieci i młodzieży jest szeroki i złożony. Badania, których wyniki przedstawiliśmy, stanowią próbę analizy zależności pomiędzy sukcesem oraz niepowodzeniem w nauce uczniów klas początkowych szkoły podstawowej a ich poziomem przystosowania emocjonalno-społecznego do wymagań szkoły. Analiza porównawcza wyników uzyskanych w teście Bender-Koppitz oraz Arkuszu zachowania się ucznia B. Markowskiej przez uczniów z niepowodzeniami szkolnymi i osiągających bardzo dobre wyniki w nauce ujawniła istotne różnice w zakresie procesów emocjonalnych i społecznego rozwoju tych uczniów. Poziom funkcjonowania emocjonalno-społecznego w klasie szkolnej dzieci z grupy P jest znacznie wyższy niż z grupy N. U uczniów z niepowodzeniami szkolnymi stwierdziliśmy istotnie większe niż u osiągających bardzo dobre efekty w uczeniu się nasilenie następujących znaków emocjonalnych: bezładna kolejność, rosnąca wielkość, zmniejszanie, przepracowanie, ekspansja, co wskazuje na zaburzenia sfery emocjonalnej.

W świetle zebranego materiału empirycznego wskaźnik emocjonalności daje możliwość przewidywania ze stosunkowo znacznym prawdopodobieństwem poziomu osiągnięć w nauce dzieci w młodszym wieku

szkolnym. Wysoki poziom tego wskaźnika (4 i więcej znaków emocjonalnych) jest istotnym predyktorem niepowodzeń w uczeniu się szkolnym uczniów klas początkowych.

Przeprowadzone badania wskazują, że istnieje znaczny wpływ motywacji do nauki szkolnej na efektywność uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Uczniowie z grupy P uzyskali w tym czynniku rezultat bardzo wysoki ($\bar{x} = 18,4$ tetrona); różnica pomiędzy badanymi grupami jest statystycznie istotna na poziomie $p < 0,001$. Charakteryzują się oni również wysokim poziomem uspołecznienia, cechuje ich potrzeba kontaktów z rówieśnikami i umiejętność bezkonfliktowego współdziałania z nimi, wysoka tolerancja na frustrację, właściwa kontrola reakcji emocjonalnych, odpowiedzialność i wytrwałość w realizacji podjętych zadań.

Natomiast w grupie uczniów z niepowodzeniami szkolnymi najbardziej nasilone są cechy objęte czynnikami: Zachowanie się antyspołeczne i Przyhamowanie. Są to dzieci niezrównoważone, skłonne do impulsywnych zachowań, krzykliwe, zarozumiałe, uparte i agresywne. Znaczna część z tej grupy to uczniowie lękliwi, izolujący się od grupy klasowej, przygnębieni, brak im zaufania do siebie, pod wpływem napotykanych trudności łatwo rezygnują z podjętej aktywności. Grupa N uzyskała bardzo niskie wyniki w skali Motywacja do nauki. Przeprowadzone badania pozwalają odpowiedzieć na postawione uprzednio pytanie, tzn. wskazują, że istnieje zależność pomiędzy poziomem przystosowania emocjonalno-społecznego uczniów klas początkowych do wymagań szkolnych a ich osiągnięciami w nauce. Stoimy na stanowisku, że badane aspekty rozwoju emocjonalno-społecznego w poważnym stopniu warunkują przebieg procesu nauczania — uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Należy pamiętać, że ich powodzenie względnie niepowodzenie w nauce zależy również od wielu czynników dydaktycznych i wychowawczych.

Przypisy

[1] M. Tyszkowa, Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN.

[2] J. Borzym: Uczniowie zdolni. Warszawa 1979, PWN.

[3] R. Więckowski: Program nauczania poczatkowego w świetle badań wdrożeniowych, „Badania Oświatowe" 1978; M. Cackowski, F. Bartmiński: Analiza doboru i układu treści w programie nauczania i w podręcznikach matematyki dla klas I—III, w: Problemy metodologiczne eksperymentalnych badań programowych, red. A. Bogdańska—Zarębina, Warszawa 1980, WSiP,

[4] M. Bolechowska: Diagnoza i reedukacja trudności w nauce dzieci w młodszym wieku szkolnym. Katowice 1978, Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego; M. Tyszkowa: Indywidualne przyczyny powodzeń i niepowodzeń dziecka w pracy szkolnej, w: Materiały do nauczania psychologii, red. L. Wołoszynowa. Warszawa 1966, PWN.

[5] M. Tyszkowa: Motywy szkolnego uczenia się dzieci. „Nowa Szkola" 1968, nr 4.

[6] M. Choynowski, J. Kostrzewski: Test Bender — Koppitz dla dzieci od 5 do 10 lat. Warszawa 1971, PTHP; D. Kostrzewska: Próba zastosowania testu Bender — Koppitz do badania inteligencji dzieci czteroletnich. „Przegląd Psychologiczny" 1973, nr 4.

[7] Por. M. Bolechowska: dz. cyt.

[8] Por. M. Choynowski, J. Kostrzewski: dz. cyt.

[9] B. Markowska, H. Szafraniec: Podręcznik do Arkusza zachowania się ucznia B. Markowskiej, w: Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Warszawa 1977, PWN.

[10] Por. B. Markowska. dz. cyt.

WIESŁAWA REMPEL
Uniwersytet Szczeciński

SYTUACJA WYCHOWAWCZA W OKRESIE NIELETNOŚCI A PÓŹNIEJSZE WARUNKI SPOŁECZNE MĘŻCZYZN – BYŁYCH PODOPIECZNYCH SĄDU*)

I. WSTĘP

Negatywne konsekwencje dysfunkcjonalności rodzin w stosunku do procesów rozwojwo-wychowawczych dzieci i młodzieży są bezsporne. O ich występowaniu przekonuje bogata literatura dotycząca upośledzeń czy również — utrudnień dydaktyczno-wychowawczych (niepowodzeń szkolnych, wykolejenia obyczajowego i przestępczego nieletnich). Dotykają one przy tym coraz szersze kręgi małoletnich; dobitnym tego dowodem jest m.in. szybki wzrost liczby dzieci obejmowanych nadzorem sądu na skutek ograniczenia, zawieszenia bądź wreszcie pozbawienia rodziców władzy rodzicielskiej.[1]

Liczne problemy, z jakimi boryka się współczesna rodzina,[2] narastające zaniedbywanie przez rodziców ich obowiązków wobec dzieci,[3] utrzymujący się wysoki poziom zagrożenia nieletnich niedostosowaniem społecznym, skłaniać muszą do poszukiwania efektywnych, praktycznych rozwiązań prewencyjno-resocjalizacyjnych. Jest to tym bardziej pożądane, że funkcjonujący w naszym kraju system ochrony rodziny i zapobiegania wykolejaniu się dzieci i młodzieży, pomimo jego systematycznego doskonalenia, budzi wciąż zastrzeżenia organizacyjne i merytoryczne.[4]

Doskonalenie sfery praktyki społecznej nie może się dokonywać bez realizacji celów poznawczych. Za w pełni zasadną uznać więc trzeba kontynuację badań nad istotą, genezą i skutkami zjawisk „odbiegających od norm społecznych"[5] oraz działaniami zmierzającymi do ich ograniczenia. Uprawnione jest zwłaszcza zgłębianie tych aspektów trudnych problemów społecznych, które nie znalazły dotychczas wystarcza-

*) Przedstawione opracowanie powstało w ramach CPBP 08.03 „Patologia społeczna — etiologia, fenomenologia, profilaktyka i resocjalizacja" koordynowanego przez JPSiR Uniwersytetu Warszawskiego.

jącego odzwierciedlenia w piśmiennictwie naukowym. Odnosi się to m.in. do kwestii funkcjonowania dzieci i rodzin objętych postępowaniem opiekuńczym sądu, szczególnie zaś — do ewentualnych, odroczonych efektów interwencji prawnych (i ich implikacji pedagogicznych), mierzonych warunkami społecznymi osób dorosłych — dawnych „podsądnych". O zagadnieniach tych traktuje niniejsze opracowanie.

Na celowość podejmowania badań nad byłymi podopiecznymi sądów wskazywali od dawna niektórzy z teoretyków problematyki szeroko rozumianej patologii społecznej.[6] Nadal też podnosi się problem niedostatku wiedzy na ten temat i braku należytego rozeznania w przedmiocie rodzin i małoletnich nadzorowanych przez sądy[7]. Zasadność tego typu sugestii została w pełni potwierdzona wynikami badań opublikowanymi przez A. Strzembosza.[8] Znaczące są w tej mierze również analizy H. Kołakowskiej-Przełomiec, dokumentujące rolę wczesnej, dziecięco-młodzieżowej inadaptacji społecznej dla późniejszego, ogólnego nieprzystosowania części społeczności ludzi dorosłych.[9] Wymienione badania należą do pionierskich i oczekują kontynuacji.

II. CEL, ZAKRES I METODOLOGIA BADAŃ

Celem omawianych poniżej badań było poznanie aktualnych warunków społecznych[10] mężczyzn — byłych podopiecznych Sądu Opiekuńczego w Szczecinie na tle ich sytuacji wychowawczej[11] charakterystycznej dla wieku dziecięco-młodzieżowego i pozostającej w ścisłym związku z interwencją prawną.

Dane odnoszą się do 120 przypadków orzecznictwa z lat 1958—1968[12] i dotyczą:

A. Wobec okresu wcześniejszego:

— właściwości rozwoju indywidualnego, sytuacji szkolnej i zachowania się małoletnich, na rzecz których toczyło się postępowanie opiekuńcze,

— warunków rodzinnych wymienionych,

— zasadniczych uwarunkowań i zakresu ingerencji Sądu we władzę rodzicielską oraz bezpośrednich skutków orzecznictwa w odniesieniu do chłopców,

B. W stosunku do okresu pełnoletności byłych „podsądnych" (lat 1986 i 1987), ich:

— stanu rodzinnego,

— wykształcenia i zatrudnienia,

— aktywności pozazawodowej,

— poziomu moralno-społecznego.

Badania zrealizowano metodą indywidualnych przypadków z zastosowaniem analizy archiwalnych dokumentów sądowych, wywiadów z by-

łymi „podsądnymi" lub członkami ich rodzin w miejscach zamieszkania, wywiadów z pracodawcami mężczyzn oraz z funkcjonariuszami MO.

Pierwsza z wymienionych technik służyła poznawaniu sytuacji wychowawczej badanych z okresu ich nieletności oraz orzecznictwa Sądu. Obiektem analizy były akta spraw o sygnaturze „Opm". Wywiady były natomiast drogą zbierania danych o aktualnych warunkach społecznych mężczyzn — byłych podopiecznych Sądu. Każdą z technik badawczych realizowano za pomocą specjalnie skonstruowanych narzędzi badawczych[13], tj.: karty indywidualnej małoletniego, kwestionariusza wywiadu środowiskowego, tez do wywiadów (z pracodawcą oraz funkcjonariuszami MO).

Dane z badań, omawiane w części III niniejszego opracowania, nie zawsze odnoszą się do pełnego stanu (120 = 100,0%) osób.[14] Wystarczająco jednak orientują zarówno w sytuacji wychowawczej małoletnich objętych postępowaniem opiekuńczym, jak i w późniejszych warunkach byłych „podsądnych". Upoważniają też ostatecznie do wnioskowania o zakresie występowania prawdopodobnych zależności między warunkami życia i rozwoju w okresie dziecięco-młodzieżowym a niektórymi wymiarami funkcjonowania społecznego w wieku dojrzałym.

III. WYNIKI BADAŃ I ICH INTERPRETACJA

1. Sytuacja wychowawcza małoletnich objętych postępowaniem opiekuńczym

Analizy poniższe dotyczą:

— małoletnich (wieku, jaki osiągnęli oni w momencie wszczęcia postępowania sądowego, właściwości rozwojowych, sytuacji szkolnej i zachowania się) oraz

— warunków rodzinnych (rozmiaru patologii życia rodzinnego, struktury i wielkości rodzin, stanu w zakresie opieki nad małoletnimi, wykształcenia i zatrudnienia rodziców, warunków ekonomicznych).

1.1. MAŁOLETNI OBJĘCI POSTĘPOWANIEM OPIEKUŃCZYM SĄDU

W momencie wszczęcia przez były Sąd Opiekuńczy w Szczecinie postępowań przygotowawczych w sprawach o ograniczenie, zawieszenie bądź pozbawienie rodziców władzy:

— 17 chłopców (14,1%) mieściło się w kategorii wiekowej[15] 4—6 lat,
— 40 (33,4%) — w kategorii 7 — 10 lat,
— 34 (28,3%) — „ 11 — 13 lat,
— 27 (22,5%) — „ 14 — 15 lat oraz
— 2 (1,7%) ukończyło lat 16.

Spośród 17 dzieci najmłodszych — 8 uczęszczało do przedszkoli, dal-

szych 9 pozostawało poza oddziaływaniem wychowawczym instytucji pozarodzinnych. Na 103 (85,9%) chłopców w wieku szkolnym — 2 (1,7%) uczęszczało do zasadniczych szkół zawodowych, pozostali byli uczniami szkół podstawowych. Ogólnie — wobec 57 (47,5%) badanych postępowanie opiekuńcze Sądu zostało wszczęte we wczesnym okresie rozwojowym (przed 11 rokiem życia), wobec 34 (28,3%) — w średnim wieku szkolnym i wobec 29 (24,2%) — po ukończeniu przez nich lat 14.

Odchylenia od norm w rozwoju biopsychicznym wykazywało 24 (20,0%) małoletnich, w tym:

— u 6 (5,0%) stwierdzono upośledzenie umysłowe,

— u 9 (7,5%) — nerwice, psychopatie (w 4 przypadkach skumulowane z chorobami somatycznymi),

— u 8 (6,7% — choroby przewlekłe (gruźlicę płuc, choroby reumatyczne, „ogólne wycieńczenie"),

— u 1 (0,8%) — wadę wzroku.

Z ogólnej liczby 103 badanych w wieku szkolnym — 53 (51,5%)[16] było uczniami o prawidłowym przebiegu nauki, natomiast u 50 (48,5%) stwierdzono opóźnienia formalne, z czego: u 31 (30,1%) jednoroczne, u 16 (15,5%) dwuletnie i u 3 (2,9%) — trzyletnie (por. tab. 1).

Tabela 1

PRZEBIEG NAUKI SZKOLNEJ BADANYCH MAŁOLETNICH

Badani / Poziomy kształcenia	Razem	Bez opóźnień szkolnych		Opóźnienia w nauce							
						1 rok		2 lata		3 lata	
		Razem	%	Razem	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
kl. I — III	40	24	60,0	16	40,0	12	30,0	4	10,0	—	—
kl. IV — VI	34	13	38,2	21	61,8	13	38,2	5	14,7	3	8,8
kl. VII — VIII i ZSZ	29	16	55,2	13	44,8	6	20,7	7	24,1	—	—
Razem	103	53	51,5	50	48,5	31	30,1	16	15,5	3	2,9

Odchylenia od norm w zachowaniu się ujawniono u 52 (50,5%)[17] chłopców. Bliższe dane na ten temat zawierają zestawienie 1 oraz tabela 2, informująca także o poziomie sprzężenia utrudnień dydaktyczno-wychowawczych u badanych.

ZESTAWIENIE 1

Objawy odchyleń od norm w zachowaniu się:	Badani małoletni Liczba:	% od 103	% od 52
Wagary	39	37,8	75,0
Ucieczki z domu	25	24,2	48,0
Kradzieże	22	21,3	42,3
Alkoholizowanie się	15	14,5	28,7
Uczestnictwo w subkulturach	8	7,8	15,4

Tabela 2

BADANI MAŁOLETNI — WEDŁUG UTRUDNIEŃ DYDAKTYCZNO—WYCHOWAWCZYCH

Badani		Opóźnieni w nauce		Wykazujący objawy zaburzeń zachowania		W T Y M						Nie wykazujący opóźnień szkolnych i zaburzeń zachowania	
						Opóźnieni w nauce i nie wykazujący objawów zaburzeń zachowania		Opóźnieni w nauce i wykazujący zaburzenia zachowania		Z zaburzeniami zachowania (bez opóźnień szkolnych)			
Kategorie wiekowe	Razem	Razem	%	Razem	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Razem	%
7-10 lat	40	16	40,0	11	27,5	9	22,5	7	17,5	4	10,0	20	50,0
11-13 lat	34	21	61,8	19	55,9	7	20,6	14	41,2	5	14,7	8	23,5
14-16 lat	29	13	44,8	22	75,9	1	3,5	12	41,3	10	34,5	6	20,7
Razem	103	50	48,5	52	50,5	17	16,5	33	32,0	19	18,5	34	33,0

Ogólny rozmiar odchyleń od norm w zachowaniu się w charakteryzowanej zbiorowości zbliżony był do rozmiaru opóźnień szkolnych. Stanowił on jednak czynnik wyraźnie różnicujący małoletnich poszczególnych kategorii wiekowych. Najwyższy (75,9%) odnotowano u chłopców najstarszych, relatywnie najniższy (27,5%) — u 7—10-letnich. Wśród ostatnich stosunkowo najniższy jest też poziom sprzężenia utrudnień dydaktyczno-wychowawczych. (Jak wskazuje tabela 2 — opóźnienia szkolne i zaburzenia zachowania dotykały 17,5% właściwych przypadków, podczas gdy analogiczne wskaźniki procentowe w dwóch kolejnych kategoriach chłopców przekraczały 40).

W badanej zbiorowości potwierdza się prawidłowość dotycząca pogłębiania się — wraz z wiekiem — procesu wykolejenia się uczniów z opóźnieniami szkolnymi i (zatem) znacznego sprzężenia trudności dydaktycznych z odchyleniami od norm w zachowaniu się. Równocześnie, jak można wnioskować, postępowanie opiekuńcze Sądu na rzecz chłopców starszych pozostawało w ścisłym związku z ich społecznym nieprzystosowaniem i miało przede wszystkim charakter prewencji wtórnej. Jeżeli z kolei idzie o uczniów klas początkowych, to tutaj interwencja prawa obliczona była głównie na profilaktykę wychowawczą. Nie oznacza to jakiegokolwiek „uprzywilejowania" tej kategorii uczniów. Fakt, że 40,0% spośród nich doznało jawnych opóźnień szkolnych, wystarczająco już dowodzi skali ich zagrożenia nieprzystosowaniem (według danych zawartych w tabeli 2, uwzględniających także rozmiar zaburzeń zachowania, poziom tego zagrożenia jest jeszcze wyższy i się-

ga 50,0% dzieci). Warto w tym miejscu odnotować, iż w latach 1965 — 1971, a więc w okresie początków kariery szkolnej charakteryzowanych małoletnich, wskaźniki drugoroczności w ogólnopolskiej populacji uczniów oscylowały między 4,1 — 3,9% w klasach pierwszych, 4,8 — 4,4% w klasach drugich i 5,0 — 4,5% w klasach trzecich.[18] Z kolei wśród małoletnich objętych postępowaniem opiekuńczym sądów miasta stołecznego Warszawy („Opm" z roku 1967), będących uczniami klas I — III, niepowodzenia szkolne wyrażające się co najmniej jednorocznym opóźnieniem formalnym przeżywało 19%.[19] Wszelkie zatem porównania wypadają zdecydowanie na niekorzyść „podsądnych" byłego Sądu Opiekuńczego w Szczecinie.

Wśród ogółu (103) badanych w wieku szkolnym — zaledwie 34 (33,0%) stanowili małoletni, u których nie stwierdzono ani niepowodzeń szkolnych ani odchyleń od norm w zachowaniu się. Natomiast pozostali to uczniowie o zaburzonym przebiegu nauki i równocześnie wykazujący symptomy wykolejenia społecznego (32.,0%) bądź opóźnień w nauce — nie ujawniający nieprzystosowania, lecz nim ewidentnie zagrożeni (16,5%), bądź wreszcie uczniowie bez formalnych opóźnień w nauce, ale „trudni" pod względem wychowawczym (18,5%). Można zatem generalnie stwierdzić, iż charakteryzowani małoletni stanowili kategorię dzieci i młodzieży o wyjątkowo wysokim poziomie nasilenia utrudnień dydaktyczno-wychowawczych. Tego typu konkluzja jest tym bardziej uprawniona, że fakty odnotowane w aktach sądowych (i wykorzystane powyżej) odnoszą się jedynie do szczególnie niekorzystnych aspektów funkcjonowania badanych. Wskazują wszak na ewidentne zaburzenia w karierze szkolnej oraz na zachowania znamionujące wykolejenie społeczne lub co najmniej jego początki. Pomijają natomiast wszelkie łagodniejsze przejawy zakłóceń w procesie kształcenia czy również lżejsze odchylenia od norm w zachowaniu się.

Z dużym prawdopodobieństwem można także przyjąć, że sytuacja wychowawcza chłopców w młodszym wieku szkolnym wydatnie obciąża ich środowiska rodzinne. O ile jeszcze w przypadkach pozostałych uczniów (u których, jak wykazano, dominowały „trudności wychowawcze") interwencja prawna mogła być, wtórnie przynajmniej, pochodną innych uwarunkowań, to tutaj wiązać się musiała bezpośrednio przede wszystkim z dysfunkcjonalnością rodzin. Wobec tej kategorii małoletnich, tak samo jak w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, Sąd wszczął postępowanie opiekuńcze z tytułu zagrożenia ich dobra ze strony rodziców.

1.2. RODZINY BADANYCH MAŁOLETNICH

Małoletni objęci badaniami (120) pochodzili ze 118 rodzin zamieszkujących w Szczecinie. W obrębie ich rodzin występowały:

I. **Rodziny niewydolne wychowawczo** lub (i) znajdujące się w trudnych warunkach bytowych, jednakże **nie dotknięte patologią społeczną**, w liczbie 46 (39,0%), umownie oznaczone jako środowiska kat. I. Wychowywało się tutaj 46 (38,3%) małoletnich.

II. **Rodziny, w których ujawniono zjawiska z zakresu patologii społecznej** (kat. II), w liczbie 72 (61,0%), w których wychowywało się 74 (61,7%) badanych chłopców.

W rodzinach tych występowały:

— alkoholizm — w 64 przypadkach (88,9% rodzin kat. II),

— przestępczość — w 13 przypadkach (18,0%),

— prostytucja — w 8 przypadkach (w 11,2% rodzin patologicznych).

Alkoholizm stwierdzono:

— u jednego z rodziców — w 50 rodzinach (69,4% kat. II), w tym:

— u ojców — w 31 (43,0%),

— u matek — w 19 (26,4%),

— u obojga rodziców — w 14 rodzinach (w 19,5% rodzin kat. II).

W 64 rodzinach dotkniętych patologią alkoholową wychowywało się 66 małoletnich (tj. 89,2% wywodzących się z rodzin patologicznych i 55,0% ogółu). Najtrudniejsza przy tym była sytuacja badanych wychowywanych przez matki — alkoholiczki; dotyczyła ona 33 chłopców (tj. 44,6% pochodzących z rodzin kat. II i 27,5% ogółu).

W części środowisk (9) alkoholizm rodziców sprzężony był z innymi zjawiskami patologii społecznej (w 4 — z przestępczością i w 5 — z przestępczością i prostytucją). Poza 64 rodzinami dotkniętymi alkoholizmem (w tym 55 nie obarczonymi innymi zjawiskami z zakresu patologii społecznej, w których wychowywało się 57 małoletnich oraz 9 z patologią skumulowaną, gdzie pozostawało 9 małoletnich), występowały:

— 4 rodziny samotnych matek-prostytutek — z 4 małoletnimi,

— 4 rodziny przestępcze — z 4 małoletnimi (trzech chłopców wychowywały karane matki samotne i jednego — matka karana, żyjąca w konkubinacie).

Ostatnio wyeksponowane dane wprowadzają w zagadnienie struktury rodzin badanych chłopców (por. tab. 3).

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje, iż w momencie wszczęcia postępowania opiekuńczego 45,0% rodzin miało zaburzoną lub nietypową strukturę. W środowiskach tych wychowywało się 53 (44,2%) małoletnich. Równocześnie sytuacja rodzin patologicznych była pod tym względem korzystniejsza; 63,9% stanowiły tutaj rodziny pełne, przy 41,3% tego typu rodzin w kat. I. Wobec rodzin patologicznych obowiązują jednak inne nieco kryteria oceny funkcjonowania wychowawczego; za podstawowe przyjąć trzeba wadliwe zachowania rodziców, wszystkie zaś inne czynniki traktować jako współwystępujące z nimi. Wysoki

Tabela 3

STRUKTURA RODZIN BADANYCH MAŁOLETNICH
(w okresie wszczęcia postępowania opiekuńczego)

Rodziny	Kat. I		Kat. II		Razem	%
	Liczba	%	Liczba	%		
Pełne	19	41,3	46x	63,9	65x	55,0
Samotnych matek	16	34,8	19	26,4	35	30,0
Matek żyjących w konkubinatach	6	13,0	3	4,2	9	7,6
Samotnych ojców	—		3	4,2	3	2,4
Ojców żyjących w konkubinatach	3	6,5	—	—	3	2,4
Rozbite (przy wspólnym zamieszkiwaniu rodziców rozwiedzionych)	1	2,2	1	1,3	2	1,8
Zastępcze	1	2,2	—	—	1	0,8
Razem	46	100,0	72x	100,0	118x	100,0

x Liczba małoletnich — większa o 2.

rozmiar zakłóceń naturalnej struktury w rodzinach niepatologicznych, w tym zwłaszcza znaczny odsetek rodzin matek samotnych, jest kolejnym dowodem na to, iż brak jednego z rodziców może stanowić czynnik zakłócający proces socjalizacji dziecka. Małoletni, wobec których oddziaływania wychowawcze były ograniczone, łatwiej ulegali społecznemu wykolejeniu. Przeważająca ich część stała się wkrótce podopiecznymi Sądu głównie z powodu manifestowanych zaburzeń zachowania. Pod względem wielkości mierzonej liczbą dzieci — rodziny obydwu kategorii były środowiskami o nieznacznym zróżnicowaniu. (Por. tab. 4). Korzystniejsze nieco wskaźniki w rodzinach niepatologicznych nie wydają się być ogólnie znaczące i wymagają analizy w kontekście nasilonych tutaj zaburzeń naturalnej struktury. Inaczej może tylko należałoby odnosić się do przypadków z 5 i więcej dzieci, które częściej odnotowano w rodzinach kat. II niż kat. I.

Tabela 4

WIELKOŚĆ RODZIN BADANYCH MAŁOLETNICH

Liczba dzieci* / Rodziny	Kat. I		Kat. II		Razem	%
	Liczba	%	Liczba	%		
1 — 2	25	54,3	30xx	41,7	55xx	46,6
3 — 4	17	37,0	29	40,3	46	39,0
5 i więcej	4	8,7	13	18,0	17	14,4
Razem	46	100,0	72xx	100,0	118xx	100,0

* Łącznie z badanymi małoletnimi
xx Liczba małoletnich — większa o 2.

Rodziny obydwu kategorii może różnicować nieco[20] wykształcenie ojców i matek, a więc ten wskaźnik, który należy do najczulszych, decydujących o atmosferze kulturalnej domu, korelujący z reguły ze stratyfikacją zawodową i poziomem materialnego bytu.[21] (Por. dane w tab. 5).

Tabela 5

WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW BADANYCH MAŁOLETNICH

Rodzice / Poziomy wykształcenia	Matki		Ojcowie		W RODZINACH KAT. I				W RODZINACH KAT. II			
					Matki		Ojcowie		Matki		Ojcowie	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Niepełne podstawowe	38	32,2	13	13,8	15	32,6	2	6,4	23	32,0	11	17,5
Podstawowe	61	51,7	50	53,2	20	43,6	17	54,8	41	57,0	33	52,4
Zasadnicze zawodowe	5	4,2	14	14,9	3	6,2	8	25,8	2	2,8	6	9,5
Średnie	5	4,2	2	2,1	4	8,8	2	6,5	1	1,3	—	—
Brak danych	9	7,7	15	16,0	4	8,8	2	6,5	5	6,9	13	20,6
Razem	118	100,0	94	100,0	46	100,0	31	100,0	72	100,0	63	100,0

W rodzinach kat. I, częściej niż w patologicznych, rodzice mieli ukończone szkoły ponadpodstawowe. Mniejszy był też tutaj odsetek ojców z wykształceniem poniżej podstawowego. Ogólnie jednak przeważająca część rodziców badanych małoletnich — to osoby o niskim poziomie wykształcenia, a 24,0% z nich znajdowało się pod tym względem poniżej tzw. „progu bezpieczeństwa" społecznego.[22]

Konsekwencją tego stanu rzeczy było zatrudnienie wielu rodziców na stanowiskach pracowników fizycznych nie wymagających kwalifikacji. O ile jeszcze ok. 60% ojców pracujących miało przyuczenie do zawodu, to u ponad 80% matek pozostających w stosunku pracy dominowało zatrudnienie w charakterze robotnic niekwalifikowanych, a więc i z reguły najniżej gratyfikowanych (70% matek pracujących było sprzątającymi).

Ten niekorzystny obraz dopełniają jeszcze dane o stosunku rodziców badanych chłopców do pracy. Otóż: około 20% ogółu ojców (a 28,6% ojców w rodzinach patologicznych) bez wyraźniejszych powodów pozostawało poza zatrudnieniem lub podejmowało tylko zajęcia dorywcze. (Mężczyźni systematycznie pracujący stanowili 65%).[23] Także i wiele matek nie podejmowało pracy, chociaż ani zły stan zdrowia, ani

potrzeba zapewnienia opieki liczniejszemu potomstwu nie były tutaj czynnikami uniemożliwiającymi aktywność zawodową. W rezultacie — znaczna część rodzin (77,1%) znajdowała się w trudnej sytuacji ekonomicznej, a ok. 35% nie było w stanie zaspokoić swym członkom nawet elementarnych potrzeb bytowych. Również warunki mieszkaniowe i wyposażenie domów pozostawiało wiele do życzenia:

— 66 rodzin (56,0% ogółu, a 37% kat. I i 68% kat. II) zamieszkiwało w lokalach zagęszczonych w stopniu zagrażającym pomyślności tych środowisk,[24]

— 45 rodzin (38% ogółu, a 26% kat. I i 45,8% kat. II) nie dysponowało podstawowym nawet wyposażeniem w meble i sprzęt codziennego użytku, a panujące tam warunki higieniczne były rażąco złe.

Wszystko to nie mogło sprzyjać prawidłowemu rozwojowi małoletnich. Sytuację wielu chłopców komplikował dodatkowo negatywny stosunek do nich rodziców; w 47 rodzinach (w 39,8% ogółu, a w 34,8% kat. I i w 43% kat. II) rodzice nie kryli postaw odrzucających, dopuszczali się czynów wskazujących na znęcanie się nad dziećmi.

Analiza warunków panujących w badanych rodzinach, uzupełniona dodatkowo o rozpoznanie poziomu sprzężenia występujących w nich czynników negatywnych, pozwala ostatecznie stwierdzić, co następuje:

— 88 rodzin (74,5%), w których wychowywało się 90 małoletnich (75,0%), należało do środowisk wysoce dysfunkcjonalnych. Sytuację wychowawczą dzieci kształtowały tutaj patologiczne zachowania rodziców i (lub) rażące zaniedbywanie obowiązków wobec dzieci,

— 30 rodzin (25,5%) z 30 (25,0%) małoletnimi stanowiły rodziny niewydolne wychowawczo, w których nie stwierdzono rażących zaniedbań w wypełnianiu obowiązków rodzicielskich i gdzie małoletni przejawiali symptomy nieprzystosowania społecznego.

2. Ingerencja Sądu we władzę rodzicielską nad badanymi małoletnimi

Ostatecznie za czynniki bezpośrednio warunkujące ingerencję prawną Sąd uznał:

— zagrożenie małoletnich ze strony wykolejonych rodziców (stwierdzone w 72 rodzinach, a dotyczące 74, tj. 61,7% chłopców),

— poważne trudności wychowawcze sprawiane przez małoletnich (w 30 przypadkach, tj. 25,0% chłopców),

— zaniedbywanie obowiązków rodzicielskich w stopniu rażącym (w odniesieniu do 16, tj. 13,3% małoletnich).

Na podstawie przeprowadzonego postępowania przygotowawczego Sąd orzekł:

— ograniczenie władzy rodzicielskiej przez ustanowienie nadzoru kuratora — wobec 65 (54,2%) małoletnich (52,2% z rodzin kat. I i 56,8% z rodzin kat. II),

— ograniczenie władzy rodzicielskiej przez zarządzenie umieszczenia małoletniego w placówce oświatowo-wychowawczej — wobec 43 (35,8%) chłopców (40,0% z rodzin kat. I i 33,9% z rodzin kat. II),

— pozbawienie rodziców władzy i zarządzenie umieszczenia małoletnich w placówkach oświatowo-wychowawczych — w 9 przypadkach (7,5% ogółu),

— zawieszenie władzy rodzicielskiej bądź umieszczenie w rodzinie zastępczej — w odniesieniu do 3 (2,5%) badanych.

Realizację orzeczeń najszybciej podjęli kuratorzy sądowi. Zastrzeżenia budzi terminowość przejęcia małoletnich przez placówki oświatowo-wychowawcze: 31 (na 52) chłopców oczekiwało na umieszczenie w tych instytucjach przez okres co najmniej 6 miesięcy. Przedłużał się tym samym okres wpływu rodzin na wielu małoletnich, wobec których izolację od dotychczasowych środowisk Sąd uznał za niezbędną.

3. Warunki społeczne mężczyzn – byłych podopiecznych Sądu

W okresie realizowanych katamnez mężczyźni byli w wieku pełnej dojrzałości. I tak: 26 (27,7%) mieściło się w kategorii wiekowej od 28 do 31 lat, 55 (45%) było w wieku 32—35 lat, 35 (29,1%) było w wieku 36—37 lat i 4 (3,4%) — w wieku lat 38—39.

Zasadniczą służbę wojskową odbywało 77, dalszych 16 skorzystało ze stosownych zwolnień lub odroczeń z tytułu niezadowalającego stanu zdrowia (14) bądź jako jedyni żywiciele rodzin (2), 9 przeniesiono do formacji samoobrony.[25]

3.1. SYTUACJA RODZINNA BADANYCH MĘŻCZYZN

Dane poniższe odnoszą się do stanu cywilnego i struktury rodzin własnych badanych mężczyzn, wieku zawarcia przez nich związków małżeńskich, zakresu kontaktów z rodzinami pochodzenia oraz atmosfery życia rodzinnego.

Jak wcześniej podano — w okresie realizowanych katamnez zdecydowana większość badanych (78,3%) osiągnęła co najmniej 32 rok życia, a wszyscy pozostali byli w wieku 28—31 lat. Mimo to 25,8% nie założyło dotychczas rodzin własnych. Ten stan rzeczy nieco zaskakuje i trudno uznać go za typowy. Spośród ogółu (120) — jedynie 64 (53,4%) ma sytuację rodzinną ustabilizowaną: są to mężczyźni żonaci i prowadzący z małżonkami wspólne gospodarstwa domowe (gdyby optymistycznie przyjąć, iż wśród wymienionych mieszczą się przypadki „braku danych", to odpowiedni wskaźnik wynoszący 67,6% i tak nie byłby wysoki).

Otwarty pozostaje problem ewentualnego zróżnicowania, jakie pod tym względem wykazują mężczyźni wywodzący się z rodzin „niewydol-

Tabela 6

STAN RODZINNY BADANYCH MĘŻCZYZN

Badani	Razem	%	Z rodzin kat. I		Z rodzin kat. II	
			Liczba	%	Liczba	%
Żonaci*	64	53,4	30	65,2	34	45,9
Stanu wolnego	31	25,8	11	24,0	20	27,0
Rozwiedzeni	5	4,2	1	2,1	4	5,4
W trakcie rozwodu	1	0,8	—	—	1	1,4
W separacji małżeńskiej	1	0,8	—	—	1	1,4
Pozostający w związkach nieformalnych	1	0,8	—	—	1	1,4
Brak danych	17	14,2	4	8,7	13	17,5
Razem	120	100,0	46	100,0	74	100,0

* Mieszkający z małżonkami

nych wychowawczo" oraz patologicznych.[26] Dotychczasowe dane zdają się sugerować, że stabilność sytuacji rodzinnej osób pochodzących ze środowisk kat. II jest niższa, niż to ma miejsce u pozostałych badanych. Dotyczy to nie tylko różnic w odsetkach żonatych, ale także — większego rozmiaru zaburzeń w życiu małżeńskim. Dodatkową przesłanką dla tego typu wnioskowania może być przeanalizowana struktura wieku, w którym badani założyli własne rodziny. O ile np. 67% spośród żonatych wywodzących się z rodzin kat. I weszło w związki małżeńskie w wieku 24 lat i powyżej, to odpowiedni odsetek dla pochodzących z rodzin patologicznych jest znacznie niższy i wynosi 34,9%.

Pod względem liczby posiadanych dzieci badani stanowią zbiorowość względnie jednolitą. Mają z reguły po 1—2 dzieci, a tym samym ich rodziny własne należą do typowych, małych środowisk (spośród 5 rozwiedzionych — 2 łoży na utrzymanie dzieci, 3 nie ma potomstwa. Wiadomo ponadto, że jeden z mężczyzn płaci alimenty na dziecko pozamałżeńskie).

Jedną z istotniejszych kwestii w analizach dotyczących sytuacji rodzinnej byłych podsądnych jest m.in. zakres kontaktów z rodzinami pochodzenia. W tym względzie badania ujawniły, co następuje:

— Bezpośrednio po osiągnięciu pełnoletności — 87 (72,5%) mężczyzn pozostawało w swoich środowiskach, dalszych 12 (12,5%) podjęło pracę poza miejscami stałego zamieszkania i ich styczności z rodzicami (opiekunami) były wówczas ograniczone.

— W okresie katamnez — 46 (38,3%) nadal mieszkało z członkami rodzin pochodzenia (najczęściej z matkami i rodzeństwem).

— Dalszych 57 (47,5%) mieszkało oddzielnie, z czego:

— 9 (7,5% ogółu) nie utrzymywało z „dawnymi" rodzinami żadnych kontaktów z powodu „braku więzi emocjonalnej" (5), „żalu z tytułu wnioskowania przez rodziców umieszczenia ich w placówce opiekuńczo-wychowawczej" (3), „nieakceptowania żony przez rodziców" (1),

— 25 (20,8% ogółu) utrzymywało z rodzinami pochodzenia kontakty sporadyczne a 23 (17,5%) — systematyczne.[27]

Wobec bliskości zamieszkania mężczyzn i członków rodzin ich pochodzenia (Szczecin i okolice) trzeba uznać, iż w badanych przypadkach mamy do czynienia ze znacznym rozluźnieniem więzi wewnątrzrodzinnej.

Stan rodzinny byłych „podsądnych" analizowano wreszcie także od strony atmosfery, jaka charakteryzowała współżycie osób dorosłych. Dane na ten temat przedstawia kolejna tabela; wykorzystane tam kategorie oznaczają:

— współżycie zgodne — brak poważniejszych konfliktów, współuczestnictwo w prowadzeniu gospodarstwa domowego,

— współżycie **częściowo konfliktowe** — zdarzające się zakłócenia stosunków interpersonalnych, nie dotyczące jednak zasadniczych wymiarów życia wewnątrzrodzinnego, takich jak sfera ekonomiczna czy obyczajowa,

— współżycie konfliktowe — częste kłótnie, awantury, podłożem których są alkoholizm, brak stałego zatrudnienia czy (i) np. niewywiązywanie się z obowiązku zabezpieczenia rodzinie podstaw egzystencji materialnej.

Tabela 7

WSPÓŁŻYCIE DOROSŁYCH W RODZINACH BADANYCH MĘŻCZYZN

Badani / Wyszczególnienie	Razem	%	Z rodzin kat. I		Z rodzin kat. II	
			Liczba	%	Liczba	%
Zgodne	67	55,8	35	76,1	32	43,2
Częściowo konfliktowe	10	8,4	3	6,5	7	9,5
Konfliktowe	19	15,8	3	6,5	16	21,6
Nie dotyczy*	7	5,9	—	—	7	9,5
Brak danych	17	14,1	5	10,9	12	16,2
Razem	120	100,0	46	100,0	74	100,0

* Żyjący samotnie

Gdyby przyjąć za 100% 96 mężczyzn prowadzących z innymi osobami gospodarstwa domowe, to wykazany w tabeli odsetek rodzin o współżyciu bezkonfliktowym (55,8%) zbliży się do 70,0%. Pozostaje jednak faktem, iż w 24,2% ogółu przypadków konflikty występują, z czego

w 15,8% (tj. ok. 20,0% od 96) — są one nasilone i dotyczą zasadniczych wymiarów życia wewnątrzodzinnego.

Omawiany czynnik dość wyraźnie różnicuje badanych wywodzących się z rodzin „niewydolnych wychowawczo" i patologicznych. Współżycie zgodne zdecydowanie dominuje w środowiskach domowych mężczyzn pochodzących z rodzin kat. I (76,1% przypadków), natomiast o wiele rzadziej występuje w rodzinach pozostałych badanych (43,2%). Wzmożoną konfliktowość częściej z kolei stwierdzono w rodzinach mężczyzn z rodzin kat. II, niż w domach badanych wywodzących się z rodzin kat I.

3.2. WYKSZTAŁCENIE I ZATRUDNIENIE BADANYCH

Spośród ogółu (120) badanych — 49 (40,8%) osiągnęło zaledwie wykształcenie podstawowe, przy czym 32 (26,7%) należy do kategorii osób z brakiem jakiegokolwiek przygotowania zawodowego. Dalszych 54 (45,0%) mężczyzn ukończyło co najmniej zasadnicze szkoły zawodowe, a więc poziom ich wykształcenia jest wystarczający. Zwraca jednak uwagę brak w badanej zbiorowości osób z wykształceniem wyższym; nieliczne są też przypadki mężczyzn legitymujących się pełnym wykształceniem średnim (16; 13,4%).

Tabela 8

WYKSZTAŁCENIE BADANYCH MĘŻCZYZN

Badani / Poziom wykształcenia	Razem	%	Z rodzin kat. I		Z rodzin kat. II	
Niepełne podstawowe	1	0,8	1	2,2	—	—
Podstawowe bez przygotowania zawodowego	32[2sp]	26,7	11[1sp]	23,9	21[1sp]	28,3
Podstawowe z przygotowaniem zawodowym	17	14,1	7	15,2	10	13,6
Zasadnicze zawodowe	37	30,8	14	30,4	23	31,0
Niepełne średnie	1	0,8	1	2,2	—	—
Średnie	16	13,4	9	19,5	7	9,5
Brak danych	16	13,4	3	6,6	13	17,6
Razem	120[2sp]	100,0	46[1sp]	100,0	74[1sp]	100,0

sp — przypadki z ukończoną szkołą specjalną dla upośledzonych umysłowo

Wyniki badań w odniesieniu do zatrudnienia byłych „podsądnych" są następujące:

— 83 (69,1% ogółu) mężczyzn pracuje w uspołecznionych zakładach

budowlanych i przemysłowych, 8 (6,7%) — w usługach prywatnych i 2 (1,7%) — w ogrodnictwie. Na stanowiskach pracowników fizycznych zatrudnionych jest 87 mężczyzn (72,5% ogółu), 6 (5,0%) badanych — to pracownicy umysłowi.

— Spośród (93) wymienionych — 86 (71,7% ogółu) cechuje pełna stabilizacja zatrudnienia. Dalszych 7 (5,8%) zmieniało miejsce zatrudnienia po 3 i więcej razy, co wydaje się być pewnym sygnałem zaburzeń w przebiegu ich karier zawodowych.

— Dorywczo pracuje 1 mężczyzna, poza zatrudnieniem pozostaje 11 (9,1%) w tym 5 (4,1%) to renciści, a 6 (5,0%) — uchylający się od pracy (wśród 15 pozostałych — 5 odbywa kary pozbawienia wolności, 1 jest poszukiwany przez MO, wobec 9 — brak danych).

W świetle opinii przełożonych — 53 mężczyzn (44,1%) należy do kategorii pracowników pozytywnie wyróżniających się. (Dotyczy to 17 (36,9%) pochodzących z rodzin „niewydolnych wychowawczo" i 36 (48,6%) wywodzących się z rodzin nie dotkniętych patologią). Kolejnych 28 badanych (23,4%) to pracownicy przeciętni, wreszcie 5 (4,1%) — to pracownicy negatywnie wyróżniający się.[28]

Ogólnie o sytuacji zawodowej w pełni prawidłowej mówić można w odniesieniu do 53 (44,1%) byłych podopiecznych Sądu. Cechuje ich systematyczność zatrudnienia, wysoki poziom zdyscyplinowania i rzetelny stosunek do zadań zawodowych. Dalszych 28 (23,4%) mężczyzn — to pracownicy przeciętni („raczej zdyscyplinowani", wobec których brak poważniejszych zastrzeżeń, ale też — „bierni", „wymagający kontroli"). Wreszcie 5 (4,1%) mężczyznom przełożeni nie rokują dłuższego zatrudnienia w obecnych miejscach pracy z powodu nadużywania alkoholu i naruszania dyscypliny pracy.

3.3. AKTYWNOŚĆ POZAZAWODOWA BYŁYCH PODSĄDNYCH

W przypadkach byłych podsądnych mówić można generalnie o bierności społecznej. Zaledwie 6 mężczyzn (5,0%) pochodzących z II kat. rodzin jest członkami związków zawodowych, w tym 2 sprawuje funkcje z wyboru: 1 — męża zaufania, 1 — członka rady oddziałowej. Jeden spośród badanych (kat. I rodzin pochodzenia) należał „kiedyś" do ZSMP. Pozostali nie działają w jakichkolwiek ogniwach społecznych, nie są członkami organizacji społeczno-politycznych.

3.4. POZIOM MORALNO-SPOŁECZNY MĘŻCZYZN

Dane dotyczące występującego wśród byłych podsądnych rozmiaru patologii społecznej (alkoholizmu i przestępczości) pochodzą od funkcionariuszy MO (wobec 1 badanego z kat. I rodzin pochodzenia — brak jest informacji; wymieniony przez 3 miesiącami powrócił ze Śląska),

Mężczyźni karani dopuścili się:

— kradzieży z włamaniem — 15
— kradzieży z włamaniem, uszkodzenia mienia i zakłócenia porządku publicznego — 8
— kradzieży z włamaniem, napadu i uszkodzenia ciała — 2
— naruszenia nietykalności cielesnej — 2
— fałszowania dokumentów — 1
— gwałtu — 1

Wśród 29 karanych — 10 (3 z kat. I rodzin i 7 z kat. II rodzin) — to recydywiści.

Ogólnie — 36 (30,0%) byłych podsądnych — to osoby przejawiające ostre symptomy nieprzystosowania społecznego (bez poważniejszych zastrzeżeń — w postaci zachowań patologicznych — funkcjonuje 83, tj. 69,1% mężczyzn). Nieco korzystniej przedstawia się przy tym poziom moralno-społeczny badanych wywodzących się z rodzin niewydolnych wychowawczo.

ZAKOŃCZENIE

Rozwój jednostki, kształtowanie się określonych — pozytywnych lub niepożądanych — wzorów zachowań, warunkowane są wieloma współzależnymi czynnikami.[29] Mikrostrukturom społecznym, zwłaszcza zaś rodzinie, przypisuje się jednak w tym względzie rolę zasadniczą.[30] Przedstawione tutaj wyniki badań nad sytuacją wychowawczą małoletnich objętych postępowaniem opiekuńczym Sądu zdają się być kolejnym potwierdzeniem tej prawidłowości. Zaniedbywanie obowiązków względem dzieci, patologiczne zachowania rodziców, ich niekompetencja w sprawach wychowawczych wydatnie ograniczały osiągnięcia szkolne chłopców, stanowiły o zakłóceniach w procesie socjalizacji, zagrażały ich rozwojowi moralno-społecznemu.

Otwarty pozostaje jednak problem odroczonych skutków dezorganizacji rodzin (i jej poziomów) wobec późniejszego funkcjonowania społecznego mężczyzn. Wszelkie sądy w tej sprawie nie są na tym etapie badań uprawnione i wymagają weryfikacji. Nie można jednak oprzeć się wyrażeniu opinii, iż warunki rozwojowo-wychowawcze z okresu dziecięco-młodzieżowego nie pozostały bez wpływu na późniejsze losy wielu spośród badanych. Świadczy o tym nietypowość zbiorowości mężczyzn — byłych podopiecznych Sądu pod względem ich stanu rodzinnego, poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego, stabilizacji zawodowej, przede wszystkim zaś — w aspekcie rozmiaru ich nieprzystosowania społecznego. Fakt, że niemal co czwarty mężczyzna dopuścił się czynu zabronionego prawem i odbywał karę pozbawienia wolności, nietypowość tę niezbicie argumentuje.

Nie można też wykluczyć, że na funkcjonowanie badanych w okresie

pełnoletności szczególnie negatywny wpływ wywarła patologia życia w rodzinach pochodzenia. Aczkolwiek zróżnicowanie warunków społecznych mężczyzn wywodzących się z dwóch wyodrębnionych kategorii rodzin nie zostało w opisie wystarczająco dowiedzione, to jednak są inne jeszcze przesłanki przemawiające za zasadnością takiego przypuszczenia. Analiza orzecznictwa i postępowania wykonawczego Sądu wskazuje mianowicie, iż małoletni wywodzący się z rodzin dotkniętych patologią, dwukrotnie częściej niż pozostali, poddani byli oddziaływaniom profilaktyczno-resocjalizacyjnym instytucji oświatowo-wychowawczych (na 46 wychowanków domów dziecka i 6 wychowanków zakładów dla społecznie niedostosowanych — 38 to chłopcy z rodzin kat. II). Tym też tłumaczyć można jedyny pozytywny wyznacznik tej części badanych, jakim jest ogólnie wyższy poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

Warto też odnotować, że na niwelowaniu różnic w warunkach społecznych mężczyzn z I i II kategorii rodzin pochodzenia ważyć mogą przypadki dotknięte w nieletności skumulowanymi trudnościami wychowawczymi, choć nie zagrożone demoralizacją ze strony rodziców.

Zasadność tego przypuszczenia, tak samo jak wcześniej wyrażonych sugestii, wymaga jednak dalszej weryfikacji.

Przypisy

[1] Por. A. Strzembosz: Zapobieganie niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży, Warszawa 1979, s. 3.

[2] Por. m.in.: M. Jarosz: Problemy dezorganizacji rodziny, Warszawa 1972, s. 24; R. Miller: Proces wychowania i jego wyniki. Warszawa 1966, s. 107; S. Nowakowski: Zmiany w makrostrukturze społecznej i ich wpływ na społeczności lokalne. „Kultura i Społeczeństwo" 1975/1; Z. Tyszka: Socjologia rodziny, Warszawa 1974, s. 112, 113; A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1974, s. 99; H. Smarzyński: Wychowanie w rodzinie, Kraków 1978, s. 147; S. Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej, Warszawa 1961, s. 211.

[3] A. Strzembosz: Zapobieganie..., op. cit., s. 150.

[4] Por. m.in.: M. Lipka: Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży. Studium prawno-kryminologiczne, Warszawa 1977, s. 269; Stan zagrożenia i społecznego niedostosowania oraz formy działalności profilaktycznej wśród dzieci i młodzieży w województwie szczecińskim (Materiały Kuratorium Oświaty i Wychowania), Szczecin 1978, s. 14; A. Strzembosz: Zapobieganie..., op. cit., s. 173.

[5] Por. Z. Tyszka: Socjologia rodziny, op. cit., s. 224.

[6] Por. A. Kojder: Badania nad patologią społeczną w Polsce. W: Zagadnienia patologii społecznej. Red. A. Podgórecki, op. cit., s. 64; A. Strzembosz: Zapobieganie... op. cit., s. 4; H. Kołakowska—Przełomiec: Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie przestępczości dorosłych. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1977, s. 12, 13.

[7] A. Strzembosz: Zapobieganie..., op. cit., s. 4.

[8] Tamże, s. 39 i nast.

[9] H. Kołakowska-Przełomiec: Przestępczość... op. cit., s. 12 i nast.

[10] Warunki społeczne stanowią jedną z grup czynników składających się na sytuację życiową jednostki. Wyznaczają je m.in. wykształcenie, zawód, pozycja w środowisku. (Por. Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa 1972, s. 23, 24).

[11] Zgodnie z kryteriami pedagogiki specjalnej przyjmuje się, iż sytuacja wychowawcza (pedagogiczna) stanowi szereg bodźców (warunków) tworzących ca-

lokształt aktualnej dla danej jednostki rzeczywistości. (Por. J. Doroszewska: Diagnoza w pracy pedagoga specjalnego. „Szkoła Specjalna" 1973/3).

[12] Przy doborze próby, poza kryteriami podstawowymi (sprawy „Opm" i płeć), uwzględniono także fakt zamieszkiwania przez badanych w Szczecinie i okolicach.

[13] Według badań realizowanych w ramach C.P.B. 08.3.

[14] Luki w materiale empirycznym wynikły z braku niektórych danych w aktach spraw, a także — z utrudnień w kontaktach z byłymi podsądnymi (ich pobytem w „niewiadomych miejscach", odbywaniem kar pozbawienia wolności czy odmową udziału w badaniach).

[15] Kategorie uwzględniają lata ukończone.

[16] Liczba 103 odpowiada 100% właściwych przypadków.

[17] Z analiz wyeliminowano dzieci najmłodsze. Aktualny pozostaje więc zapis pod nr 16.

[18] J. Wołczyk: O skuteczne zapobieganie niepowodzeniom szkolnym. „Nowa Szkoła" 1973/5.

[19] A. Strzembosz: Zapobieganie... op. cit., s. 96—97.

[20] Niekompletność danych nie pozwala jednak na jednoznaczną w tym względzie ocenę.

[21] A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1974, s. 105.

[22] Tamże.

[23] 15% ojców nie pracowało z powodów uzasadnionych (choroby, renty).

[24] Por. A. Kamiński: Funkcje... op. cit., s. 106.

[25] Wobec 18 — brak danych. (Nie zawsze jednak w dalszych analizach przypadki „braku danych" odpowiadają podanej liczbie — 18).

[26] Zastrzeżenie pozostaje aktualne także i wobec innych aspektów funkcjonowania mężczyzn. Sądy wynikające z porównań mogą zatem ulec korekcie po zakończeniu badań.

[27] O 17 — brak danych. (Ponadto 10 mężczyzn mieszkało z małżonkami i teściami).

[28] Brak stosownych opinii wobec 7 badanych.

[29] Por. m.in.: A. Kosewska, M. Kosewski: Osobowościowe czynniki zachowań dewiacyjnych. „Dojrzewanie przestępcze" i jego terapeutyka. W: Zagadnienia patologii społecznej. Red. A. Podgórecki. Warszawa 1976, s. 243; T. Jaroszewski: Osobowość i wspólnota. Warszawa 1970, s. 102.

[30] Por. m.in. M. Jarosz: Problemy dezorganizacji..., op. cit., s. 22 i nast.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

MIROSŁAW ORZECHOWSKI
Uniwersytet Śląski
Filia w Cieszynie

JAK SYTUACJA SPOŁECZNA BRONI JEDNOSTKĘ PRZED WPŁYWEM WYCHOWAWCZYM SZKOŁY

W moim artykule chciałbym poddać analizie niektóre mechanizmy obrony stereotypów myślenia i działania, którymi posługuje się jednostka. Chodzi mi szczególnie o te stereotypy, które nabywa ona przez swój udział w jakiejś grupie społecznej. Jest to o tyle ważne, że w sposób znaczący mogą one zmodyfikować treści przekazu pochodzącego z wychowania zinstytucjonalizowanego, na przykład szkolnego.

Przekazywane w toku wychowania treści mają nie tylko dotrzeć do odbiorcy, ale także przebudować strukturę jego przekonań, uformować ją w myśl ideału dającego wychowaniu kierunek. Jeśli taka przebudowa się nie dokona, wtedy treści te zostaną przesiane przez sito dotychczasowych uprzedzeń wychowanka.[1] Zasymilowane zostanie tylko to, co pasuje do zastanej struktury, same dotychczasowe przekonania zaś zostaną jeszcze potwierdzone i utrwalone.

Ze wspomnianymi uprzedzeniami tym trudniej walczyć, że w przeważającej części nie są one uświadomione, a narzucają się jako oczywiste. Wydają się być czymś tak n a t u r a l n y m, że przestają być widoczne. Zatem wychowanek, zanim nie dokona się w nim przemiana, nie widzi sensu zewnętrznego na niego oddziaływania. Proces uświadomienia problemu zainteresowanemu przebiega z dużymi oporami, wiadomo bowiem, o ile łatwiej (przy tym ekonomiczniej) działać w sposób mechaniczny niż przy pełnym udziale świadomości. Z drugiej strony treści przekazywane przez wychowującego w oczach wychowywanego mogą wyglądać na n a t u r a l n i e wadliwe. Owa „naturalna wadliwość" nie będzie miała jakiegoś racjonalnego uzasadnienia (niemal nikt takiego nie będzie szukał), chyba że za takie uznamy sprzeczność z dotychczasowym systemem wiedzy. Ludzie z reguły przekonani są o swojej otwartości na logiczne argumenty przeciwnika w dyskusji. Mało kto jednak dostrzega, że za argumenty „logiczne" uznawane są te, które zgadzają się z systemem wiedzy, którego częścią jest twierdzenie poddawane właśnie krytyce. Jeżeli więc jest to system dostatecznie spójny, koherentny,

wtedy taki „logiczny" argument nie będzie miał szansy oddziałać, inny zaś już z założenia będzie wadliwy, bo „nielogiczny". Nie mówię już o występowaniu przeciwko takim podstawowym przekonaniom jak wiara w Boga, materializm, spirytualizm, mechanicyzm etc. Te z natury mają „uzasadnienie emocjonalne".

Tradycja grupy skłania jednostkę, jeśli jest w niej dostatecznie silnie zakorzeniona, do przyjmowania raczej pewnych określonych treści i głuchoty na inne. Tłumaczy to małą skuteczność ogromnej ilości zabiegów zmierzających do w y c h o w a n i a jednostek jakiejś społeczności według wzorców pochodzących spoza niej. Jest to sytuacja o tyle niepokojąca, że w środowiskach kulturowo upośledzonych, a tym bardziej patologicznych ta tradycja wiąże jednostkę najsilniej. Argumentacja — choćby nie wiem jak słuszna — natrafia na opór już istniejącej struktury.

W jednym z artykułów Jerzy Szacki pisze[2], że nawet forsowanie w propagandzie heroicznej wersji dziejów nie potrafi powstrzymać w społeczeństwie ofensywy nihilizmu, bo nie wychowanie instytucjonalne jest tu czynnikiem dominującym. Nie ono, zatem co? Autor sugeruje, że decydująca może być jakaś „atmosfera społeczna", choćby tylko w grupach aktywnych ideowo. Stąd może ona promieniować na inne kręgi społeczne. Pojęcie „atmosfery" jest oczywiście zbyt nieuchwytne aby poddawać je analizie, niemniej spróbujmy zastanowić się nad sytuacją „grup ideowo aktywnych". Czy w bezsprzecznie słusznej dążności do zrównania pozycji wszystkich obywateli nie powinno wystąpić jakieś ograniczenie, szczególnie że faktycznie, bez względu na wszelkie działania reformatorskie, z każdej grupy społecznej, a tym bardziej społeczeństwa jako całości, wcześniej czy później muszą się wydobyć jakieś elity. Oczywiście elity rozdzielić można na różne odmiany ze względu na rodzaj aktywności, w której ich członkowie odnoszą sukcesy, i ze względu na to, jak owe sukcesy się objawiają. Powróćmy teraz do grup twórczych ideowo. Czy wspomniany nihilizm nie jest odbiciem s y t u a c j i tych grup — zależnych, traktowanych instrumentalnie, względnie upośledzonych ekonomicznie lub po prostu sprzedajnych. Jeżeli musi się wyodrębnić elita, to może lepiej by było, aby była to meritokracja, a nie — jak w tej chwili — aby składała się z właścicieli taksówek, drobnych warsztatów, pewnych uciążliwych co prawda zawodów, nie wymagających jednak jakiegoś długotrwałego przygotowania. Jeżeli mówię o potrzebie silnej i dobrze sytuowanej elity, to zdaję sobie w pełni sprawę z tego, że jej istnienie prowadzi do uprzywilejowania pewnej grupy młodego pokolenia, która będzie miała łatwiejszy dostęp do wiedzy, stanowisk. Hierarchizacja społeczeństwa przy możliwości awansu nadaje mu pewną dynamikę. Myślę, że przy pewnym składzie personalnym i zawodowym elity nastąpiłby konieczny w naszej sytuacji zwrot w kierunku pewnych systemów wartości, wzrósłby szacunek społeczny dla tych aktywności, które mimo iż niezbędne do prawidłowego funkcjo-

nowania społeczeństwa i kraju mają niski status i są coraz mniej popularne.

Elita taka, co jest rzeczą naturalną, będzie dążyła do zamknięcia i dziedziczenia pozycji przede wszystkim we własnym kręgu. Jest to w pewnym stopniu nieuniknione. Porzućmy wreszcie myślenie utopijne. Popatrzmy na powtarzające się nazwiska w czołówkach filmowych i telewizyjnych. Niech dziedziczenie tego typu będzie sprawą kultywowania nie tylko zawodów, ale przede wszystkim pewnych wzorców kulturowych. Prowadzi ono z jednej strony do nierówności, ale z drugiej strony źle by się stało, gdyby nie były one przekazywane z pokolenia na pokolenie. Rodzina jako taka jest nośnikiem nierówności społecznej, ale jej przeciwieństwem jest platońskie Państwo lub inny tego typu szaleńczy pomysł.

Po tej wycieczce powróćmy jednak do tematu bliższego empirii. Zastanówmy się mianowicie nad odmiennością stanowisk wychowanków i nauczyciela, zastanówmy się nad odmiennością ich zasadniczego uposażenia światopoglądowego. Często możemy mówić o wzajemnej obcości tych dwóch stron. Nauczyciel-wychowawca tym bardziej, im mocniej stara się wpłynąć modyfikująco na światopogląd wychowanka, zaliczany jest przez niego (lub w zastępstwie przez jego środowisko) do tajemniczej grupy „oni", która jeśli czegoś pragnie, to właśnie wykorzystać „nas" do jakichś własnych celów. Im większy dystans psychiczny (wynikły z dystansu kulturowego) tym trudniej oddziaływać. Trudność ta dotyczy w największym stopniu środowisk najbardziej takiej zmiany potrzebujących. Wzorzec reprezentowany przez oficjalne wychowanie jest wtedy zbyt odległy i w subiektywnym przekonaniu członków takich środowisk zdecydowanie nieadekwatny, zatem internalizacja takiego wzorca (jako martwego) napotyka na silny opór.

Ja wcale nie zapominam — jak by można sądzić — o tym, że w szkołach mamy do czynienia nie z dorosłymi, w pełni ukształtowanymi jednostkami, lecz z dziećmi i młodzieżą o poglądach do końca nie uformowanych, czyli z jednostkami stosunkowo plastycznymi. Jednakże po pierwsze: nie możemy abstrahować od kontekstu społecznego, którego obecność wywiera cały czas nacisk na zachowania wychowanków, nie możemy abstrahować od „gwiazd" środowiskowych, których sukces jest dla wychowanka ewidentny. Po drugie: niepełność systemu przekonań związana jest ściśle z jego nieautonomicznością. Skoro system taki nie potrafi pewnych faktów uporządkować, dziecko sięga do systemu szerszego, wyjaśniającego „wszystko". Dane stąd przejmowane nie są poddawane refleksji. Pamiętajmy, że dziecko bardzo długo zachowuje wiarę w absolutny charakter wiedzy światopoglądowej. Do systemu wiedzy rodziców i później rozszerzonego już środowiska łatwiej jest mu się odwołać niż do przekonań nauczycieli, od których oddziela go pewna bariera. Zatem — przynajmniej do pewnego wieku — nabyte przez

dziecko w placówkach wychowawczych poglądy muszą się mieścić w systemach jako ich cząstka. Określenie „w pewnym wieku" też nie jest ścisłe. Jednostka przez cały czas potrzebuje uznania otoczenia dla swoich działań. Dla każdej prawidłowo funkcjonującej jednostki koniecznością jest znalezienie dla siebie takiej grupy, która mogłaby być punktem odniesienia do zdefiniowania jej własnej sytuacji, która potwierdzałaby w jakiś sposób przynajmniej niektóre jej poglądy, a przy tym w której dana jednostka nie zajmowałaby najgorszej pozycji. Jeżeli wiadomości i dyrektywy zachowaniowe nabyte w innych kręgach nie zostaną tutaj potwierdzone — wystąpi dysonans (jak silny, to będzie zależało od pozycji w grupie, od tego jak istotne dla danej osoby poglądy są tu potwierdzone etc./. Przy tym obronną ręką wyjdzie raczej zachowanie stosowane w najbliższej i najistotniejszej grupie, oraz to, które narzuca się automatycznie. Konformizm każe nam upodobnić się do otoczenia. Upodobnienie to pozostawia najtrwalsze ślady wtedy, kiedy dotyczy ono środowiska rzeczywiście istotnego dla danej jednostki. Nie mamy podstaw do przypuszczeń, że środowisko szkolne ważniejsze jest w subiektywnym przekonaniu jakiejś większej ilości uczniów jeśli nie od środowiska rodzinnego, wobec którego młodzież się w pewnym momencie buntuje, to przynajmniej od środowisk wybieranych samodzielnie.[3] Mimo wszelkich prób wychowawców grupy uczniowskie stosują się do reguł postępowania przekazywanych im w szkole przeważnie tylko w wypadkach zachowań nadzorowanych (negatywny czynnik emocjonalny). Aby zachowanie takie przeniesione zostało na przykład do grupy rówieśniczej, musi być niesprzeczne z jej kulturą, mamy tu zatem do czynienia raczej z wyborem elementów pasujących do kultury danej grupy lub też ich reinterpretacją w celu takiego dopasowania, niż z przebudowaniem systemu przekonań jej członków. Jeśli chodzi o poglądy i zachowania specyficzne, nie pokrywające się z tymi, które występują gdzie indziej, to najczęściej niechętnie realizowane są one nawet na terenie instytucji, która je preferuje, cóż dopiero w innych miejscach. Wiemy jaką przewagę daje własny teren, poza nim uczniowie nie czują już takiej presji, która skłania do podporządkowania się przypisanym im regułom postępowania. Zresztą jest to rys chyba wszystkich o b o w i ą z k o w y c h organizacji tworzonych celowo (na przykład wojska).

Kiedy dziecko upodobnia się do kilku środowisk — domu, grupy rówieśniczej czy grupy uczniowskiej, jaką chcą ją widzieć nauczyciele — zachowanie świadczące o przystosowaniu do danego środowiska, ale obserwowane w miejscu jego oddziaływania nie świadczą o sile tego środowiska.[4] Weźmy jeszcze i to pod uwagę, że agenci środowiska rówieśniczego funkcjonują w szkole, ale agenci szkoły są zdecydowanie odrzucani w kręgu rówieśniczym. Później, w okresie młodzieńczego buntu przeciwko tradycji rodzinnej, szkoła przeważnie jest percypo-

wana jako sprzymierzeniec rodziny, zatem w dalszym ciągu utrzymuje się w sferze „oni", pozostającej teraz w jeszcze silniejszej opozycji do przeformowanego kręgu „my".

Nic nie przeszkadza temu, aby skutecznie oddziaływały przynajmniej pojedyncze autorytety, ale i te nie mogą być całkiem dowolne. Po pierwsze — szczególnie w sytuacji znacznej odmienności środowiska szkolnego i domowego — muszą oni reprezentować wzory przynajmniej w pewnym stopniu adaptatywne z punktu widzenia przejmującego, aby istniał jakiś sens ich przejęcia. Przyjęcie wzorów wyraźnie niespójnych z wzorami środowiska, w którym żyje, naraża przeważnie jednostkę na kary lub, w najlepszym przypadku, lekceważenie. Po drugie na dobór autorytetów również wpływają uprzedzenia pochodzące od grupy społecznej, z której dana jednostka się wywodzi. Podajmy przykład najprostszy. Jeżeli w grupie silnie jest zakorzenione przypisywanie wysokiej rangi sukcesowi ekonomicznemu jednostki, wtedy kandydat do funkcji autorytetu powinien mieć dodatkową cechę, powinien być odpowiednio materialnie sytuowany. Takie „niedociągnięcie" może być zrównoważone innymi czynnikami, ale tylko do pewnego stopnia, poza tym muszą to być czynniki również istotne. Można powiedzieć, że komunikat osoby sukcesu, w pojęciu grupy, z której pochodzi wychowywany, łatwiej jest przechwytywany i głębiej wnika w pamięć od komunikatu osoby, która sukcesu nie odniosła. Jeszcze raz podkreślmy, że mowa tutaj o dostrzegalnym sukcesie, o tym, co wychowanek wraz ze swym środowiskiem mógłby jako sukces określić. Oprócz sukcesu ekonomicznego może to być pewien określony sposób życia, popularność, władza, rodzaj pracy etc.

Brak dostrzegalnego sukcesu naszych nauczycieli ma jeszcze kolejną negatywną konsekwencję. Myślę o selekcji kandydatów do tego zawodu. W obecnej sytuacji jest to raczej selekcja negatywna. Szkoły nauczycielskie oblegane są raczej przez osoby, które nie czują się na siłach studiować gdzie indziej. Ten sam brak jest przyczyną zastraszającą deficytu mężczyzn w szkołach. Jest to jednak kulturowo wytłumaczalne. Ustaliło się bowiem, że to przede wszystkim na mężczyźnie spoczywa obowiązek zapewnienia bytu rodzinie. W zawodzie nauczycielskim nie jest on w stanie temu obowiązkowi podołać.

Niski status inteligencji jest jeszcze z innego powodu przeszkodą w kształceniu i wychowywaniu. Pęd znacznej części robotników do kształcenia własnych dzieci rozbił się właśnie o niski status społeczny i ekonomiczny inteligencji.

Człowiek „urobiony" przez szkołę zaliczony zostaje do tej właśnie grupy. Grupa macierzysta gotowa jest „sprzedać" swojego członka innej, jeżeli jest szansa, że osiągnie on sukces w rozumieniu „sprzedających", inaczej mówiąc — jeżeli po zmianie przynależności nie spadnie jego pozycja w grupie macierzystej. Gorzej jest w przypadku, jeżeli młody

człowiek po dokonanym przemieszczeniu może spaść z dotychczasowej pozycji. Przeciwko takiej zmianie przeważnie występują jego najbliżsi.

Powróćmy jeszcze do wyniesionego z tradycji własnej społeczności uprzedzenia wobec treści wpajanych wychowankowi w szkole. Jest to sprawa niezwykle ważna, ich bowiem likwidacja powoduje — jak już wcześniej powiedzieliśmy — większe otwarcie jednostki na argumentację perswadującego. Walka z uprzedzeniami jest tym trudniejsza, że nie są one jednoznacznie sformułowane, co powoduje możliwość łatwiejszego uchylenia się przed stawianymi zarzutami.[5] Nie sformułowanego zarzutu nie można zbić w ogóle. Jeśli chcieć go jednak uściślić, to okazuje się, że można tego dokonać na setki różnych sposobów. Jeśli w końcu uda nam się ustalić jednolite brzmienie, może wystąpić taka sytuacja, że nikt się do niego nie przyzna. Poza tym język jest tworem „żywym", a jego modyfikacje mogą wpływać nawet na wartościowanie określanych za jego pomocą czynów. Pogląd lub działanie podlegające negatywnej ocenie może łatwo, wyłącznie za pomocą terminologicznych zabiegów, od tej negatywnej oceny się wywinąć. Tak stało się w wielu grupach naszego społeczeństwa ze słowem „kradzież". Przy pewnym upowszechnieniu tego typu zachowań mająca pejoratywne zabarwienie „kradzież" została zastąpiona szeregiem innych określeń o obojętnym lub nawet pozytywnym wydźwięku. Słowo „załatwić" łączy się raczej ze sprytem życiowym, który w pewnych granicach aprobowany jest we wszystkich kręgach. Dodatkowo kradzież to tylko jeden z wielu sposobów załatwiania, inne mogą być najzupełniej legalne. Przez to również gubi się negatywny sens samego aktu kradzieży. Słowo „zwinąć" ma jeszcze dodatkowy posmak zabawowy lub sportowy. Samo słowo „kradzież" rezerwuje się najczęściej dla nazwania wystąpienia przeciwko cudzemu mieniu prywatnemu. Dobrze by było prześledzić nazwy tego procederu wśród grup uprawiających go notorycznie.

Przeciętny wychowanek w niewielkim tylko stopniu interesuje się uzasadnieniem wyznawanych poglądów (z wiekiem zainteresowanie to będzie dalej malało), zatem jest duża szansa, że nie zainteresują go także racjonalne uzasadnienia twierdzeń wymierzonych przeciw jego poglądom.[6] Charakter p r z y j ę t y c h przez jakąś grupę idei i ich związek z naszą emocjonalną stroną ukazuje Bertrand de Jouvenel. „To prawda — pisze on — że idee rodzą się jako królowe; potwierdzają się jednak wyłącznie w służbie interesów i instynktów. Kiedy śledzi się którąś z nich od momentu powstania do chwili jej triumfu, odkrywa się, że urosła w siłę jedynie za cenę zdumiewającego procesu degradacji. Konstrukcja rozumowań tworzących kaskadę logicznych relacji między zdefiniowanymi terminami, nie przedostała się jako taka do świadomości społecznej, lecz uległa presji, która zniszczyła jej wewnętrzną architekturę, pozostawiając tylko bezładny związek pojęć, z których najbardziej magiczne uwierzytelnia wszystkie pozostałe. W ten sposób

rozum nie znalazł przewodnika, ale namiętność znalazła sztandar."[4] Podobny stosunek do wyznawanych treści znajdujemy w większości, jeśli nie we wszystkich zbiorowościach. Szkoła tylko w minimalnym stopniu potrafi zaktywizować swego wychowanka i skłonić go do zainteresowania się podstawą własnych twierdzeń. Pamiętajmy także, co zostało powiedziane na temat wpływu wyznawanej przez jednostkę tradycji na percepcję świata zewnętrznego i dobór informacji od niego pochodzących.

W życiu potocznym człowiekowi wystarczają z reguły strzępki wiadomości przechwytywanych choćby z gazet. Takie wyrwane wiadomości są bezpieczne, nie wymagają bowiem przebudowy własnych poglądów. Łatwo je zaadaptować. Tak jak za pomocą cytatów z jednej książki można z łatwością zilustrować najróżnorodniejsze, nawet sprzeczne ze sobą poglądy.

Ludzie w życiu codziennym przejawiają jedną wspólną skłonność, a większość poza tę tendencję nie wychodzi, mianowicie świat sprowadzają do ujęć uproszczonych, modelowych, do stereotypów spłycających widzenie rzeczywistości, dzielących ją na ograniczoną ilość części, którymi potem łatwo operować. Nie byłoby to niczym złym, człowiek musi dokonywać pewnych uproszczeń, aby działać skutecznie. Zło przychodzi dopiero wtedy, kiedy utrzymujemy, że to r z e c z y w i s t o ś ć s a m a jest taka właśnie. W opisywanych przez nas przypadkach spotykamy się z ostrymi dychotomicznymi podziałami na „czarne" i „białe", na „my" i „oni". Takie stereotypy wprowadzone raz do świadomości grupy związuje się z pewnym ładunkiem emocjonalnym, który wzmacnia jego żywotność.

Z wielu poglądów wynikają wprost dyrektywy postępowania akceptowane przez wyznaczającą je grupę. Taka akceptacja potem wtórnie wpływa na wzmocnienie leżących u ich podstaw poglądów. Wzmaga się oddziaływanie kontroli społecznej, która już nie samego zachowania może dotyczyć, ale również jego uzasadnienia. Inne poglądy związane są z już utrwalonymi, są częściami składowymi funkcjonującego systemu, a przez to atrakcyjne albo nawet niezbędne w ramach tego systemu. Jeszcze inne mogą być wyróżnikiem grupy (na przykład zasady wiary, przekonanie o przewadze inteligencji etc.). Kiedy grupa będzie dostatecznie atrakcyjna, pogląd wyróżnik przejmie tę atrakcyjność i trudny będzie do wyeliminowania. W niektórych warstwach naszego społeczeństwa istnieje wyróżniający wzorzec nieuczestniczenia w pewnych odmianach aktywności kulturalnej (uczestnictwo w koncertach symfonicznych). Bardzo mała jest szansa szkoły przezwyciężenia tego wzorca bez ingerencji szerszej, wykraczającej już poza jednostkę wychowanka.

Stereotypy są ważnym czynnikiem jednoczącym grupę. Jeżeli są to na przykład stereotypy nie do przyjęcia ze względu na zasady moralne,

które są podstawą wychowania szkolnego, musi ona podjąć wysiłki w celu wykorzenienia ich. To zaś — jeżeli się powiedzie, — pociągnie za sobą z konieczności osłabienie spójności grupy, przed czym będą jej bronili inni członkowie (grupa jako „całość"). Może dojść do wykluczenia osoby, która odrzuciła wspólny, naganny stereotyp. Takie wykluczenie może być fatalne w skutkach dla osoby przez nas urobionej. Może się ona narazić na wiele dokuczliwych kar. Czasem — jak to się zdarza w grupach przestępczych — może nawet dojść do fizycznego zniszczenia. Wychowawca nie może w takim przypadku zrzucić z siebie odpowiedzialności za losy swego wychowanka. Nie może pojmować swojej odpowiedzialności w sposób zawężony, wynikający z przyjętej przez niego roli osoby przekazującej otrzymane skądś wzory i informacje. We współczesnej polskiej szkole w sposób bardzo schematyczny traktuje się społeczne uwarunkowania procesu wychowania zatem i ten problem rzadko brany jest w ogóle pod uwagę, przez co skuteczność jej wysiłków wychowawczych się zmniejsza.

Zwróćmy uwagę i na to, że jeżeli docierają do nas dwie „jednakowo mocne" oceny jakiegoś faktu, ale każda o przeciwnym zwrocie, wtedy możemy być pewni, że przeważy ocena negatywna. Ma to ogromne znaczenie dla utrzymywania dotychczasowego stanu rzeczy. Zwykle z jednej strony mamy przychylność dla faktu (poglądu, systemu poglądów, wyznawanych wartości etc.), który usankcjonowany został samym tylko istnieniem przez jakiś czas, z drugiej strony z nieproporcjonalnie do jej ujemnych stron ostro krytykowaną propozycją zmiany. Propozycji takiej, jeśli znacznie nie przerośnie stanu dotychczasowego, trudno jest konkurować z tym, co zastała. Nie dość, że porównania takie są niezwykle trudne, to jeszcze dodatkowo ich kryteria pochodzą od tego, co jest, a zatem nie są w ogóle obiektywne. W dodatku czasem lepiej jest dopuścić coś może „mniej doskonałego", ale zrozumiałego, coś, czym potrafimy się posługiwać, niż nowość, której trzeba się dopiero uczyć.

Florian Znaniecki w swojej może trochę wizjonerskiej pracy „Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości" pokazuje pewien mechanizm obronny utrzymujący obowiązujące już w społecznościach założenia wstępne i schematy myślenia. Uprzedzenia społeczno-kulturalne, o których będzie mowa w przytoczonym fragmencie, to stereotypy myślenia o pewnych grupach czy jednostkach bez uprzednich testów, które mogłyby służyć za ich podstawę, ale samo uogólnienie można — jak się zdaje — zastosować do wszelkich poglądów zastanych.

„Uprzedzeniom społeczno-kulturowym towarzyszy wyolbrzymienie doświadczeń potwierdzających uprzedzenie, a ignorowanie lub bagatelizowanie doświadczeń, których obiektywna interpretacja wykazałaby bezzasadność uprzedzenia. Co więcej, z uprzedzeniem idzie w parze skłonność do działania na korzyść lub na szkodę systemu czy człowieka,

względem którego uprzedzenie istnieje, i nieczekanie w ogóle na doświadczenie, które by uprzedzenie potwierdzały; działanie takie z kolei wywołuje odpowiednie reakcje podmiotu społecznego, wzmacniające uprzedzenie."[7]

Sytuacja wygląda na błędne koło, które trzeba przerwać w którymś miejscu. Muszę się przyznać, że celowo podkreślałem nawet te problemy, które są do pokonania nawet nie tak wielkim nakładem sił. Jednak, aby tak się stało, musimy sobie wszystkie te problemy uświadomić. Musimy podjąć bardziej szczegółowe badania dotyczące już poszczególnych, konkretnych środowisk.

Szkoła zbyt schematycznie podejmuje kontakty z rodzicami zakładając najczęściej, że operują oni „tym samym językiem" co jej przedstawiciele, że mają te same preferencje, schematy wiedzy, systemy wartości. A przecież społeczeństwo współczesne, nawet to masowe, „zuniformizowane", jest na tyle różnorodne, że trzeba tę różnorodność brać pod uwagę, trzeba przede wszystkim starać się ją poznać.

Przypisy

[1] Termin „uprzedzenie", którego będę używał w dalszym ciągu, nie ma tutaj znaczenia wartościującego, a wyłącznie opisowe. Określam tak całą naszą wiedzę, wszystkie nawyki myślenia i działania, wartości, preferencje etc., które wyprzedzają sytuację spotkania z obiektem, który wymaga zastanowienia, narzucają nam sposób jego widzenia, a w opisywanym dalej przypadku również utrudniają proces perswazji w ramach wychowania. W tym i tylko w tym sensie (pamiętając o relatywizacji w stosunku do naszych własnych celów) możemy nadać mu wydźwięk pejoratywny.

[2] Jerzy Szacki: Tradycja i oświata. „Polityka", nr 42/1963.

[3] Pamiętajmy, że czynnik emocjonalny, tak silnie wiążący treści i przekonania z daną jednostką, przez szkołę uwzględniany jest w stopniu szczątkowym.

[4] Często zapominając o tym odnosimy złudzenie sukcesów wychowawczych szkoły.

[5] Ta swoboda interpretacyjna ma swoje uzasadnienie. Wiadomo, że ten sam pogląd musi być dopasowany do ogromnej ilości indywidualnych struktur przekonań, zatem nie może być wykończony i jednoznaczny, bowiem ograniczyłoby to poważnie zasięg jego działania.

[6] Bertrand de Jouvenal: O władzy. „Zdanie", nr 3/1989

[7] Florian Znaniecki: Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. Warszawa 1973, PWN, s. 44

MIECZYSŁAW DUDEK
Zakład Rehabilitacji Zawodowej Inwalidów
Przemyśl

Z POGRANICZA TEORII I PRAKTYKI WYCHOWANIA W INTERNACIE

Jest dla mnie zastanawiające, dlaczego pedagogika, jako nauka praktyczna, tak mało poświęca uwagi rozbieżnościom występującym między teorią a praktyką. Koncentrując się na opisach stanu idealnego, który

chciałoby się osiągnąć w procesie wychowawczym, z reguły pomija się wskazania praktycznej jego realizacji. Dlatego — jak sądzę — praktyka wychowawcza zazwyczaj daleko odbiega od postulatów teorii nie tylko w wychowaniu, lecz także w metodach pracy nadzoru pedagogicznego. Podczas wizytacji nadzór ześrodkowuje swą pracę na analizach planów, zapisach w dziennikach zajęć, wystroju wnętrz itp. sprawach będących — w moim przekonaniu — czynnikami marginalnymi w procesie rozwijania osobowości wychowanków. Czy w tym stanie rzeczy opinie wystawiane wychowawcom przez nadzór o uzdolnieniach i efektach pracy wychowawców, mogą być trafne, jeśli opierają się tylko na poszlakach pracy wychowawczej?

W niniejszym artykule pragnę przedstawić własną próbę — choć daleką od doskonałości — zbliżenia do siebie teorii i praktyki wychowania w internacie.

W roku szkolnym 1987/88 objąłem opiekę wychowawczą nad uczniami kl. I liceum, 16 osobową grupą inwalidów w internacie Zakładu Rehabilitacji Zawodowej Inwalidów w Przemyślu. W skład jej wchodziło 11 dziewcząt i 6 chłopców, w tym 5 dotkniętych dziecięcym porażeniem mózgowym, 6 z defektami narządu ruchu — głównie amputacje wrodzone i nabyte oraz 6 z innymi defektami.

Ustalając główny kierunek swej działalności wychowawczej postawiłem sobie dwa główne cele:

1. Poszerzenie narzuconego schematu pracy wychowawczej w internacie (nauka własna, porządki, organizacja czasu wolnego itp.) o dodatkowe zajęcia sprzyjające rozwojowi osobowości młodzieży.

2. Dokonanie pomiaru niektórych cech osobowości wychowanków na początku i przy końcu roku szkolnego, aby dostrzec i ocenić efekty własnej pracy wychowawczej.

Dążąc do osiągnięcia pierwszego celu wprowadziłem rozmowy indywidualne, gry i zabawy towarzyskie (raz w tygodniu 2 godziny) sprzyjające rozwojowi spostrzegawczości, koncentracji, empatii, akceptacji siebie i uspołecznieniu.

Do pomiaru efektów wychowawczych posłużyłem się pomiarem socjometrycznym, kwestionariuszem (KRE) Węglińskiego[1] oraz zbiorem 74 twierdzeń użytych przez M. Andrzejewską[2] do ustalenia stopnia samoakceptacji i poczucia akceptacji przez innych. Badania wykonano grupowo. Pierwsze na przełomie września i października 1987 roku, a drugie w połowie czerwca 1988 roku.

WYNIKI

Ze względu na małą liczebność badanej populacji w omawianiu wyników skoncentruję się na aspektach jakościowych.

1. Zmiany poziomu empatii

O ile w pierwszym badaniu rozpiętość uzyskanych wyników była znaczna, bo sięgała od 3 do 9 stena włącznie, to w drugim badaniu zmalała do granic od 4 do 6 stena. U 6 wychowanków nastąpiło podwyższenie rozumienia empatycznego. Odnotowano wzrost u tych, którzy w pierwszym badaniu mieli wynik niski — od 2 do 5 stena (średnia 2,5 stena). U 6 wychowanków nie odnotowano zmian wyników między pierwszym i drugim badaniem. Już w pierwszym badaniu zadeklarowali oni swą empatię na poziomie 5 do 8 stena.

U 4 wychowanków nastąpił spadek poziomu empatii. W pierwszym badaniu uzyskali oni wynik w granicach od 5 do 9 stenów, a w drugim badaniu od 4 do 7 stenów. Można zatem stwierdzić, że poziom empatii wychowanków grupy uległ nieznacznemu podwyższeniu pod wpływem różnych doświadczeń społecznych i interakcji w ciągu 8 miesięcznego pobytu w internacie. Zaobserwowane zmiany poziomu empatii zmierzały w dwóch kierunkach. Silniejszą tendencję dostrzeżono w wyrównywaniu się poziomu empatycznego w grupie wychowawczej — ze średniej w granicach 5 stena do 6—7 stena.

Wychowankowie pochodzący z rodzin o niskim standardzie materialnym i kulturalnym charakteryzowali się najsilniejszą tendencją do zmiany poziomu empatii w okresie 8 miesięcznego pobytu w internacie. W ramach tej grupy osoby o inteligencji w dolnej granicy normy (dane od psychologa zakładowego) wykazały skłonność do radykalnego obniżenia poziomu empatii — od bardzo wysokiego na początku roku do niskiego przy końcu roku szkolnego.

Drugą grupę stanowili wychowankowie pochodzący z rodzin małodzietnych, mających jedyne dziecko (badane), bądź dwoje różnej płci (łącznie z badanym). U tych dzieci w omawianym okresie wystąpiła tendencja do wyraźnego poziomu empatii.

Poziom empatii nie uległ zmianie u wychowanków, którzy w pierwszym badaniu uzyskali wyniki w granicach od 5 do 7 stena. Wychowywali się oni w rodzinach liczniejszych (3—5 dzieci, łącznie z badanym), o średnim standardzie materialnym i kulturalnym, a ich sprawność intelektualna mieści się w granicach średniej lub nieco powyżej średniej.

Swoje doświadczenia w rozwijaniu empatii u wychowanków oceniam jako pouczające. Obserwując każdą jednostkę w toku zajęć, mogłem stwierdzić, że poziom empatii jest uwarunkowany wieloma czynnikami, a chwilowe (sytuacyjne) jej objawy nie są świadectwem trwałych zmian. W trakcie badań nie zdołałem także rozstrzygnąć, czy poziom empatii inwalidy, ujawniający się w życiu grupy wychowawczej, będzie tożsamy w odniesieniu do rówieśników zdrowych i sprawnych.

2. Zmiany w poziomie samoakceptacji

Akceptacja własnej osoby to poważny i trudny problem dla dorastającej młodzieży. Szczególnie ostro występuje on u młodocianych (w 14—15 roku życia) inwalidów. Potwierdzają to wyniki moich badań. W pierwszym badaniu odnotowałem bardzo duży rozsiew w poziomie samoakceptacji mych wychowanków — od 2 do 24 punktów włącznie (średnia 9 punktów). W drugim badaniu rozsiew zmniejszył się — od 6 do 21 punktów (średnia 12 punktów). Na 16 wychowanków aż 8 znacznie podwyższyło poziom samoakceptacji w czasie rocznego pobytu w internacie. Spośród tych 8 aż 7 miało początkowo bardzo niski poziom samoakceptacji. 6 wychowanków, którzy na początku roku szkolnego zadeklarowali bardzo wysoki lub wysoki poziom samoakceptacji, obniżyło go wyraźnie. Jedynie u 3 starszych wiekiem wychowanków nie stwierdzono różnic między pierwszym a drugim badaniem.

Ogólnie można więc stwierdzić, że roczny pobyt inwalidów-pierwszoklasistów w internacie powodował wyrównanie się poziomu samoakceptacji i nieznaczne podwyższenie go w całej grupie. Poszukując uwarunkowań zaobserwowanych zmian doszedłem do wniosku, że płeć, wiek i widoczność kalectwa mają tu bezsporne znaczenie.

Chłopcy wykazują znacznie wyższy poziom samoakceptacji niż dziewczęta. Starsi wiekiem wychowankowie charakteryzują się małą skłonnością do zmiany poziomu samoakceptacji w ciągu rocznego pobytu w zakładzie. Poziom samoakceptacji uzależniony jest w większej mierze od widoczności niż od faktycznego stopnia poszkodowania fizycznego. Najniższy poziom samoakceptacji (w II badaniu) wykazały osoby z widocznym, choć niejednokrotnie nieznacznym poszkodowaniem fizycznym.

Jest sprawą oczywistą, że akceptacja własnej osoby jest bardzo ważnym czynnikiem prawidłowego rozwoju i funkcjonowania osobowości. Zależy to jednak w dużej mierze od samego wychowanka, jego uporczywej i wytrwałej pracy nad sobą. Codzienna praca z młodzieżą przekonała mnie, że jako wychowawca mogę jedynie stwarzać warunki — sytuacje sprzyjające inwalidzie, aby dostrzegł własne cechy dodatnie, które przysłania mu świadomość kalectwa; muszę też po mistrzowsku opanować technikę wzmocnień dodatnich.

3. Zmiany w poczuciu akceptacji

Poczucie akceptacji przez otoczenie łączy się nierozerwalnie z poziomem samoakceptacji, przy czym mogą tu zachodzić różne zależności. Osoby o nieadekwatnej — tzn. zaniżonej lub zawyżonej — samoocenie mogą odczuwać także nieadekwatność akceptacji własnej osoby przez środowisko społeczne bądź też mogą się tak zachowywać, że otoczenie

nie może ich zaakceptować. Moje poszukiwania badawcze unaoczniły mi dodatkowe uwarunkowania.

Kiedy stwierdziłem, że w badanym okresie aż u 9 wychowanków wystąpiło obniżenie akceptacji przez innych, u 5 brak zmian, a u 4 nieznaczny wzrost, wnikliwie szukałem powodów tego stanu rzeczy. Powiązania okazały się bardzo szerokie i zindywidualizowane, jednakże wspólną i bardzo czułą sferą okazały się sytuacje związane z nauką szkolną, a ściślej — traktowaniem przez nauczycieli. Faworyzowanie lub dyskryminowanie niektórych uczniów, niesprawiedliwe ocenianie itp. powodowało u wychowanków zazdrość, żal i gniew, które obniżały ich poczucie akceptacji przez otoczenie. Nie chodziło tu o fakty obiektywne — choć i te się zdarzały — lecz o subiektywną interpretację uczniowską zachowania się nauczyciela podczas lekcji.

Ponadto mogłem stwierdzić, że podopieczni, którzy wychowali się w rodzinach o bardzo silnych więzach uczuciowych, czują się mało akceptowani w środowisku internatu.

4. Zmiany statusu społecznego

Warunki życia zbiorowego zmuszają do częstych interakcji — czasem zgodnych, a czasem niezgodnych z oczekiwaniami interlokutora. Zawsze jednak są one ważnym czynnikiem kształtowania się świadomości społecznej i zachowania społecznego wychowanków w grupie. Dokonując pomiarów socjometrycznych wziąłem pod uwagę stosunek jednostki do grupy i odwrotnie.

W odniesieniu jednostki do grupy u 4 wychowanków nie odnotowałem zmian wyników między pierwszym i drugim badaniem. U 6 osób wystąpiła duża zmiana — znacznie korzystniejszy stosunek do grupy w drugim niż w pierwszym badaniu. U innych 6 odnotowałem osłabienie przychylności wobec grupy.

Poprawa stosunku do grupy wystąpiła u tych, którzy początkowo deklarowali postawę obojętną, negatywną lub tylko sporadycznie przychylną (wybór „+"). Nasilenie negatywnych postaw wobec grupy wystąpiło u tych osób, które na początku roku akceptowały wszystkich lub prawie wszystkich członków grupy — bez zastrzeżeń i byli im bardzo przychylni.

Jeżeli chodzi o stosunek grupy do jednostki, to w badanym okresie nastąpił wzrost pozycji społecznej u 7 wychowanków, u 4 spadek, a u 5 utrzymanie się na tym samym poziomie. Zaobserwowałem tu generalną tendencję do stopniowego wyrównywania się pozycji społecznej członków grupy, ale do pewnej granicy. Dlaczego — tego nie potrafiłem wyjaśnić, a to ze względu na brak widocznych uwarunkowań.

WNIOSKI

1. Przeprowadzone badania dały mi wiele korzyści, a to:
— poszerzyły moją wiedzę o wychowankach,
— ułatwiły mi zrozumienie ich postępowania i wypowiedzi,
— umożliwiły racjonalne planowanie pracy wychowawczej,
— zobiektywizowały ocenę własnej działalności wychowawczej,
— dostrzegane efekty silnie wzmacniały moją motywację do pracy,
— przyczyniały się do rozwoju mojej inwencji pedagogicznej,
— uświadomiły mi wiele faktów ważnych w codziennej pracy wychowawczej, ale słabo zaakcentowanych w dostępnej literaturze fachowej.

2. Środowisko internackie i udział w życiu gromadnym stwarzają określone warunki, które same przez się sprzyjają tendencji do wyrównywania postaw i nawyków członków grupy.

3. Zabiegi wychowawcze ukierunkowane na rozwój osobowości młodzieży zawsze przynoszą rezultaty. Zróżnicowanie wyników sprawia jednak, że nieodzowne staje się szybkie dostrzeganie i reagowanie na osiągane efekty. Wyniki wychowania zależą bowiem nie tylko od pracowitości wychowawcy, co od stałej kontroli tego, co robi. Taką kontrolę umożliwiają, między innymi, własne badania empiryczne.

4. Wychowawca powinien umieć badać efekty własnej pracy oraz warunki środowiska sprzyjające bądź niesprzyjające efektywnej pracy wychowawczej. Sama obserwacja bywa zbyt skąpa, daje informacje niespójne, powoduje fałszywe skojarzenia, mylne opinie i oceny, co odbija się niekorzystnie na kierowaniu procesem wychowawczym i na efektach wychowania. Solidne podstawy umiejętności badawczych wychowawca powinien wynieść z uczelni, gdyż samodzielne dochodzenie do nich jest trudne, czasochłonne i nie każdy będzie mógł sobie na to pozwolić.

5. Badania ukierunkowane na ogólniejsze cele wychowawcze ułatwiają porządkowanie zaobserwowanych faktów, ukierunkowują myślenie, inwencję, ułatwiają integrację wiedzy i doświadczenia, pozwalają racjonalniej zaplanować niezbędne zabiegi i sytuacje wychowawcze.

6. Nadzór pedagogiczny powinien — jak sądzę — prowadzić badania empiryczne i wyżej niż dotąd ocenić — choćby jeszcze niedoskonałe, ale samodzielne — badania nauczycieli-wychowawców, gdyż jest to skuteczna droga samodoskonalenia w pracy i ulepszania działalności placówek oświatowo-wychowawczych.

7. Najprostszym mechanizmem doskonalenia systemu funkcjonowania oświaty w naszym kraju wydaje mi się konsekwentnie stosowana wobec pracowników i nadzoru stara zasada: „disce aut discede" — „ucz się albo odejdź". W epoce szybkiego postępu naukowego i technicznego nie widzę lepszego sposobu doskonalenia oświaty na wszystkich poziomach.

Przypisy

[1] A. Węgliński: Opracowanie kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi (KRE). Zdrowie psychiczne nr 4/1 1983

[2] M. Andrzejewska: Akceptacja siebie i poczucie bycia akceptowanym przez innych jako wyznaczniki stylu interakcji społecznej. Prace naukowe WSP „Psychologia", Częstochowa 1986.

RECENZJE KSIĄŻEK

WOLFGANG MELZER, GEORG NEUBAUER: DER KIBBUTZ ALS UTOPIE. MIT EINEM NACHWORT VON LUDWIG LIEGLE. Weinheim und Basel 1988, Beltz Verlag, ss. 280

Przedmiotem recenzowanej książki pedagogów z Uniwersytetu w Bielefeldzie są różnorodne aspekty genezy i istoty wychowania w izraelskich wspólnotach. Stanowi ona kolejny dowód ogromnego zainteresowania w RFN obcymi modelami działalności pedagogicznej w ramach „pedagogiki reform". Polskiego czytelnika, szczególnie naukowców zajmujących się pedagogiką porównawczą, zafascynuje w powyższej rozprawie wielostronność podejścia do tematu poparta rzetelnością i solidnością badań. Prowadził je przez osiem lat jedenastoosobowy zespół naukowców i studentów pedagogiki, poszukując w ewolucji kibuców wspólnoty tradycji myślowych, które wywodziły się z niemieckiego obszaru kulturowego na przełomie XIX i XX wieku.

Całość składa się z czterech części podzielonych na mniejsze rozdziały, z których każdy stanowi zamkniętą całość. Taka struktura książki umożliwia wszechstronne spojrzenie na przemiany idei wychowania kolektywnego z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i ideologicznych. Oto tytuły poszczególnych części: „Historyczne korzenie powstawania kibuców", „Założenia i zmiany w wychowaniu w kibucach". „Tendencje przemian i perspektywy rozwoju kibuców", „Kibuc w perspektywie komparatystycznej". Już we „Wprowadzeniu" W. Melzer wyjaśnia istotę kibucu wraz z obowiązującymi w nim prawami, sytuacją ekonomiczną, procesem podejmowania decyzji politycznych, systemem wychowawczym i kolektywną konsumpcją. Tak więc kibuc jest względnie autonomiczną wspólnotą, której kształt zależy w dużej mierze od inicjatyw wszystkich jej mieszkańców. Jest to wspólnota wiejska, w której życie toczy się zgodnie z socjalistycznymi zasadami koegzystencji: wspólne wychowywanie dzieci i młodzieży, brak wynagrodzenia za pracę, zabezpieczenie możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych, równouprawnienie kobiet i mężczyzn, sprawiedliwy podział dóbr i wartości. Każdy kibuc jest jednak inny, niepowtarzalny, stąd tak trudno o ściśle naukowe uogólnienia wszelkich badań.

Ten sam Autor otwiera część pierwszą rozprawy rozdziałem zatytułowanym „O roli utopii w genezie ruchu na rzecz tworzenia kibuców i jej zaangażowaniu w proces wychowawczy". Źródłem utopijnego myślenia o przyszłości kibuców były: dziewiętnastowieczny Żydowski Ruch Oświatowy „Haskala" we wschodniej Europie, Żydowski Ruch Robotniczy z założoną w 1887 roku Żydowską Partią Proletariatu, poglądy pedagogiczne L. Tołstoja i N. Czernyszewskiego, nacjonalistyczny ruch „Narodniki" oraz utopijne poglądy niemieckiego ruchu żydowskiego z końca XIX wieku, w tym pedagogika reform i ruch wychowania narodowościowego. Szczególną rolę w kształtowaniu się wizji wychowania młodzieży miał odegrać zapoczątkowany w XIX wieku emancypacyjny ruch młodzieżowy ściśle powiązany z ruchem pedagogiki reform, w tym między innymi „ruchem szkół pracy", „ruchem wychowania przez sztukę", „ruchem oświaty ludowej". Koncepcje te zjednoczył w swoich poglądach pedagogicznych S. Bernfeld formułując do dziś obo-

wiązujące w kibucach trzy centralne zasady organizacyjne dla procesu wychowawczego. Po pierwsze, sprawą wspólnoty jest opieka, żywienie i wychowywanie dzieci każdego żydowskiego obywatela do ukończenia przez nie 20 roku życia. Po drugie, wspólnota musi utworzyć instytucje, które są niezbędne do zapewnienia każdemu dziecku do ukończenia 13 roku życia możliwości zaspokojenia potrzeb duchowych, moralnych i psychicznych, w tym szczególnie rozwijania zdolności i umiejętności. Po trzecie, każdy młody człowiek do 20 roku życia dysponuje nieograniczoną swobodą uczenia się, prawem do kierowania własnym życiem z pełną odpowiedzialnością za samego siebie. Obowiązkiem całej społeczności jest stworzenie instytucji gwarantujących młodzieży powyższe prawa.

Autorem kolejnego rozdziału pt. „Żydowski ruch młodzieżowy i ruch kibucowy" jest Chaim Seeligmann — historyk z Instytutu Badań nad Kibucami w Izraelu. Charakteryzuje w nim dzieje ruchu młodzieży żydowskiej na przykładzie dwóch typów takich związków: założonego w 1926 roku w kibucu „Cherut" syjonistycznego „Jung-Jüdischen Wanderbundes" i przygotowującego młodzież do form życia w kibucu oraz stowarzyszenia „Werkleute" w kibucu Hasorea, którego większa część członków pochodziła z niemieckiej gminy żydowskiej. Ten ostatni odłam ruchu młodzieżowego był pod ideowym wpływem znanego także w Polsce filozofa Martina Bubera. Cechą znamienną form życia społecznego i organizacyjnego dzisiejszych kibuców jest wzorowanie się na zwyczajach i tradycjach wypracowanych w ruchu młodzieżowym. Przywódca ruchu młodzieżowego G. Wyneken swoimi poglądami na temat wychowania seksualnego dzieci i młodzieży (wspólne dla chłopców i dziewcząt kąpiele, prysznice nago, wspólne spanie w czasie wycieczek itp.) przeciwstawiał się purytanizmowi w kształceniu obywatelskim, czyniąc wzajemne relacje między dziećmi bardziej naturalnymi i bezpośrednimi.

Drugą część recenzowanej książki otwiera Maria Fölling-Albers rozważaniami na temat wychowania i problematyki kobiecej w kibucach. W większości tych lokalnych społeczności dzieci mieszkają w domach dziecka, oddzielnie od swoich rodziców. Kolektywne zamieszkiwanie i nocowanie dzieci w domach dziecka nie jest praktykowane jako substytut wychowania rodzinnego, lecz jako trwały element procesu edukacyjnego ukierunkowanego na wspólnotową koncepcję życia. Wszystkie dzieci wychowują się razem w tych samych warunkach do 18 roku życia. W zależności od wieku dzieci mieszkają w różnych typach domów dziecka, dostosowanych swoim wyposażeniem i opieką pedagogiczną do potrzeb psychofizycznych wychowanków. Teoretycznym uzasadnieniem kolektywnego wychowania dzieci poza naturalnym środowiskiem rodzinnym stała się psychoanaliza Z. Freuda, w świetle której małe, mieszczańskie rodziny są odpowiedzialne za typowe nerwice i kompleksy osób dorosłych.

Interesujące jest także i to, że za tak zorganizowanym wychowywaniem dzieci przemawiały dążenia emancypacyjne kobiet, pragnących się wyzwolić od tradycyjnej roli matki, gospodyni domowej, praczki czy od degradacji zawodowej. Miało to im stworzyć szansę równouprawnienia z mężczyznami, samorealizacji zawodowej i społecznej. Z biegiem lat tego „społecznego eksperymentu" matki zaczęły się niepokoić coraz bardziej wzrastającym wpływem domu dziecka na ich dzieci i zarazem malejącą z nimi więzią emocjonalną. O ile w latach 1953—1955 opowiadało się za powrotem dzieci do domów rodzinnych 51% badanych kobiet, to już w 10 lat później liczba ta wzrosła do 68%. Zwiększyły się też naciski matek na liberalizację odwiedzin własnych dzieci w domach dziecka, na prawo do osobistego układania dzieci do snu, zwiększania ilości godzin wzajemnego przebywania z małymi dziećmi. Coraz częściej upatruje się w powrocie do wychowania rodzinnego początek końca ruchu kibucowego, ruchu kolektywistycznego. Współczesne badania socjologiczne wykazują, że młoda generacja Żydów jest mniej podatna na ideologię życia wspólnotowego niż ich rodzice.

W kolejnym rozdziale zatytułowanym „Wychowanie do pracy: stały element kibucu" dwaj jego autorzy G. Neubauer i W. Melzer prezentują genezę idei wychowania do pracy w kibucach i charakteryzują jej praktyczną realizację w instytucjach oświatowych. Praca jest zarówno filozofią, jak i zasadą codziennego życia w kibucu. W niej postrzega się możliwość moralnej odnowy człowieka, jego samorealizacji zgodnie z umiejętnościami i potrzebami indywidualnymi. Wychowanie do pracy rozpoczyna się już w wieku przedszkolnym. Na placu zabaw („chatzer") znajdują się różne narzędzia, przyrządy, materiały, którymi dzieci posługują się pod kierunkiem wychowawczyni i nabywają pierwsze doświadczenia pracy. Przynajmniej raz w tygodniu pielą ogródek, troszczą się o małe zwierzęta domowe i pielęgnują rośliny, zioła i warzywa.

Dzieci w wieku szkolnym przygotowują się do pracy zawodowej, kształcą swoje umiejętności politechniczne zarówno w szkole, w ramach zajęć technicznych, jak i poza szkołą — na tak zwanej farmie szkolnej, będącej własnością jdenego lub kilku kibuców. Praca na farmie jest stałym elementem programu nauczania i wychowania do pracy. Każdy uczeń jest zobowiązany do przepracowania na niej minimum 50 dni w ciągu roku, przy czym starsi uczniowie przyuczają do pracy młodszych. Na farmie, zorganizowanej na wzór minikibucu, a kierowanej przez samorząd młodzieży, są hodowane domowe zwierzęta, jest prowadzona uprawa roślin, warzyw i drzew owocowych. Uczniowie wytwarzają też w szkolnych pracowniach odpowiednie narzędzia do pracy rolniczej bądź hodowlanej. W szkole uzyskują podstawową wiedzę z zakresu techniki i gospodarki rolnej w ramach bloków zajęć do wyboru z różnych przedmiotów technicznych np.: automatyzacja, komputeryzacja, spawalnictwo, rysunek techniczny, agromechanika, agrokultura, gospodarstwo domowe. W ostatnich trzech latach nauki szkolnej młodzież bierze udział w procesie produkcyjnym przedsiębiorstw przemysłowych i gospodarstw rolnych na terenie kibuców. Praca tam wykonywana powinna być z jednej strony przydatna dla rozwoju kibucu, z drugiej zaś strony powinna umożliwiać młodzieży znalezienie odpowiadającego jej zainteresowaniom miejsca pracy.

Punktem wyjścia kolejnego rozdziału pt. „Znaczenie sztuki w ramach wychowania globalnego" autorstwa Gil Mosesa jest przekonanie, że sztuka może być traktowana nie jako tylko jeden z wielu przedmiotów szkolnych, ale jako „integrator" całego spektrum wiedzy z poszczególnych dyscyplin. Nawiązuje się tu do poglądów M. Bubera, R. Steinera czy H. Reada. Do początku lat 50-ych naszego stulecia nie były brane w ogóle pod uwagę indywidualne potrzeby rozpoznawania i kształtowania zdolności artystycznych mieszkańców kibuców. Przez wiele też lat nie akceptowano indywidualnych zainteresowań sztuką, jako zagrażających swoim drobnomieszczańskim indywidualizmem ideologii kolektywizmu. Pierwszy w Izraelu podręcznik do zajęć o sztuce ukazał się dopiero w 1954 roku, w języku hebrajskim, natomiast pierwszy plan zajęć do wychowania estetycznego, obejmujący cały okres nauki szkolnej, ukazał się dopiero w 1963 roku. Nauka sztuki i rzemiosła przeniknęła przez wszystkie dyscypliny wiedzy. Odtąd uczniowie nie zdobywają wiedzy w szkole w ramach odrębnych przedmiotów, lecz w systemie zintegrowanych tematów, nawiązujących do różnych dziedzin życia i wykorzystujących dorobek różnych nauk.

W sposób syntetyczny i zwarty charakteryzuje Werner Fölling wychowanie w kibucu w wieku szkolnym. Ten rozdział powinien poprzedzać dotychczas recenzowane rozdziały II części książki, gdyż w zarysie ilustruje cztery podstawowe czynniki wychowania dzieci w wieku szkolnym. Autor już we wstępie wyjaśnia, iż takie podejście do tematu, to znaczy analizowanie wychowania w wieku szkolnym, a nie wychowania w szkole, pozwala na uwzględnienie także edukacji pozaszkolnej. Podstawowym czynnikiem wychowania jest wychowanie wspólnotowe, wychodzące poza ramy szkoły. Możliwe jest ono tylko dzięki wpływom całego

środowiska i tylko poprzez celowe oddziaływania wychowawców na wychowanków. Stąd powierzanie roli wychowawcy specjalne do niej przygotowanym pedagogom, którym rodzice są zobowiązani oddać pod opiekę własne dzieci. O ile na 4—5 dzieci w wieku przedszkolnym przypada jedna wychowawczyni, o tyle już w grupach szkolnych od I do VIII klasy na 6—22 uczniów przypada jedna nauczycielka i jedna wychowawczyni. Ta ostatnia jest odpowiedzialna za ich zdrowie, żywienie, higienę, ubiór oraz porządek i czystość w domu dziecka. Ona też troszczy się o rozwój zainteresowań dzieci, ich zdolności i talentów w czasie wolnym od zajęć szkolnych. Nauczyciel i wychowawca mają być przyjaciółmi dzieci, a nie ich przełożonymi. W szkołach kibuców nie ma selekcji ze względu na wyniki nauczania. Zniesione zostały też oceny szkolne i zjawisko promowania uczniów do kolejnych klas.

Przez pierwsze cztery lata nauki wyżej wymienieni pedagodzy są odpowiedzialni za aktywność pozaszkolną uczniów, między innymi za wycieczki, zajęcia sportowe, obchody świąt i tradycji narodowych, pracę. Natomiast od piątej klasy funkcję tę przejmuje ruch młodzieżowy, do którego przynależność jest obowiązkowa aż do ukończenia nauki szkolnej. Ogromne znaczenie przywiązuje się tu do ruchu młodzieżowego jako transferu idei i wartości pedagogiki reform. Dzieli się on na dwie grupy wiekowe: dla 10—14 latków i dla 15—18 latków. W toku spotkań przekazuje się ideowe i emocjonalne podstawy i motywy ruchu kibucowego.

Drugim czynnikiem wychowawczym w kibucach jest orientacja na dziecko i na ucznia. Wychowanie i zajęcia szkolne muszą się przystosować do naturalnego rozwoju dziecka i jego zainteresowań, poprzez ich aktywne wspieranie i doskonalenie. Dzieci uczą się spontanicznie, indywidualnie zgodnie z własnymi możliwościami rozwojowymi, zdolnościami i kwalifikacjami, bez lęku i sankcji negatywnych. Wprawdzie wychowanie w kibucach nie jest antyautorytarne w wydaniu J. Rousseau czy A. S. Neilla, gdyż jest wyraźnie ukierunkowane na moralne wartości kolektywnego współżycia, to jednak jest ono pozbawione tradycyjnych, formalnych akcentów autorytaryzmu pedagogicznego. Słusznie podkreśla się w założeniach edukacyjnych, że orientacja na dziecko nie musi wykluczać orientacji na ucznia, lecz obie orientacje mogą wzajemnie się uzupełniać i przenikać.

Kolejnym czynnikiem wychowania integrującym dziecko ze wspólnotą jest zastosowanie w procesie dydaktycznym koncepcji nauczania i uczenia się zintegrowanego. Łatwo można tu dostrzec istniejące punkty styczne z pedagogiką reform. Odrzuca się bowiem system klasowo-lekcyjny poprzez zniesienie podziału na przedmioty nauczania, klas według wieku uczniów, stałych jednostek lekcyjnych, selekcji i oceniania. W szkołach nie ma przerw, gdyż czas aktywności edukacyjnej jest regulowany zgodnie z wymogami analizowanego problemu oraz potrzebami samych uczniów. W klasach I—IV osiąga się integrację treści poprzez ich koncentryczny dobór wokół określonego tematu. W klasach wyższych na czoło wysuwa się nauczanie metodą projektów, zgodnie z którą grupa uczniów samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje zadania dydaktyczne. Inną z form integracyjnego uczenia się jest uzupełniające je systematyczne obcowanie dzieci i młodzieży z naturalnym środowiskiem, jego poznawanie i doświadczanie.

Część drugą recenzowanej książki zamykają dwie wzajemnie się uzupełniające rozprawy — Juvala Drora pt. „Główne tendencje w ideologii i praktyce wychowania młodzieży w kibucach w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych" oraz Zvi Lavi'ego pt. „Jaki rodzaj szkoły jest nam potrzebny?". Pierwszy z nich przedstawia obowiązujące w kształceniu i wychowaniu zasady, które nawiązują do pedagogiki reform. Są to zasady: 1) orientacji na dziecko jako punktu wyjścia do jego indywidualnego i społecznego wychowania; 2) jedności środowiska wychowawczego (metod wychowania) z założeniami wspólnoty; 3) jedności wpływów

wychowawczych szkoły, domu dziecka, rodziców i związku młodzieży; 4) integracji wychowania, nauczania i pracy; 5) progresywnego, interdyscyplinarnego i zintegrowanego uczenia się; 6) autonomii uczniów i nauczycieli; 7) integracji szkoły i ruchu młodzieżowego; 8) pośredniego i obiektywnego wychowywania do wartości.

Natomiast Z. Lavi poszukuje na tle krytyki szkoły tradycyjnej satysfakcjonujących współczesną młodzież i ich nauczycieli rozwiązań programowo-metodycznych. Nie jest prawdą — jak twierdzi — jakoby wysokie wyniki w nauce szkolnej rzutowały na pozycję społeczną ucznia w środowisku czy później — w jego dorosłym życiu w strukturze społecznej kibucu. W każdym kibucu są bowiem kobiety i mężczyźni, którzy byli kiedyś słabymi uczniami, a pomimo to świetnie sobie radzą z problemami ekonomicznymi czy organizacyjnymi. Także uczniowie badani w zakresie ich postaw wobec słabych uczniów stwierdzili, że nie ma to żadnego wpływu na ich stosunek do nich (82,5%). Wśród cech osobowości sprzyjających społecznej akceptacji wyróżnili: postawę przyjacielską, umiejętność przewodzenia, gotowość udzielania pomocy, zaangażowanie społeczne i kulturalne. Sukcesy w nauce umiejscowili dopiero na 8 miejscu.

Inną potrzebą, którą powinna zaspokajać szkoła, jest potrzeba społecznej interakcji czy kooperacji, obustronnego zaufania i odpowiedzialności wychowanków i wychowawców w toku edukacji. Tak dzieci, jak i młodzież, nie są w stanie ponosić całego ciężaru odpowiedzialności za swój rozwój. To, czego najbardziej potrzebują dla swojego rozwoju, to przewodnictwa, kierowania przez dorosłych, prawdziwej współpracy z wychowawcami opartej na wzajemnym zrozumieniu. Autor postuluje zmianę praktyki oceniania uczniów w szkole w kierunku wdrażania ich do samooceny, uwzględniającej zróżnicowania indywidualne.

Część trzecią recenzowanej książki otwiera rozdział Wernera Föllinga zatytułowany „Szkoła kibucu jako szkoła alternatywna". Zdaniem tego pedagoga tak pedagogika reform, jak i zasadnicza część pedagogiki kibucu mają wspólne, światopoglądowe podłoże w ruchu młodzieżowym lat 1900—1932. Większość przywódców pedagogiki reform pochodziła właśnie spośród działaczy tego ruchu. Każda szkoła w kibucach jest szkołą alternatywną w takim znaczeniu, w jakim występuje ona dzisiaj w RFN (np. Waldorfschule, Montessorischule, Glockseeschule itp.) i nie ma w kibucach takich sił konserwatywnych, które by próbowały wyeliminować z systemu szkolnego owe progresywne elementy wychowania. Przeciwnie — funkcjonariusze oświaty wraz z pracownikami naukowymi szkół wyższych walczą o utrzymanie progresywnego charakteru szkół kibucowych. Bierze się to między innymi z silnego nacisku społecznego na podnoszenie jakości kształcenia. Zaznaczają się przy tym wyraźnie dwie następujące perspektywy dla dalszej realizacji wychowania progresywnego: pierwsza to współczesna reinterpretacja jego utopijnych treści edukacyjnych w aspekcie humanistycznym, socjalistycznym, pacyfistycznym i ekologicznym; druga zaś to pozwolenie rodzicom względnie ich dzieciom na swobodne decydowanie o tym, czy chcą, by ich podopieczny uczęszczał do szkoły średniej w kibucu czy może poza nim.

W ostatniej części książki przedstawione są badania prognostyczne, a dotyczące spodziewanych tendencji rozwojowych kibuców w następstwie postępującej industrializacji kraju. Obecnie istnieje ponad 250 kibuców, wśród których 1/3 liczy więcej niż 500 mieszkańców. Przewiduje się, że do 2000 roku liczba mieszkańców osiągnie stan 200 tysięcy. Będzie to rzutować nie tylko na organizację życia kibuców, ale i na funkcjonujący w nich system oświatowo-wychowawczy. Już teraz borykają się mieszkańcy kibuców z problemem odchodzenia młodzieży do środowisk pozakibucowych, ale także i z takimi problemami jak: nacisk rodziców na prawo do wychowywania swoich dzieci we własnym domu (refamiliaryzacja), konflikty codziennego życia rodzące się ze sprzeczności między interesem jed-

nostek a interesem wspólnoty, prywatnością a dobrem wspólnym, między modernizacją a konserwatyzmem wartości, konflikt między demokracją a eksperto-kracją.

Przestudiowanie recenzowanej książki pozwoli przynajmniej zrozumieć przyczyny swoistych problemów małych społeczności wiejskich w Izraelu, a jednocześnie poznać specyfikę tego komunistycznego eksperymentu, określanego przez Martina Bubera jako „ścieżka do utopii".

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

RYSZARD URBAŃSKI: TECHNIKA A WARTOŚCI WYCHOWAWCZE.

Perspektywy antropologii pedagogicznej w świetle Filozofii techniki. Poznań 1989, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ss. 245

Recenzowana książka ma charakter interdyscyplinarny. Dotyczy w równej mierze problematyki pedagogicznej, co i filozoficznej. Wiele zawartych w niej treści pozostaje także w związku z takimi dyscyplinami naukowymi, jak etyka, psychologia i socjologia oraz ogólna metodologia nauk i cybernetyka. Ale głównym jej przedmiotem rozważań są zagadnienia antropologii pedagogicznej i filozofii techniki.

Antropologia pedagogiczna jako jedna z nauk pedagogicznych ma — zdaniem Autora — szczególną rolę do spełnienia w analizowaniu wartości na użytek teorii i praktyki wychowania. Podejmuje się ona wyjaśnienia oceny i krytyki różnych wartości głoszonych i uznawanych przez przedstawicieli filozofii techniki, tj. filozofii człowieka żyjącego w warunkach cywilizacji technicznej lub — inaczej wyrażając się — antropologii filozoficznej w dobie postępu naukowo-technicznego. Chodzi tu głównie o rozstrzygnięcie, jakimi z owych wartości warto by zająć się na gruncie pedagogiki i jakie przemawiają za tym racje. Rozumiana w ten sposób analiza wartości może — w przekonaniu Autora — nadać procesowi wychowania charakter bardziej intencjonalny niż wtedy, gdy realizuje się pewne wartości bez ich naukowego uzasadnienia czyli racjonalizowania. Autor podkreśla konieczność takiej analizy także w odniesieniu do wszelkich wartości przyjmowanych współcześnie na zasadzie aktu wiary, w tym również preferowanych przez etykę normatywną.

Autor podejmuje się też próby stworzenia antropologii pedagogicznej jako nowoczesnej subdyscypliny pedagogiki. Sytuuje ją na pograniczu filozofii techniki i nauk pedagogicznych oraz aksjologii i teleologii wychowania. W związku z powyższym nakreślił pewien elementarny szkic programowy owej dyscypliny. Punktem wyjścia tego szkicu są bogate w treści rozważania nad integracją nauk jako „współczesnej tendencji naukotwórczej". Autor zastanawia się m.in. nad okolicznościami natury społeczno-instytucjonalnej i teoretyczno-metodologicznej, które ułatwiają zamierzone stymulowanie i przyśpieszanie procesów integracyjnych w nauce. Opowiada się za typem integracji, noszącej nazwę na terenie naukoznawstwa integracji „organicznej" lub „dialektycznej" w przeciwieństwie do integracji „mechanistycznej". Zaproponował również trzy zasady wyznaczające sposoby uprawiania antropologii pedagogicznej. Są to: zasada integracji procedur badawczych służących naukowemu uprawomacnianiu wartości wychowawczych, zasada konfrontacji teorii i odwoływania się do metody krytyczno-porównawczej oraz zasada konkretyzacji teorii aksjologicznych lub także aksjologicznych systemów teoretycznych. Autor wykazuje tu głęboką świadomość metodologiczną w trosce o gruntowną podbudowę naukową dyscypliny, o którą zabiega.

Oprócz wspomnianych zasad, cennym wkładem R. Urbańskiego w rozwój myśli pedagogicznej z pogranicza filozofii i pedagogiki jest poddanie szczegółowej analizie zwłaszcza wartości wyrażonych w formie antynomii, jakie występują na gruncie klasycznej filozofii techniki. Dotyczą one m.in. takich dylematów jak: światopogląd scjentystyczno-technicystyczny czy antropologiczny?, katastrofizm czy tryumfalizm?, powrót do natury czy realizacja wartości kultury? (mowa o tym w rozdz. II). Wyjątkowo dużo miejsca poświęcono w książce różnym problemom, którymi zainteresowana jest współczesna filozofia, a które problemy wydają się istotne także z pedagogicznego punktu widzenia. Należą do nich: wartościowanie techniki z uwzględnieniem pozytywnych i negatywnych skutków praktycznego jej zastosowania (rozdz. III); sterowanie procesami cywilizacji technicznej celem wykorzystania ich oddziaływań na procesy edukacyjne (rozdz. IV); wzorzec etyczny wartości wychowawczych w dobie rewolucji naukowo-technicznej, za który uznano prostomyślność moralną łącznie z charakterystycznymi cechami charakteru człowieka prostomyślnego (rozdz. V); zagadnienie tzw. „profilaktyki cywilizacyjnej" jako przedmiotu zainteresowań andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki rodziny i pedagogiki sztuki (rozdz. VI); wartości wychowawcze w „perspektywie recentywistycznej" (rozdz. VII).

Ogółem książka R. Urbańskiego stanowi pracę wybitnie teoretyczną i jest dowodem rozległej jego erudycji, jak i niemałej kompetencji w zakresie wiedzy pedagogicznej i filozoficznej. Na uwagę zasługuje rzeczowy tok wywodów Autora i przedstawienie omówionych problemów w sposób wystarczająco pogłębiony oraz wewnętrznie spójny. Czytając książkę, wyczuwa się emocjonalne zaangażowanie Autora w rozwiązywanie podejmowanych problemów. Ciekawy i zasługujący na wysoką ocenę wydaje się zwłaszcza sam pomysł zbudowania nowej subdyscypliny pedagogiki nazwanej „antropologią pedagogiczną". Trudno byłoby mi jednak zawyrokować, czy rzeczywiście próba ta powiodła się całkowicie. Ale śmiem twierdzić, iż Autor dał dobry początek w tym zakresie. Godny bliższego zainteresowania — szczególnie przez teoretyków i praktyków wychowania — jest zarysowany w książce ideał prostomyślności z uwzględnieniem 10 cech charakteru człowieka prostomyślnego. Podaje się również interesujące propozycje pod adresem aksjologii wychowania moralnego.

O aktualności i doniosłości przedstawionych w recenzowanej książce problemów świadczą wymownie odczuwane dziś skutki rozwoju techniki i to zarówno dobroczynne, jak i te dokuczliwe. Technika staje się niezaprzeczalnym faktem, z którym nie sposób byłoby nie liczyć się w normalnie przebiegającym procesie nauczania i wychowania. Autor słusznie dowodzi, iż przed naukami pedagogicznymi stoją dziś pilne zadania wynikające z wezwania współczesnej cywilizacji technicznej i że wykonanie tych zadań wymaga swoistego oraz aksjologicznie dynamicznego podejścia do podmiotu badań pedagogicznych, w którym to podejściu szeroko rozumiana technika pełnić powinna rolę istotnego składnika.

Słabą stroną pracy R. Urbańskiego jest — moim zdaniem — brak precyzyjnego ukazania jej przewodniej myśli czy tezy, którą pragnął przedstawić i udowodnić. Autor nie określił bliżej ani celów, jakie zamierzał realizować ani też warsztatu badawczego, jakim posługiwał się podczas przygotowywania swojej książki. Byłaby ona niewątpliwie ciekawsza i łatwiejsza w czytaniu, gdyby niektóre problemy omawiał Autor mniej rozwlekle i ograniczył się wyłącznie do głównego problemu czy myśli przewodniej swych rozważań. Tak na przykład można by — moim zdaniem — z korzyścią dla pracy ograniczyć się w rozdziale VI jedynie do ukazania perspektyw antropologii pedagogicznej na przykładzie jednej tylko lub co najwyżej dwóch dziedzin nauki i przedstawić omawiane tam zagadnienia w sposób bardziej komunikatywny, a z rozdziału VII zupełnie zrezygnować. Rozdziały te zaliczam raczej do mniej udanych. Należy żałować również, iż książka w dużej

swej części ma charakter raczej sprawozdawczy (opisowy) niż krytyczno-porównawczy czy analityczno-krytyczny, jak należałoby oczekiwać tego w pracy teoretycznej. Odczuwa się także niedosyt konkretyzacji niektórych wywodów Autora i niedostateczne powoływanie się na literaturę obcojęzyczną. Niezbyt adekwatny z treścią książki wydaje się jej tytuł. To samo można powiedzieć o tytułach niektórych jej rozdziałach i podrozdziałach.

Pomimo tych i innych niedomagań ocenianej książki zasługuję ona na bliższe zapoznanie się. Stanowi bowiem publikację dotyczącą istotnych problemów z pogranicza filozofii i pedagogiki. Wartość jej upatruję przede wszystkim w tym, iż może stać się dobrym początkiem prac naukowych na podobne tematy. Mam na myśli zwłaszcza prace, których celem będzie dokonanie pewnej głębszej podbudowy teoretycznej dla określenia obecnego i przyszłego kształtu antropologii pedagogicznej.

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI

LEON NIEBRZYDOWSKI: PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA
(samodzielność, aktywność, stosunki interpersonalne)
Warszawa 1989, ss. 338, PWN

Wydana ostatnio przez PWN książka (a właściwie podręcznik) Leona Niebrzydowskiego „Psychologia wychowawcza" wydaje się zasługiwać na wyjątkową uwagę zarówno nauczycieli praktyków, jak i teoretyków współczesnej polskiej szkoły. Po pierwsze dlatego, że w polskiej literaturze psychologicznej (ostatniego dziesięciolecia) — dostępnej nauczycielom, jak i studentom przygotowującym się do zawodu nauczycielskiego — odczuwa się chroniczny brak dobrych podręczników. Po drugie, zaproponowana przez Niebrzydowskiego psychologia wychowawcza nie ma charakteru banalnego i niewiele ma wspólnego z tak zwaną tradycją, czy utartymi i powszechnie znanymi stereotypami nauczycielskimi, lecz wychodzi poza wszelkie konwenanse. Inność ta polega na tym, że Niebrzydowski akcentuje w niej takie formy wychowania jak: samowychowanie, samokreację i samokształcenie. Wychodzi z założenia używając metafory, że „można zaprowadzić konia do wody, ale nie można go zmusić do picia". Podobnie jest z uczniem, cóż z tego, że dzieci chodzą do szkoły, jeśli nie chcą się uczyć. Zdaniem tego Autora cały proces nauczania, jak i wychowania, należy i można oprzeć na tzw. bezinteresownej, posiadanej przez każdego ucznia potrzebie poznania, a w tym także uczenia się.

Niebrzydowski proces uczenia się i związany z tym proces samokreacji rozpatruje ontogenetycznie i rozwojowo, tworząc model wychowania człowieka aktywnego, twórcę historii, człowieka świadomie kształcącego siebie samego, jak i warunki człowieczego losu.

W części I omawianej pracy (na stronach 3—82) zatytułowanej „Problemy rozwoju samoświadomości dzieci i młodzieży" Autor koncentruje się wokół spraw związanych z pojęciem i funkcją, a także genezą rozwoju samoświadomości i samooceny dzieci i młodzieży. Dzięki zdobyciu samoświadomości własnego istnienia, a także świadomości „własnego ja", dziecko staje się zdolne do określenia swojego miejsca wśród innych ludzi, a tym samym określenia i oceny swoich możliwości rozwojowych. Uświadomienie sobie przez dziecko własnych możliwości fizycznych i intelektualnych — przy jednoczesnym obserwowaniu ludzi, w tym upatrzonych przez siebie wzorów osobowych z najbliższego i dalszego otoczenia — pozwala mu ukierunkować swoje plany i dążenia życiowe, a tym samym utorować sobie drogę do samorealizacji. Zanim jednak dziecko wkroczy na drogę

realizacji swoich planów i dążeń życiowych, musi najpierw zdobyć świadomość istnienia jako odrębnego bytu. Zdobywa ją w kontaktach z matką, lub osobą zastępującą matkę, poprzez kontakt emocjonalny, który rozumiany jest jako wzajemne przenikanie się dwóch osób, poprzez uczestniczenie we wzajemnych stanach duchowych. Dzięki temu kontaktowi dziecko poznaje najpierw matkę, która stanowi dla niego interakcję prototypową, służącą jako kierunkowskaz w poznawaniu osób z najbliższego jak i dalszego otoczenia, w tym przede wszystkim rodzeństwa, sąsiadów oraz kolegów wspólnych gier i zabaw. Przy czym nie bez znaczenia jest, kim są osoby, z którymi dziecko nawiązuje pierwsze kontakty.

Ważnym stadium rozwoju samoświadomości dzieci i młodzieży, zdaniem Niebrzydowskiego, jest kształtowanie się samooceny, której podstawowe wymiary układają się na kontinuum: wysoka — niska, pozytywna — negatywna. Jest to zależne od właściwości oceny przez jednostkę swego „ja realnego" w stosunku do „ja idealnego" oraz na kontinuum: stabilna — niestabilna. W zależności od wymienionych wyżej parametrów, samoocena może być mniej lub bardziej adekwatna, to jest zgodna z rzeczywistymi właściwościami jednostki i jej możliwościami, lub nieadekwatna, na skutek której jednostka nie zna swoich realnych możliwości i popełnia liczne błędy w podejmowanych zadaniach.

Rodzaj samooceny nie pozostaje bez wpływu także na czynione przez ucznia postępy w nauce. Uczeń o adekwatnej samoocenie dobrze zna swoje możliwości i rzadko jest zaskakiwany zarówno przez nauczycieli, jak i kolegów. Osoby mające samoocenę nieadekwatną i niestabilną, często są zaskakiwane przez różne sytuacje życiowe. Ważne jest zatem, aby wychowawcy przyczyniali się do kształtowania u swoich wychowanków samooceny adekwatnej, gdyż tylko taka samoocena gwarantuje dobre przystosowanie młodego człowieka. Od samooceny już tylko jeden krok do samowychowania. Toteż Niebrzydowski w zakończeniu pierwszej części swego dzieła w sposób wyczerpujący i pogłębiony pokazuje proces samowychowania studentów. Należy w tym miejscu zauważyć, że szkoda, iż podobnych zabiegów Autor nie pokazał na młodzieży szkoły podstawowej lub średniej. Dobrze by się stało, aby to niedopatrzenie zostało naprawione w ewentualnym drugim wydaniu tej pracy. Dla nauczyciela praktyka niezwykle ważne mogą się okazać omówione na stronach 76—80 metody badania samooceny uczniów. Pozwalają one skonfrontować spostrzeżenia nauczyciela z tym, co o samoocenie i samowychowaniu sądzą sami uczniowie.

W drugiej części książki (s. 82—221) zatytułowanej „Czynniki aktywizujące zachowanie dzieci i młodzieży" wyodrębniono:

1. Problemy samodzielności myślenia i działania w teorii i w praktyce.
2. Motywy uczenia się.

W pierwszym z tych punktów Autor poddaje wnikliwej analizie pojęcie aktywności i samodzielności myślenia i działania, a także rozpatruje związek zachodzący między samodzielnością ucznia a jego motywacją do nauki. Na podkreślenie zasługuje także opracowana przez Niebrzydowskiego koncepcja tzw. samodzielnie funkcjonującej osobowości. Aby cel ten osiągnąć, rodzice i nauczyciele winni:

1. Ukształtować u dzieci umiejętność obserwowania, analizowania i oceniania zjawisk przyrodniczych oraz dostrzegania związków zachodzących między całością a jej częściami oraz umiejętność dostrzegania wspólnych elementów w przedmiotach, zjawiskach i sytuacjach.

2. Ukształtować umiejętność rozumienia, polegającą na analizowaniu określonych zjawisk oraz dostrzeganiu związków zachodzących między przedmiotami i zjawiskami, jak również nauczyć umiejętności krytycznego myślenia i wyciągania

wniosków, a także umiejętności udowadniania i konkretyzowania twierdzeń ogólnych.

3. Kształtować potrzebę opanowania organizacyjno-technicznych nawyków polegających na umiejętności pracy w zespole oraz umiejętności posługiwania się pomocami naukowymi i urządzeniami. Osiągnięcie tych rezultatów jest możliwe jedynie przy ścisłej współpracy domu rodzinnego z uczniem i nauczycielem.

Kolejny rozdział pracy zatytułowany jest „Motywacja uczenia się szkolnego". Motywację do nauki szkolnej Niebrzydowski potraktował w sposób szczególnie pogłębiony, jeśli nie uprzywilejowany. Autor stoi na stanowisku, iż aby szkoła mogła podołać swym niezwykle trudnym zadaniom, nie wystarczy doskonalenie metod i organizacji nauczania, ale należy zadbać przede wszystkim o pogłębienie znajomości mechanizmów uczenia się. Stąd też Niebrzydowski stawia sobie następujące pytania: Jakie środki i bodźce decydują o tym, że stosunek uczniów do nauki szkolnej jest pozytywny lub negatywny i co należy czynić, aby uczniowie wiązali z wykonywanymi przez siebie obowiązkami własne potrzeby i plany życiowe? W jaki sposób szkołę polską uczynić drogą samorealizacji i samokreacji młodego pokolenia? Co czynić, aby uczeń nie uczył się dla rodziców lub nauczycieli? Odpowiadając na te pytania Autor w sposób niezwykle pomysłowy ukazuje drogi osiągnięcia tych celów przy odpowiedniej organizacji procesu wychowania na terenie domu rodzinnego i szkoły.

Nie sposób oczywiście omówić wszystkie, a nawet niektóre eksperymenty, które Niebrzydowski przeprowadził na terenie licznych szkół wielu województw. Stąd też gorąco należy polecić zarówno nauczycielom, jak i kandydatom na nauczycieli, aby zechcieli zapoznać się z tą częścią książki, którą Autor poświęca zagadnieniom motywacji uczenia się.

W dalszych partiach tej części pracy Autor proponuje oprzeć cały proces nauczania na bezinteresownej potrzebie poznawania rzeczy i zjawisk. Chociaż Niebrzydowski w pełni zdaje sobie sprawę i z tego, że nauka szkolna nie może być jedynie przyjemnością dla ucznia, gdyż jest to proces trudny, długi i mozolny. Jednakże, kto raz połknie haczyk bezinteresownego poznania rzeczy ciekawych, ten prawdopodobnie nigdy nie przestanie się uczyć — bez względu na to czy to się opłaca, czy też nie. Chodzi tu o przyjemność płynącą z poznawania rzeczy dotąd nieznanych. I na tym właśnie polega główna tajemnica tej niezwykłości zaproponowanej przez Niebrzydowskiego nowej psychologii wychowawczej. Ktoś złośliwie mógłby zauważyć, że prawdy te znane są już od wieków i miałby rację. Faktem jednak pozostaje, że Niebrzydowski prawidłowości te skutecznie przedkłada nauczycielom i sam je z powodzeniem realizuje.

W trzeciej części książki (od strony 224 do 329) Autor zmienia przedmiot swoich dotychczasowych rozważań i podejmuje problem stosunków interpersonalnych wśród dzieci i młodzieży w różnych ich okresach rozwojowych. Do najważniejszych zagadnień w tym zakresie Niebrzydowski zalicza:

1. Potrzeby kontaktów interpersonalnych.
2. Towarzyskość, koleżeństwo i przyjaźń.
3. Wzór osobowy przyjaciela rówieśnika.
4. Problem otwartości w stosunkach interpersonalnych.

W tej masie problemów, wśród których, jeden wydaje się być ważniejszy od drugiego, na czoło wybija się zagadnienie koleżeństwa i przyjaźni młodzieży szkolnej. Poza omówieniem stadiów rozwoju stosunków interpersonalnych, do których Autor zalicza koleżeństwo i przyjaźń, na szczególne wyróżnienie zasługują oczekiwania, jakie przyjaciele wysuwają w stosunkach wzajemnych. Do najważniejszych z tych oczekiwań, zdaniem Niebrzydowskiego, należą:

— uznanie i szacunek dla przyjaciela,
— autentyczny sposób bycia w stosunkach przyjacielskich,

— pomoc i poparcie w sytuacjach trudnych,
— podobieństwo postaw,
— podziw dla charakteru i osiągnięć najbliższego przyjaciela,
— otwarty sposób bycia przyjaciół,
— empatyczne wzajemne zrozumienie przyjaciół.

Jeśli wymienione oczekiwania przyjaciół zostaną spełnione, to przyjaciele ze swego związku wyniosą następujące wartości:

1. Wartości stymulujące rozwój intelektu, wyobraźni i zainteresowań, czemu towarzyszy poszerzenie kręgu wiedzy i rozbudzenie nowych i interesujących oraz wartościowych idei, dzięki którym partner stanie się bogatszy duchowo.

2. Wartości utylitarne, które odnoszą się do tego w jakim stopniu dana jednostka widzi partnera jako osobę chętną do współpracy i pomocy, oraz gotowość do poświęcenia swojego czasu i zdolności po to, aby pomóc partnerowi w realizacji jego planów i dążeń życiowych.

3. Wartości wzmacniające własne „ja". Chodzi tu o to, w jakim stopniu widzimy partnera jako osobę dodającą nam odwagi i podtrzymującą nasze mniemanie o sobie jako jednostce wartej poświęcenia, uwagi i zachodu. Rozważania Autora o przyjaźni i wiążących się z nią wartościach mają ogromny ładunek nie tylko wiedzy teoretycznej dotychczas nie znanej polskiemu czytelnikowi, ale także duże zastosowanie praktyczne pokazujące na przykładach, w jakich okolicznościach przyjaciel jest jedynym ratunkiem lub nadzieją w sytuacjach ekstremalnych. Rozdział ten ma bogatą warstwę psychologiczną pokazującą, w jaki sposób przyjaciele w różnych okresach życia mogą stymulować wzajemny rozwój intelektualny i społeczny.

I na zakończenie słów kilka o treściach dotyczących tzw. otwartości lub ujawniania się w stosunkach interpersonalnych. Dotychczas w polskiej literaturze psychologicznej niewiele na ten temat pisano, a tym bardziej niewiele polski czytelnik literatury wie o tzw. wychowaniu młodzieży w duchu otwartości i jawności życia. Problemem tym zajął się Autor omawianej książki. Przedstawił motywy otwartości, wartości wiążące się z wychowaniem w otwartości i jawności oraz różnice w wychowaniu chłopców i dziewcząt. Bez przesady rzec można, że są to rozważania nie tylko pionierskie, ale także odkrywcze. Niebrzydowski — w nawiązaniu do różnych kultur i tradycji — pokazał to, jakie jeszcze w naszym społeczeństwie, a w tym także i w polskiej szkole, pokutują przekonania na temat różnic w wychowaniu chłopców i dziewcząt.

W licznych aneksach do tej książki Autor zamieścił szereg kwestionariuszy, które pozwalają omawiane zagadnienia zweryfikować, gdyby ktoś tego zapragnął.

Sumując to wszystko, co w tej recenzji napisałem, pragnę jeszcze raz podkreślić, że nauczyciel polski otrzymał do rąk książkę, która może i powinna być jego przewodnikiem w pracy pedagogicznej.

JERZY NOSARZEWSKI

JULIAN RADZIEWICZ, MARIA MIRGOS: O SAMORZĄDNOŚCI UCZNIÓW W PROCESIE WYCHOWANIA SZKOLNEGO

Warszawa 1988, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", ss. 143

Chociaż idea uczniowskiej samorządności nie jest dla teorii i praktyki pedagogicznej czymś nowym, to jednak publikacji o charakterze naukowym, popularno-naukowym czy metodycznym poświęconych temu zagadnieniu jest niewiele. Wśród pozycji wyróżnia się książka J. Radziewicza „Równi wśród równych czyli

o samorządzie uczniowskim" adresowana głównie do uczniów (recenzję tej książki drukowano w „Ruchu Pedagogicznym" nr 1/1987), a także najnowsza książka J. Radziewicza i M. Mirgos pt. „O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego", wydana w 1988 r. przez Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia".

Książka stanowi syntezę wiadomości teoretyczno-praktycznych na temat całokształtu spraw związanych z funkcjonowaniem samorządu uczniowskiego. Składa się ona z trzech części.

Tekst pierwszej części wprowadza czytelnika w tradycje samorządu oraz podstawowe problemy teoretyczne. Dokonano tu analizy systemu wychowawczego szkoły mając na uwadze dwa modele kierowania szkołą: hierarchiczno-dyrektywny i demokratyczny.

W tradycyjnej strukturze kierowania, szkoła jest instytucją wychowującą, ale umieszczoną przede wszystkim w systemie administracyjnym. Hierarchiczno-dyrektywny sposób kierowania nie ogranicza się jedynie do adaptacji wychowanka do rzeczywistości. Jak podkreśla B. Suchodolski — wychowanie, któremu nie towarzyszy aktywne uczestnictwo uczniów, przybiera formę pamięciową, werbalną i nieosobistą, rozwija tendencje do zachowań konformistycznych i podejmowania przez wychowanków działań pozornych oraz fasadowego przyswajania wartości pedagogicznych. Zachodzi więc potrzeba budowania takiego systemu dydaktyczno-wychowawczego, który umiejscowiłby szkołę przede wszystkim w systemie społecznym, który stwarzałby warunki do aktywności twórczej młodzieży. Właśnie w proponowanym modelu struktury demokratycznego kierowania szkołą jest ona instytucją zorganizowaną samorządnie, stanowiącą społeczność dzieci i dorosłych, uczącą demokracji. Na wykresie ze str. 19 powtarza się często termin „samorząd" i „samorządni". Podano więc definicję — samorząd (uczniowski, nauczycielski, pracowniczy) to forma organizacji społeczności (uczniowskiej, nauczycielskiej itp.), funkcjonująca na demokratycznych zasadach współżycia między jednostkami i między grupami. Samorządność to zasada, według której kształtuje się reguły współżycia jednostek w grupie (uczniów, nauczycieli i in.), polegające na posiadaniu i wykorzystywaniu uprawnień do podejmowania decyzji (wewnątrzklasowych), o nie skrępowanych możliwościach organizowania się, solidarnego występowania w obronie interesów grupowych i względnie autonomicznego działania w obrębie oddolnie stworzonych organów samorządowych bądź nieformalnych wspólnot rówieśniczych (s. 18—19).

Stworzenie uczniom w szkole warunków samorządnego działania sprzyja realizacji celów wychowania uspołeczniającego, które wiążą się z takimi zadaniami jak: uczenie demokratycznych form współżycia, kształtowanie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka, odpowiedzialności moralnej, tolerancji dla innych, podstaw do zachowań prospołecznych, a także zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, godności i wolności osobistej.

Samorządność uczniów nie jest możliwa, jeśli sami nauczyciele nie są samorządni. Zdaniem Autorów samorządność nauczycieli może wyrażać się w tym, że mają oni prawo do podejmowania samodzielnych decyzji wychowawczych (i korzystają z tego prawa), samodzielnie planują, organizują, kontrolują i oceniają swą codzienną pracę z wychowankami, mają równe i nie skrępowane niczym prawa do uczestnictwa w inicjatywach i poczynaniach zespołów, grup formalnych i nieformalnych oraz wewnątrzszkolnych organizacji nauczycielskich (s. 34).

Część pierwsza książki kończy się refleksją zawartą w pytaniach skierowanych do uczniów i ich wychowanków. Dotyczą one modelu samorządu i samorządności w klasie, w szkole a także relacji między samorządnością uczniów i samorządnością nauczycieli.

Dwie pozstałe części pracy mają charakter praktyczno-metodyczny. Druga zawiera wiele (zanotowanych w trakcie badań) spostrzeżeń, dotyczących istnie-

jących w szkołach samorządów i form samorządności uczniów. Podane są przykłady realizacji zasady samorządności w niższych klasach szkoły podstawowej, a dotyczące udziału uczniów w planowaniu i prowadzeniu zajęć, zachowań prospołecznych i współdziałaniu uczniów między sobą, a także sytuacji wychowawczych, w których dominują autorytatywne zachowania nauczyciela i działania zachęcające uczniów do aktywności.

W podsumowaniu tego wycinka życia szkolnego mocno podkreśla się znaczenie etapu propedeutycznego obejmującego klasy I—IV szkoły podstawowej w rozwoju samorządności dzieci i młodzieży. Na podstawie przeprowadzonych badań na temat form samorządności i pracy samorządów szkolnych sześciu szkół podstawowych z różnych województw stwierdza się, że istnieje w nich podobny schemat organizacyjny samorządu, niewłaściwa atmosfera wokół wyborów do samorządu i przypadkowość w pełnieniu funkcji. Koordynatorem samorządu uczniowskiego i organizacji uczniowskich jest dyrektor szkoły lub jego zastępca, zadania samorządu uczniowskiego mają charakter doraźny, okolicznościowy — zaś stałe wiążą się przede wszystkim z organizacją dyżurów, redagowaniem gazetek, udziałem w pracach społecznie użytecznych na rzecz klasy, szkoły i środowiska. Zadania te są głównie formułowane przez dorosłych, oni też ustalają tryb ich wykonywania, nadzorują i oceniają pracę dzieci (s. 79). Samorząd uczniowski w takiej postaci służy przede wszystkim szkole jako instytucji, a nie dzieciom i młodzieży. Sami nauczyciele — zwolennicy, jak i przeciwnicy samorządu uczniowskiego — zgłaszają m.in. takie zastrzeżenia pod adresem istniejących w szkołach samorządów:

— samorząd prawie nigdy nie obejmuje całej społeczności uczniów;

— praca samorządowa nie zaczyna się od pierwszej klasy;

— niektóre formy pracy samorządu kostnieją i wymagają odnowy;

— praca samorządu rzadko jest rytmiczna, a raczej akcyjna;

— idea samorządu nie spotyka się z właściwym rozumieniem przez nauczycieli, uczniowie są więc albo osamotnieni w swych inicjatywach, albo dyryguje się nimi i oducza samorządności." (s. 82)

Trzecią część książki stanowi zbiór porad dla nauczyciela, który chce pracować z młodzieżą inaczej — tak, aby czuła ona, iż samorząd jest właśnie dla niej. Są więc wskazówki dla wychowawcy, który przecież jest najbliższym doradcą i opiekunem uczniów. Autorzy powołując się na prace W. Dejnarowicz, A. Góryckiej, M. Łobockiego, J. Radziewicza, A. Sowińskiej, Z. Zaborowskiego formułują postulaty związane z organizacją samorządu uczniowskiego. Proponują:

— traktować agendy samorządu jako twory elastyczne, powoływane i rozwiązywane w miarę potrzeb i warunków;

— minimalizować formy usztywniające samorząd jako odmianę organizacji uczniowskiej (zebrania, narady, dokumentacja);

— maksymalizować formy oceniane przez samych uczniów jako atrakcyjne i odpowiadające ich potrzebom;

— uzależniać formy pracy samorządowej od wieku i poziomu wychowanków;

— czuwać nad tym, by tzw. funkcyjni samorządu nie przerodzili się w elitarną grupę o nadmiernych aspiracjach, wyobcowaną z zespołu;

— nie czynić z samorządu formy i metody przesłaniającej inne funkcje szkoły i klasy. (zob. s. 96—97).

Za A. Kamińskim podkreśla się, że właśnie wychowawca jest głównym organizatorem życia samorządnego w klasie. Od jego cech osobowych (wesoły, sprawiedliwy, życzliwy, troskliwy, miłujący swój zawód) i zrozumienia istoty samorządności zależą przede wszystkim efekty działania samorządów.

W pełnieniu funkcji przywódcy—przewodnika, opiekuna czy towarzysza musi mieć orientację o strukturze socjometrycznej swojej klasy. Praca z grupami nieformalnymi (paczki, bandy, koła koleżeńskie) i formalnymi (harcerski zastęp,

organizacje uczniowskie, koła zainteresowań) wymaga dobrej znajomości socjotechniki pracy, trafnego doboru metod wychowawczych i stylu kierowania. Zajęcia klasy z wychowawcą nazywane powszechnie „godzinami wychowawczymi" lub „godzinami do dyspozycji wychowawcy klasy" stanowią intergralną część systemu wychowawczego szkoły, dlatego też ważna jest ich treść, forma i technika pracy. W części tej znajdzie czytelnik przykłady technik wychowawczych i zestawy tematów z zakresu „Planowania swojej roli w społeczeństwie dorosłych".

Organizację życia w klasie, w szkole, normują liczne przepisy o charakterze formalnym. Kodeks ucznia jest dokumentem ogólnokrajowym, lecz szkoły mogą go indywidualizować pod względem formy, jak i treści. Ważne jest jednak, aby współautorami tych zmodyfikowanych regulaminów byli także sami uczniowie. Oni też powinni uczestniczyć w kontroli i ocenie swojego zachowania i działania. Książkę kończą refleksje związane z demokratyzacją stosunków między wychowawcami a wychowankami. Termin „partnerstwo" — to dziś idea pedagogiczna nowocześniejsza i skuteczniejsza w zaspakajeniu psychicznych i społecznych potrzeb ludzi dorosłych i młodzieży.

Cytując koncepcję samorządu A. Lewina (zob. s. 130) Autorzy piszą: „samorząd sztucznie ustrukturowany przez dorosłych, według schematycznych wzorów, nie zmienianych przez lata, sterowany przez tych samych dorosłych — jest tylko dodatkiem do systemu autorytarnego (w podrozdziale podano patologiczne postacie samorządów uczniowskich). Samorząd, którego istnienie i działanie odczuwa każdy uczeń, nawet nie pełniący w szkole żadnej osobnej funkcji organizacyjnej, to samorząd przynoszący korzyści wychowawcze" (s. 131).

Książka, której treść skrótowo zaprezentowano w niniejszej ocenie stanowi obszerne źródło wiedzy na temat samorządu uczniowskiego i powinna być przewodnikiem w pracy wychowawczej nauczyciela. Przedstawione wyżej zagadnienia Autorzy omawiają wykorzystując literaturę przedmiotu, własne doświadczenia, badania oraz wytyczne MOiW (zob. aneksy).

MARYLA SOWISŁO

PRÓBA SPOJRZENIA NAUKOWEGO NA BIBLIOTEKI SZKOLNE

W dniach 29 i 30 listopada 1988 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie odbyła się pierwsza w Polsce konferencja naukowa w ramach Centralnego Problemu Badań Podstawowych 08.17. poświęcona funkcjonowaniu biblioteki szkolnej (szkoła podstawowa)[1]. Konferencję zorganizowała Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej tejże uczelni, jednakże zakres osobowy tego spotkania znacznie przekroczył ramy zespołu organizującego. W czasie obrad zaprezentowano osiem referatów opracowanych przez pracowników naukowych WSP w Krakowie, Kielcach i Rzeszowie, Uniwersytetu Szczecińskiego oraz ODN w Kielcach, Krakowie i Wrocławiu. Wśród około 50 osób uczestniczących, prócz referentów, znaleźli się przedstawiciele prawie wszystkich naukowych ośrodków bibliotekoznawczych kraju.

Ideą wyjściową organizatorów — jak powiedział, otwierając konferencję, jej inicjator, prof. dr hab. Jerzy Jarowiecki, prorektor WSP i kierownik Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej tejże uczelni — było przedstawienie wyników badań podejmowanych w ramach Centralnego Problemu Badań Podstawowych 08.17, a dotyczących funkcjonowania bibliotek szkolnych w świetle programu, zarządzeń i instrukcji, tym samym zbliżenie ich do praktyki oświatowej. W kompleksie zainteresowań badaczy Centralnego Problemu Badań Podstawowych 08. 17 dociekanie zagadnień bibliotek szkolnych należy już do ustalonej tradycji.

Dr Maria Konopka starała się w swoim referacie odpowiedzieć na pytanie, jak w świetle programów, zarządzeń i instrukcji przedstawiają się zadania i funkcje bibliotek szkolnych (obowiązki pedagogiczne bibliotekarza, przysposobienie czytelnicze i informacyjne uczniów), także warunki realizacji zadań biblioteki (kadra, lokal, księgozbiór, warsztat informacyjnobibliograficzny, finanse). Zarysowana w tych dokumentach koncepcja współczesnej biblioteki szkolnej — stwierdziła referentka w podsumowaniu — przynosi dość istotne nowości w zestawieniu z obowiązującymi przepisami i programami do 1980 r. Należą do nich:

— akcentowanie roli biblioteki jako pracowni interdyscyplinarnej, określenie jej zadań z równoczesnym wskazaniem obowiązków dyrekcji szkoły, rady pedagogicznej i nauczycieli w realizacji owych zadań;

— obarczenie nauczycieli—bibliotekarzy obowiązkiem prowadzenia lekcji bibliotecznych z przysposobienia czytelniczego i informacyjnego;

— podkreślenie znaczenia pracy z czytelnikiem indywidualnym;

— ustalenie normy w zakresie gromadzenia zbiorów;

— przedstawienie propozycji warunków materialno-organizacyjnych potrzebnych do realizacji nakreślonych zadań biblioteki;

— wprowadzenie nowych, korzystnych norm zatrudnienia nauczycieli—bibliotekarzy;

— zmniejszenie wymiaru pracy bibliotekarza.

A oto usterki tego modelu:

— brak jednoznacznie postawionych wymagań w zakresie warunków lokalowych;

— obniżenie norm w zakresie gromadzenia lektur z języka polskiego;

— zbyt ogólnikowe i wieloznaczne sformułowania dotyczące zarówno form działania, jak też zasad organizacji biblioteki;

— brak norm finansowych na uzupełnianie księgozbioru.

Dr Władysława Wójcik w swoim referacie — wykorzystując literaturę naukową i fachową, jaką zgromadziła — przedstawiła analizę modelu biblioteki szkolnej jako pracowni interdyscyplinarnej, funkcje biblioteki (kształcąco-wychowawcza, opiekuńczo-wychowawcza i kulturalno-rekreacyjna), warunki realizacji zadań bibliotek (baza lokalowa, wyposażenie, podstawy finansowe, księgozbiór, kadra), nadzór biblioteczny (dyrektor szkoły), rolę nauczycieli we współpracy z biblioteką szkolną oraz współpracę bibliotek szkolnych z bibliotekami innych typów, głównie pedagogicznymi i publicznymi.

Dr Zofia Sokół, uwzględniając badania przeprowadzone przez siebie w 1987 — 1988 r. (50 placówek z 10 województw Polski południowej) i piśmiennictwo przedmiotu, przedstawiła w referacie problem zawodu nauczyciela—bibliotekarza (wiek, płeć, motywy wyboru zawodu, obciążenie, wykształcenie, status społeczny). Wysunęła wiele wniosków na adres władz resortowych i terenowych, dyrekcji szkoły i samych nauczycieli—bibliotekarzy.

Na adres resortowych i terenowych władz oświatowych skierowała następujące postulaty: zadecydowanie o wydawaniu lektur i podręczników szkolnych w twardej oprawie, zmniejszenie rotacji kadry bibliotecznej przez preferowanie dodatków specjalnych za pracę w jednej instytucji, powiększenie powierzchni lokalowej bibliotek, utworzenie w każdym województwie bibliotek składowych książek zbędnych, zdezaktualizowanych i przestarzałych.

Na adres dyrektorów szkół wysunęła referentka następujące wnioski: zaniechanie praktyki przesuwania do pracy w bibliotece szkolnej schorowanych nauczycieli i przestrzeganie zasady traktowania nauczycieli-bibliotekarzy na równi z innymi pedagogami w wyróżnianiu nagrodami, odznaczeniami i dyplomami

Do samych bibliotekarzy skierowała ona apel o współpracę z innymi placówkami wychowania równoległego, o zadbanie o katalogi, kartoteki zagadnieniowe itp.

Mgr Wanda Bukowczan i mgr Grażyna Sznajder przedstawiły w swoim referacie wyniki badań przeprowadzonych w 35 szkołach ośmiu województw Polski południowej (objęły one 650 nauczycieli), a dotyczących czytelnictwa i wykorzystania czasopism pedagogicznych przez nauczycieli szkoły podstawowej. Większość pedagogów — stwierdziły referentki — czyta czasopisma pedagogiczne, lecz jedna czwarta ich nie czyta. 2/3 nauczycieli nie korzysta w ogóle z czasopism w procesie wychowania. Sumując wyniki badań, zaznaczały, że czytelnictwo i wykorzystanie przez nauczycieli szkół podstawowych czasopism pedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych nadal nie jest zadowalające. Okazuje się, że koreluje ono z potrzebami ukształtowanymi w trakcie zdobywania kwalifikacji i doskonalenia zawodowego. Zainteresowania czytelnicze i praktyczne wykorzystanie czasopism nie są równomierne wśród poszczególnych grup nauczycieli. Powszechnie panuje przekonanie o przydatności w pracy nauczycieli i szkoły czasopism jako źródła informacji, ale ich zawartość nie zawsze spełnia oczekiwania. Przede wszystkim poszukiwane są artykuły dające skuteczną, szybką i praktyczną pomoc w rozwiązywaniu codziennych problemów zawodowych. Biblioteki szkolne starają się wszechstronnie pomagać nauczycielom, ale ze strony tych ostatnich brak jest większego zainteresowania dla tego rodzaju usług bibliotecznych.

Autor tego sprawozdania — w swoim referacie poświęconym kształtowaniu się księgozbiorów bibliotek szkół podstawowych, opartym na badaniach w 29 bibliotekach z 7 województw — starał się odpowiedzieć na pytania, jak te placówki

są zaopatrzone w lektury szkolne (podstawowe i uzupełniające), w wydawnictwa informacyjne oraz w literaturę pedagogiczną, psychologiczną i pokrewną, jak przedstawia się rozwój ilościowy księgozbiorów tych bibliotek, ich struktura, wreszcie organizacja gromadzenia, opracowania i przechowywania zbiorów. Widoczne są znaczne braki w posiadanych zbiorach lektur szkolnych, wydawnictw informacyjnych, literatury pedagogicznej, psychologicznej i pokrewnej. Muszą być one zniwelowane w drodze zwiększonych nakładów tych pozycji i środków na nie. Model struktury księgozbiorów (literatura piękna i niebeletrystyczna), jaki się kształtuje w wyniku gromadzenia zbiorów, zdaje się uzasadniać potrzebę kierowania się nim w trakcie zakupów nowości wydawniczych do tych placówek. Wzrost ilościowy księgozbiorów bibliotek szkolnych jest sztucznie potęgowany przez duży procent książek przestarzałych i niepotrzebnych w zbiorach. Dlatego też nakazem chwili staje się ich selekcja i dla tych celów powinno się tworzyć w województwach biblioteki składowe.

Dr Danuta Adamczyk w referacie opartym na wynikach badań ankietowych, którymi objęła nauczycieli-bibliotekarzy w 26 szkołach sześciu województw, starała się dać odpowiedź na pytanie o realizację programu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego w szkole podstawowej. Referentka stwierdziła, że analiza nadesłanych ankiet nie napawa optymizmem. Biblioteki szkolne nie są przygotowane do podjęcia obligatoryjnych zajęć dydaktycznych, gdyż kadra biblioteczna jest słabo przygotowana merytorycznie do realizacji programu wymagającego wysokokwalifikowanych pracowników, ponadto widać jej wyraźne starzenie się i przypadkowy dobór. Baza lokalowa i dydaktyczna jest uboga, a realizacja programu zdana jest na przypadkowość.

Dr Alicja Krawczyk w swoim referacie omówiła czytelnictwo uczniów szkół podstawowych. Oparła się na wynikach badań sondażowych, przeprowadzonych w 20 szkołach, w których szukała odpowiedzi na pytania dotyczące korzystania przez uczniów z księgozbioru biblioteki szkolnej, z innych źródeł zaopatrywania się w książkę, posiadania domowych księgozbiorów, motywów czytania, zainteresowań i postaw czytelniczych. Podkreślała w referacie, iż biblioteka szkolna zaspokaja w znacznym stopniu potrzeby czytelnicze zwłaszcza uczniów klas młodszych. Jednakże badani uczniowie uważali, że nauczyciele, w tym także nauczyciele —bibliotekarze, odgrywają niewielką rolę w inspirowaniu czytelnictwa. Książka stanowi w życiu młodzieży jedną z atrakcyjniejszych form spędzania czasu wolnego (po oglądaniu telewizji, słuchaniu muzyki i kontaktach z rówieśnikami). Znaczna część badanych uczniów deklaruje, że lektura ma wpływ na ich postępowanie.

Mgr Barbara Góra i mgr Anna Faber w swoim komunikacie przedstawiły zamiar opracowania bibliografii dotyczącej funkcjonowania bibliotek szkolnych za lata 1944 — 1987.

Dyskusja, jaka toczyła się po wysłuchaniu referatów, koncentrowała się na szczegółowych kwestiach — takich, jak sposoby usuwania mankamentów w pracy bibliotek szkolnych, postulowano objęcie badaniami większej grupy bibliotek szkolnych także Polski północnej, zwracano uwagę na systemowe podejście do problemu tych bibliotek i in.

Konferencja dostarczyla bogatego materiału, który niewątpliwie wykorzystają w swych dalszych pracach realizatorzy Centralnego Problemu Badań Naukowych. Uczestnicy konferencji mieli okazję do wzajemnego zaprezentowania swych warsztatów badawczych i wysłuchania krytycznych uwag. Coraz wyraźniej widoczna staje się tendencja do wspólnego poszukiwania rozwiązań problemów interesujących bibliotekarzy szkolnych, a także szkół.

Przypisy

[1] Centralny Problem Badań Podstawowych 08 17 brzmi: Funkcjonowanie i kierunki rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL. Rok 1988 był drugim etapem wykonywania zamierzeń naukowych ujętych w ogólnym harmonogramie działań wynikających z ogólnej koncepcji badań grupy tematycznej II E3, pomieszczonych w zadaniu nr 12: Funkcjonowanie bibliotek szkolnych. Bibliotekę szkolną potraktowano służebnie wobec zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły oraz wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli.

JÓZEF SZOCKI

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1990 r.
Nakład 2 370 egzemplarzy. Ark. wyd. 9,7. Ark. druk. A1-10,31.
Łódzka Drukarnia Dziełowa. Zakład nr 3 w Tomaszowie Maz. Zam. 1005/1100/89

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.