

# RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

Rok XXXII (LXIV) STYCZEŃ – KWIECIEŃ 1990

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

## KOMITET REDAKCYJNY

Janusz Bogusz, Bogumila Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji)  
Michał Langowski, Tadeusz Lewowicki (redaktor naczelny)

## RADA REDAKCYJNA

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

Redaktor techniczny: Monika Kalberg

## 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 dwóch 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) zamieszczane w tekście nadsyłanych opracowań winny być czyste i czytelne, wykonane tuszem na kalce w skali 1:1 i nie mogą przekraczać wymiaru 13 cm × 19 cm.

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



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Owumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

1-2

---

Rok XXXII (LXIV) STYCZEŃ - KWIECIEŃ 1990

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

## SPIS TREŚCI

### PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

TADEUSZ LEWOWICKI: O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji . . . . .	3
HENRYKA KWIATKOWSKA: Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela . . . . .	13
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Założone a realizowane treści kształcenia pedagogicznego . . . . .	23
MIKOŁAJ GRYGORCZUK: Z badań nad świadomością historyczną młodych nauczycieli . . . . .	35
BOŻENA MARCIŃCZYK: Z badań nad autorytetem osobowym . . . . .	51

### PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: „Naiwno-przedmiotowe” spojrzenie na metodologię dydaktyki . . . . .	67
--	----

### OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

JAN SKŁODOWSKI: Mikroinformatyka szkolna w opinii szwajcarskich nauczycieli . . . . .	77
---	----

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

STANISŁAWA BIENKOWSKA: W sprawie doskonalenia systemu kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce . . . . .	88
---	----

### RECENZJE KSIĄŻEK

WITOLD KOMAR: M. Debesse, G. Mialaret: Rozprawy o wychowaniu . . . . .	101
MARIA JAKOWICKA: B. Jodłowska: Start zawodowy nauczyciela klas początkowych . . . . .	113
BOGUSŁAWA JODŁOWSKA: K. Witzenbacher: Die Unterrichtsplanung. Eine Praxis und Studienhilfe . . . . .	119

# PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

TADEUSZ LEWOWICKI  
*Uniwersytet Warszawski*

## O DOTYCHCZASOWYCH KONCEPCJACH EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ I POTRZEBIE OKREŚLENIA NOWEJ KONCEPCJI TEJ EDUKACJI

Sprawy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli są przedmiotem zainteresowania wielu grup społecznych. Zainteresowanie to jest zrozumiałe i uzasadnione, ponieważ zakres i poziom przygotowania nauczycieli do pracy w dużym stopniu wpływają na treść, metody i formy działalności edukacyjnej, determinują wyniki tej działalności, a zatem w znacznej mierze decydują o wychowaniu wielu ludzi, o ich rozwoju, kształtowaniu się swoistych wartości, zachowań społecznych, szansach życiowych, wiedzy i licznych innych kwestiach ważnych zarówno w rozwoju i funkcjonowaniu społeczeństw, jak i poszczególnych jednostek.

Zagadnienia edukacji nauczycielskiej są jednak przede wszystkim przedmiotem uwagi środowisk oświatowych, akademickich i środowiska organizatorów oświaty. Te właśnie środowiska mają największe kompetencje w kwestiach nauczycielskiej edukacji, one też są bezpośrednio zaangażowane w sprawy kształtowania i realizacji swoistego — mówiąc z pewną przesadą — systemu tej edukacji. Dla wielu innych grup społecznych interesujące są nie tyle spory o edukację nauczycieli, co dostrzegalne skutki owej edukacji.

Dyskusje dotyczące spraw przygotowania nauczycieli do ich odpowiedzialnych funkcji społecznych stały się szczególnie ożywione w drugiej połowie naszego wieku, kiedy w niemal całym świecie wyraźnemu przyspieszeniu uległ proces upowszechniania kształcenia podstawowego i średniego. Ale różne koncepcje zawodowego przygotowania nauczycieli rodziły się znacznie wcześniej. Do koncepcji tych nawiązywano i nawiązuje się w częstych sporach o ogólne cele, treści i metody kształcenia nauczycieli. Tak również było i jest w dyskusjach toczących się w naszym kraju.

Słabością współczesnych prac nad określeniem modelu (czy modeli)

edukacji nauczycielskiej wydaje się jednak być nader cząstkowe, fragmentaryczne ujmowanie spraw kształcenia, a także doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Rzadko — zbyt rzadko — prace te oparte są na ogólniejszej refleksji nad doktrynami edukacji, nad wiodącymi czy dominującymi założeniami i celami rozmaitych doktryn, nad treściami służącymi przygotowaniu nauczycieli do ich pracy. Natomiast sporo uwagi poświęca się rozwiązaniom instytucjonalnym, formom organizacyjnym, niekiedy metodom przygotowania nauczycieli. Konsekwencją takiego podejścia są dyskusje o szczegółach (nawet ważnych) wybranych zagadnień natury metodyczno-organizacyjnej. Wszystko to nie prowadziło do — jak się to zwykle określać — doskonalenia systemu edukacji nauczycielskiej.

Ale system ten — w istocie nie system, lecz zbiór luźnych elementów — słabo daje się „doskonalić”. Oczywiście, możliwe są różne ulepszenia, korekty czy modernizacje rozmaitych elementów złożonej rzeczywistości edukacyjnej, ale brak ogólnej doktryny czy ogólnej koncepcji całej edukacji nauczycielskiej utrudnia budowanie odpowiedniego systemu kształcenia nauczycieli, a także ich doksztalcenia i doskonalenia.

Decyzje dotyczące kwestii edukacji nauczycielskiej podejmowane są z dużą nerwowością, trochę intuicyjnie, trochę zdroworozsądkowo i również tylko ze świadomością ogólnych założeń i ogólnej strategii zmian, a także prawdopodobnych skutków wprowadzanych zmian. Nerwowość tę i pośpiech można wytłumaczyć niekorzystnymi zjawiskami i procesami, które występują w edukacji i w środowisku nauczycielskim. Masowe kształcenie na szczeblu podstawowym i średnim, a w niektórych regionach świata również wyższym, wywołuje duże zapotrzebowanie ilościowe na nauczycieli. W Polsce — chociaż stopień upowszechnienia szkolnictwa średniego i stopień skolaryzacji młodzieży w wieku akademickim pozostawiają wiele do życzenia — także występuje wyraźny niedobór nauczycieli z kwalifikacjami pedagogicznymi i wyższym wykształceniem. Według szacunków Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej brakuje obecnie kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami. Wśród zatrudnionych aż 123 tys. nauczycieli nie ma kwalifikacji pedagogicznych. Ponadto co najmniej dwadzieścia kilka tysięcy nauczycieli, którzy mają wysokie kwalifikacje zawodowe, pracuje niezgodnie ze zdobytym przygotowaniem. W sumie blisko 30% wszystkich nauczycieli zatrudnionych w systemie oświaty nie ma odpowiedniego przygotowania zawodowego lub wypełnia zadania zawodowe niezgodne z kwalifikacjami. Prognozy do końca bieżącego wieku są niezbyt optymistyczne, ponieważ uwzględniając kolejne fale wyzów demograficznych dzieci (a zatem i zwiększenie się liczby uczniów) oraz jednoczesne odejścia nauczycieli z zawodu (emerytury, renty, inne powody) należy przyjąć do pracy do końca tego stulecia około 170 tys.

nowych nauczycieli szkół podstawowych i średnich — nie licząc sporej grupy nauczycieli zawodu w szkolnictwie zawodowym<sup>1</sup>.

Masowy charakter edukacji powoduje też liczne kłopoty z utrzymaniem wysokiego poziomu — jak się często mówi „jakości” — kształcenia i wychowania. To z kolei wywołuje określone potrzeby w dziedzinie „jakości” edukacji nauczycielskiej, skłania do prób utrzymania, a nawet podniesienia, poziomu kształcenia nauczycieli. Wiele jednak wskazuje na to, że są to próby często nieudane. Przyczynami niepowodzeń są m.in. — powtórzmy to raz jeszcze — brak ogólnej wizji edukacji nauczycielskiej, słabo określone koncepcje tej edukacji i niejasna koncepcja zmian.

Ukazanie się raportu KEEN i towarzyszących raportowi opracowań cząstkowych jest okazją do ponownego ożywienia refleksji o ogólnych koncepcjach edukacji nauczycielskiej. Wiedza o istnieniu takich koncepcji i społecznych konsekwencjach ich przyjęcia może ułatwić ukształtowanie obrazu pożądanych zmian edukacji nauczycielskiej. Dlatego właśnie przypomnieć warto chociażby tylko podstawowe ujęcia koncepcji owej edukacji. Najpierw nakreślone zostaną koncepcje wyróżnione ze względu na cele edukacji wyższej i odwołujące się do typowych modeli kształcenia wyższego czy szkół wyższych. Następnie zarysowane zostaną — jak się wydaje — typowe koncepcje kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych. Te koncepcje najsilniej decydują o treściach przygotowania pedagogiczno-psychologicznego, dlatego też dalej przedstawione będą swoiste koncepcje treści kształcenia nauczycieli.

### KONCEPCJE KSZTAŁCENIA WYŻSZEGO I POCHODNE OD NICH KONCEPCJE EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

Najogólniej rzecz ujmując, można wyodrębnić trzy podstawowe koncepcje kształcenia wyższego.

Pierwsza z tych koncepcji zakłada, że kształcenie powinno mieć charakter ogólnorozwojowy, służący przede wszystkim rozwojowi osobowości ludzi uczących się. Kształcenie takie — prowadzone w uczelniach uniwersyteckich — spełniać ma kilka głównych funkcji — m.in. służyć przekazowi dorobku nauki, utrwalać wartościowe tradycje kultury, nauki i oświaty, przygotowywać młode pokolenia do aktywności społecznej — w tym aktywności zawodowej, a jednocześnie (o czym była już mowa) umożliwiać rozwój osobowości ludzi uczących się.

Ta koncepcja kształcenia znajduje najszerszy wyraz w modelu uniwersyteckiej szkoły wyższej. Model ten sprzyja spełnianiu wymienionych funkcji, a ponadto umożliwia wypełnianie swoistych funkcji uniwersytetów, do których należą wytwarzanie wiedzy, jej przekaz oraz upowszechnianie.

Aby dobrze łączyć wszystkie te funkcje, w uczelni wyższej konieczne

jest ściśle powiązanie dydaktyki z badaniami naukowymi i szerokim udostępnianiem wyników badań. W kształceniu prowadzonym według tej koncepcji dydaktyka spełniać powinna wiele złożonych zadań (wy-  
pływających z funkcji tak pojmowanego kształcenia).

Przekonanie o walorach takiego kształcenia wyższego doprowadzało do uznania, że absolwenci uczelni uniwersyteckich (typu uniwersyteckie-  
go)<sup>2</sup> kończąc te uczelnie są tym samym przygotowani do pracy nauczy-  
cielskiej. Ewentualne wzbogacenie ich wiedzy specjalistycznej (kierun-  
kowej) o wiedzę pedagogiczną traktowane jest w tym przypadku jako  
możliwe, nawet pożyteczne, ale nie jako konieczne. Taka postawa wo-  
bec kwestii przygotowania do pracy nauczycielskiej ma długą tradycję —  
sięgającą dawnych uniwersytetów. I dzisiaj wszakże często odradzają się  
w uczelniach uniwersyteckich dążenia do ograniczenia lub nawet wyru-  
gowania z planów i programów studiów zagadnień właściwych edukacji  
profesjonalnej nauczycieli.

Druga koncepcja zakłada prymat kształcenia ogólnozawodowego. Pod-  
stawowe funkcje takiego kształcenia to przekaz kanonu wiedzy ogóln-  
zawodowej w zakresie określonej grupy zawodów, wstępne przygoto-  
wanie do pracy w tej grupie zawodów, upowszechnienie wiedzy z tego  
zakresu, przygotowanie ludzi uczących się do spełniania pewnych ról  
społecznych związanych z przyszłą pracą zawodową (ról organizatorów  
pracy, kierowników, popularyzatorów, innowatorów i in.). Taki typ  
kształcenia prowadzony jest zazwyczaj w uczelniach ogólnozawodowych,  
które w Polsce wydają się występować najczęściej (są wśród nich m.in.  
duże i stosunkowo silne kadrowo wyższe szkoły pedagogiczne, akade-  
mie ekonomiczne, akademie rolnicze, wyższe szkoły inżynierskie i wiele  
innych). Swoiste funkcje szkół ogólnozawodowych są dość różne od  
funkcji szkół uniwersyteckich (głównie uniwersytetów i politechnik)<sup>3</sup>.  
W tej koncepcji znajduje już swoje miejsce edukacja nauczycielska, ale  
słabo określone są treści i metody przygotowania zawodowego nauczy-  
cieli.

Trzecia koncepcja zakłada z kolei dominację kształcenia zawodowego,  
specjalistycznego. Funkcje takiego kształcenia są podobne do funkcji  
kształcenia ogólnozawodowego, ale ich zakres sprowadzony jest przede  
wszystkim do określonego zawodu, specjalności, obszaru aktywności  
społecznej.

Wydaje się, że konsekwencje przyjęcia tej koncepcji w edukacji nau-  
czycielskiej widoczne są przede wszystkim w specjalistycznym kształce-  
niu nauczycieli w samodzielnych organizacyjnie (ale oderwanych od  
niepedagogicznych i nienauczycielskich kierunków studiów) zakładach  
kształcenia nauczycieli. W Polsce egzemplifikacją takiego przygotowania  
zawodowego nauczycieli są SN-y i niektóre — przekształcone z SN-ów  
— niewielkie i słabe kadrowo wyższe szkoły pedagogiczne. Stosunkowo



najlepszym przykładem — w naszym szkolnictwie wyższym — właściwego ujęcia takiego kształcenia zawodowego jest działalność Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.

Wszystkie te koncepcje mają swój długi już rodowód, występują też w licznych odmianach. Przemiany kształcenia wyższego i szkół wyższych zmierzają w kierunku ciągłego wzbogacania funkcji tego kształcenia i postępującego rozszerzania, a zarazem różnicowania wewnętrznego, modelu szkoły wyższej. Coraz częściej powstają (lub przekształcają się istniejące) uczelnie, które w różnych tokach i formach kształcenia umożliwiają realizację funkcji właściwych bądź kształceniu uniwersyteckiemu, bądź kształceniu ogólnozawodowemu, bądź też kształceniu zawodowemu. W ramach jednego organizmu uczelnianego możliwe staje się zdobywanie różnych typów wykształcenia.

Niestety, w warunkach polskich proces ten nie przebiega w podobny sposób. Większość, a przynajmniej znaczna część, wyższych uczelni w naszym kraju usiłuje — często bez podstaw — naśladować model kształcenia uniwersyteckiego, co przeważnie kończy się niepowodzeniem (szkoły te nie mogą sprostać wymaganiom uniwersyteckim, a zaniedbują czy porzucają kształcenie ogólnozawodowe, które mogą prowadzić z powodzeniem i ku pożytkowi ludzi uczących się, społeczeństwa i wielu dziedzin życia gospodarczego.

A lista funkcji kształcenia wyższego ulega poszerzeniu. Właśnie w ramach tego kształcenia podejmowane są i będą kwestie doskonalenia zawodowego ludzi mających już wysokie kwalifikacje. Przemiany gospodarcze, ekonomiczne, wzrastająca mobilność społeczna i zmiany techniki i technologii, a w konsekwencji często zmiany zawodów (zanikanie jednych i powstawanie innych zawodów) sprawiają, że w ramach systemu kształcenia wyższego podejmowane są sprawy rekwalifikacji. Wreszcie obok wymienionych uprzednio rozwijają się (w Polsce — niestety — bardzo słabo) rozmaite formy studiów otwartych, które pełnią lub pełnić mogą wiele funkcji — od kształcenia ogólnego poczynając, poprzez kształcenie zawodowe, a na kształceniu hobbystycznym doraźnym i całkowicie bezinteresownym kończąc. Trudno dzisiaj uznać, że znajduje to właściwe odbicie w edukacji nauczycielskiej.

## OGÓLNE KONCEPCJE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Próba porównania różnych koncepcji kształcenia nauczycieli prowadzi do wyodrębnienia kilku typowych, ogólnych koncepcji tego kształcenia<sup>4</sup>. Są one w części związane z przedstawionymi wcześniej koncepcjami kształcenia wyższego w ogóle, w części jednak są właściwe głównie edukacji nauczycielskiej.

Pierwszą koncepcję określić można jako ogólnokształcącą. U jej pod-

staw leży założenie, że nauczyciel powinien być człowiekiem o gruntownym wykształceniu ogólnym. Wykształcenie to ma niejako przekazywać swoim uczniom i wychowankom.

W koncepcji tej eksponuje się rolę nauczyciela jako osoby kształtującej życie społeczne w środowisku lokalnym, organizującej rozmaite poczynania oświatowe i kulturalne, oddziaływującej na sposób życia młodzieży i dorosłych, wywołującej potrzeby edukacyjne. Jest to — inaczej mówiąc — koncepcja eksponująca wielofunkcyjność zawodu nauczycielskiego i społeczną misję tego zawodu — w tym misję społecznikowską.

Nie jest dziełem przypadku, że właśnie ta koncepcja występuje w krajach, w których tworzy się systemy powszechnej oświaty, w których kształtują się dopiero nowoczesne społeczeństwa, w których — z różnych względów — kształtuje się warstwa nowej inteligencji. Takimi krajami są obecnie np. liczne kraje Ameryki Łacińskiej i tam właśnie edukacja nauczycielska wydaje się wciąż najbliższa omawianej koncepcji.

Dodać warto, że taka — ogólnokształcąca — koncepcja edukacji nauczycielskiej w pewnym sensie jest także wymuszona poziomem ogólnego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Stosunkowo niski poziom edukacji powszechnej (podstawowej) i często również niezadawalający poziom kształcenia w szkołach średnich sprawia, że w zakładach kształcenia nauczycieli uzupełnia się wykształcenie ogólne przyszłych nauczycieli. Wreszcie tam, gdzie kształcenie nauczycieli odbywa się na poziomie szkoły średniej, kształcenie ogólne stanowi podstawę całej edukacji — także nauczycielskiej.

Druga koncepcja kształcenia nauczycieli może być określona jako koncepcja specjalizacji o charakterze akademickim. Jej cechą charakterystyczną jest to, że kandydaci do zawodu nauczycielskiego zdobywają spory zasób informacji o naukach pedagogicznych czy naukach o wychowaniu. Kształcenie odbywa się z reguły w uczelniach wyższych i obejmuje w „pedagogicznej” warstwie treściowej głównie wiedzę o pedagogice, psychologii i ew. innych naukach. Studenci poznają problemy pedagogiki jako nauki, ale niewiele poznają praktyki oświatowej, rzadko stykają się z dziećmi i młodzieżą, nie opanowują umiejętności przydatnych w pracy pedagogicznej.

Taka koncepcja kształcenia jest wciąż widoczna w kształceniu nauczycieli w niektórych krajach europejskich — szczególnie tam, gdzie wzory szkoły herbartowskiej, szkoły przesadnego werbalizmu, są jeszcze bardzo żywe. Edukacja nauczycielska oparta bywa w tym przypadku na „solidnej” podbudowie często encyklopedycznego, erudycyjnego wykształcenia ogólnego. Jest to jednak edukacja „gubiąca” w istocie sprawy wychowania dzieci, służąca bardziej powielaniu akademickiej pedagogiki niż stwarzaniu warunków i pomaganiu w rozwoju dzieci i mło-

dzieją. Trudno oprzeć się wrażeniu, że kształcenie nauczycieli prowadzone w naszych uczelniach typu uniwersyteckiego (uniwersytetach, politechnikach, akademiach) bliskie pozostaje takiej edukacji, takiej koncepcji kształcenia nauczycieli.

Trzecia koncepcja kładzie nacisk na sprawnościowe przygotowanie nauczycieli. Można ją nazwać specjalistyczno-sprawnościową czy pragmatyczną. Zakłada się w niej, że podstawą przygotowania zawodowego nauczycieli powinny być umiejętności organizowania sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, umiejętności diagnozowania i oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych, umiejętności socjotechniczne i psychotechniczne, sprawności o charakterze metodycznym. Kształcenie tego typu ma niewątpliwie najwięcej związków z praktyką kształcenia i wychowania, chociaż niekiedy podejście do spraw praktyki bywa uproszczone. Przesadnie pragmatyczne przygotowanie nauczycieli nastawia ich niekiedy zbyt „technologicznie” do kwestii wychowania. Nauczyciele poznają i stosują rozmaite techniki oddziaływań, ale tracą z pola widzenia sens swoich oddziaływań, tracą też z pola widzenia potrzeby wychowanków. Cechy takiej edukacji nauczycielskiej nie są — niestety — obce kształceniu nauczycieli w niektórych naszych szkołach wyższych i pomaturalnych.

Ten typ przygotowania nauczycieli niesie niebezpieczeństwo „przedmiotowego” traktowania wychowanków, manipulowania ich zachowaniami. W radykalnych odmianach prowadzi to do swoistej pedagogiki środków (zatracającej ideały, cele, zatracającej ucznia jako jeden z podmiotów uczestniczących w procesach edukacyjnych).

Każda z tych szkicowo przedstawionych koncepcji ma określone uwarunkowania, genezę i tradycję. Każda też występuje w rozmaitych odmianach — w zależności od warunków rozwoju określonego kraju, społeczeństwa czy warunków funkcjonowania systemu edukacyjnego. Nie idzie tu jednak ani o egzemplifikację, ani pełną charakterystykę ogólnych koncepcji. W tym miejscu poprzestać trzeba na wstępnym zaledwie szkicu typowych podejść do kwestii edukacji nauczycielskiej.

Wyzwaniem współczesności staje się określenie nowej koncepcji kształcenia nauczycieli — koncepcji łączącej najbardziej wartościowe elementy dotychczasowych koncepcji, ale uwzględniającej także potrzeby zmieniającego się życia społecznego, także zmieniającej się edukacji. Nowe bowiem funkcje i zadania są i będą udziałem edukacji, zmieniać się więc powinny i koncepcje kształcenia nauczycieli i realizacja tych koncepcji w praktyce przygotowania zawodowego nauczycieli.

## KONCEPCJE TREŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Jedną z podstawowych kwestii edukacji nauczycielskiej jest pojmowanie i dobór treści kształcenia nauczycieli. Odwołując się do typowych

sposobów rozumienia treści można powiedzieć, że w edukacji nauczycielskiej przeważał nacisk na dobór treści informacyjnych, kojarzonych z tzw. treściami gotowymi czy tzw. wiedzą zimną. Encyklopedyczny charakter treści kształcenia — zgodny z kojarzeniem treści kształcenia z gotowym „materiałem nauczania”, najczęściej werbalno-teoretycznym — wyraźny jest w edukacji nauczycielskiej bliskiej dwóm pierwszym koncepcjom, o których była mowa w poprzednim fragmencie tego opracowania.

Rzadziej jako treści kształcenia uznawano i uznaje się również czynności, które opanować miał kandydat do zawodu nauczycielskiego. Treści definiowane są niekiedy właśnie jako czynności przede wszystkim przez pedagogów i psychologów amerykańskich. Tam też — na gruncie amerykańskim — znaleźć można liczne próby zastosowania koncepcji kształcenia pragmatycznego.

Te różnice w pojmowaniu treści nie pozostają — rzecz jasna — bez znaczenia dla relacji między teorią i praktyką. W przypadku pierwszego z przedstawionych podejść do treści kształcenia przeważa teoria — także różnie rozumiana i różnie przedstawiana. Praktyka pozostaje tu odległa i służy czasem jako ilustracja, osobliwy dodatek do rozważań teoretycznych.

Drugie ze wspomnianych podejść do treści kształcenia nadaje — co zrozumiałe — wysoką rangę praktyce jako dziedzinie umożliwiającej zdobycie doświadczenia, częściowo też służącej sprawdzeniu poznanych uprzednio zaleceń metodycznych czy sposobów oddziaływań. Więzy teorii z praktyką są tu silniejsze, ale — o czym wspomniałem już wcześniej — teoria traktowana jest często zbyt powierzchownie lub nader wąsko, instrumentalnie.

Ani pierwsze, ani drugie ujęcie spraw treści kształcenia nie dawało i nie daje poprawnego czy zadowalającego powiązania teorii z praktyką. Świadomość tego stanu towarzyszy wielu poczynaniom reformatorskim, wielu próbom określenia właściwych relacji teorii i praktyki. Przykłady takich poszukiwań można wskazać m.in.: w różnych poczynaniach odnoszących się do kształcenia nauczycieli w naszym stuleciu. Między innymi W. Okoń przypomina w raporcie cząstkowym opracowanym dla Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN), że już w wieku dwudziestym wyróżnić można co najmniej trzy koncepcje treści kształcenia — progresywną, personalistyczną i kompetencyjną.<sup>5</sup>

Każda z tych koncepcji zawierała sugestie dotyczące doboru treści kształcenia. Pierwsza zwracała uwagę na treści pomagające dostrzegać i rozwiązywać problemy, a w przypadku pracy nauczycielskiej — pomagające organizować sytuacje problemowe i kierować poszukiwaniami rozwiązań (poszukiwaniami podejmowanymi przez uczniów). W treściach kształcenia nauczycieli znalazły miejsce treści pomocne nauczycielom

w wyzwalaniu aktywności poznawczej i twórczości dzieci. Treści te — m.in. z zakresu psychologii i pedagogiki — wyjaśniały wiele „mechanizmów” owej aktywności, pozwalały ją zrozumieć i zachęcały do sprzyjania tej aktywności.

Druga — personalistyczna — zwracała z kolei uwagę na taki dobór treści, który służyć miał rozwojowi osobowości nauczyciela. Osobowość nauczyciela, jego walory poznawcze, zalety charakteru, sposób postępowania, stanowić powinny wzór dla wychowanków. Inwestując w rozwój nauczyciela inwestowano pośrednio w rozwój uczniów.

Wreszcie trzecia koncepcja — kompetencyjna — akcentowała konieczność wyposażenia nauczyciela w określone kwalifikacje zawodowe, sprawności właściwe profesji nauczycielskiej. Określenie zakresu kompetencji stosowanych do wykonywania zawodu nauczycielskiego (czy zawodów nauczycielskich) wciąż budzi spory, rodzi wątpliwości. O ile ogólne obszary tych kompetencji można jeszcze nazwać i uzasadnić, to bliższe określenie tych kompetencji okazuje się sprawą wywołującą rozmaite dyskusje. Może dlatego — szczególnie w krajach zachodnioeuropejskich i w USA — spotyka się wiele rozwiązań autorskich, stanowiących osobliwość szkoły czy kilku szkół. W polskim systemie edukacyjnym dyskusje — jak dotąd — nie owocują różnymi rozwiązaniami „kompetencyjnych” wariantów treści kształcenia nauczycieli.

W tej sytuacji spory o treści kształcenia nauczycieli ogniskują się na wypełnieniu hasłami programowymi przedmiotów składających się na podstawowe bloki treści kształcenia nauczycieli — blok ogólnokształcący, blok kierunkowy i blok specjalistyczny (związany z kierunkiem studiów) oraz blok pedagogiczno-psychologiczny (w większości uczelni nader skromny i realizowany w sposób „powierzchniowo-akademicki”). Poza uczelniami pedagogicznymi — głównie wyższymi szkołami pedagogicznymi — tylko ostatni blok (obejmujący około 300 godzin, rzadko więcej) służy przygotowaniu pedagogicznemu nauczyciela. Pozostałe bloki służą przygotowaniu kierunkowemu — zazwyczaj nie związanemu w swej istocie z ewentualnym wykonywaniem w przyszłości zawodu nauczyciela. W tym sensie przygotowanie nauczyciela, który z racji swych funkcji zawodowych powinien być „dwuzawodowcem” (pedagogiem i specjalistą-„przedmiotowcem”), ma charakter wyraźnie sprofilowany na treści „kierunkowe”. Kształcenie pedagogiczno-psychologiczne traktowane bywa przeważnie jako mało ważny dodatek do kształcenia kierunkowego.

Jaskrawym przykładem takiego podejścia jest kształcenie kierunkowe całkowicie pomijające wymagania programów szkolnych. Absolwenci szkół wyższych (poza wspomnianymi szkołami pedagogicznymi) często nie znają programów nauczania obowiązujących w szkołach niższych szczebli, nie są przygotowani do pracy dydaktycznej, nie mają przygo-

towania do pełnienia funkcji wychowawczych, opiekuńczych, doradczych i innych funkcji właściwych nauczycielowi i wychowawcy. Brakowi przygotowania teoretycznego towarzyszy niemal całkowity brak przygotowania praktycznego.

Uwagi o kwestiach treści kształcenia nauczycieli zakończyć można opinią, że aktualne programy edukacji nauczycielskiej nie spełniają oczekiwań ani nauczycieli akademickich, ani studentów — przyszłych nauczycieli. Krytyce treści kształcenia nie towarzyszą jednak żadne śmiałe określenia nowych „modeli” treściowych nauczycielskiej edukacji. Określenie ogólnej koncepcji treści i odpowiedni dobór treści — to zadania, które należy pilnie podjąć, jeśli zapowiadane przemiany naszej oświaty przynieść mają wyraźną poprawę.

### UWAGI KOŃCOWE

Zapewne żadna z przedstawionych typologii i ujętych w nich koncepcji nie spełnia oczekiwań dzisiejszych społeczeństw — szczególnie społeczeństw o sporych tradycjach oświatowych i rozwiniętej działalności edukacyjnej. Dlatego — jak już wcześniej zostało to powiedziane — wyzwaniem współczesności staje się określenie nowej koncepcji — łączącej wartościowe elementy koncepcji dotychczasowych, ale uwzględniającej także potrzeby zmieniającego się życia społecznego, zmieniające się oczekiwania indywidualne i grupowe, zmieniającą się również rzeczywistość edukacyjną. Próby szkicowania takich koncepcji mają już miejsce — także w naszym kraju<sup>6</sup>. Zarys przesłanek współczesnej doktryny edukacji nauczycielskiej zawarty jest m.in. w raporcie KEEN<sup>7</sup>. Trudno jednak uznać, że taka doktryna czy takie koncepcje są już opracowane w stopniu umożliwiającym ukształtowanie nowego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Niewiele np. uczyniono w zakresie uwzględnienia w doktrynach edukacji nauczycielskiej już zachodzących i przewidywanych przemian funkcji edukacji szkolnej. Niewiele wiadomo też, jak doktryny te (czy doktryna) mają się do programów przemian społecznych i gospodarczych w naszym kraju, jaką rolę przypisują edukacji w przemianach życia społeczno-politycznego, gospodarczego i innych dziedzinach działalności ludzkiej. A przecież edukacja nauczycielska powinna wyprzedzać i przygotowywać nauczycieli i wychowawców do spełniania indywidualnych i grupowych potrzeb wobec współczesnej edukacji dzieci i młodzieży, oświaty dorosłych, edukacji ustawicznej.

Do wszystkich tych kwestii — i wielu innych spraw, które wyznaczać mogą model (czy modele) przyszłej edukacji nauczycielskiej — wypadnie jeszcze powracać. Będziemy radzi, jeśli zagadnienia te zostaną podjęte na łamach „Ruchu Pedagogicznego”.

## Przypisy

<sup>1</sup> Dane te gromadził Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej — korzystając m.in. z opracowań agend MEN. Większość tych danych znajduje się w raporcie KEEN i opracowaniach cząstkowych (raportach tematycznych) KEEN.

<sup>2</sup> Por. T. Lewowicki (red.): Model zróżnicowanej szkoły wyższej. Warszawa 1985. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>3</sup> j.w.

<sup>4</sup> Omówienie tych koncepcji przedstawione zostało również w artykule pt. „Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej”, który ukaże się w pracy zbiorowej nt. relacji teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej (por. red. M. Jakowickiej — nakładem WSP w Zielonej Górze).

<sup>5</sup> Por. W. Okoń: Kształcenie nauczycieli w Polsce — stan i kierunki przebudowy. KEEN. Seria „Raporty tematyczne” nr 4. Warszawa—Kraków 1988, PWN.

<sup>6</sup> Por. H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1988, a także artykuł tej autorki w niniejszym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego”.

<sup>7</sup> W rozdziale poświęconym kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

HENRYKA KWIATKOWSKA

Uniwersytet Warszawski

### KIERUNKI PRZEMIAN FUNKCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELA

Zaden zawód ponoszący odpowiedzialność za rozwój poznawczy i humanistyczny człowieka nie może pozostać bez zmian, jeśli zachodzą znamienne przeobrażenia w sposobie życia ludzi i charakterze ich pracy. Dotyczy to zwłaszcza zawodu nauczycielskiego uznawanego powszechnie za najbardziej humanistyczny z zawodów. Są to słowa Arthura W. Combsa, współautora oryginalnej, w swych założeniach, koncepcji kształcenia nauczycieli<sup>1</sup>.

Jakie więc zmiany dokonujące się we współczesnym świecie i życiu człowieka uznać należy za sprawcze w ewolucji zawodu nauczycielskiego? Jak pod wpływem tych przeobrażeń zmieniają się funkcje zawodowe nauczyciela? Interesujące wydaje się także pytanie o to, czy stwierdzony kierunek przemian jest zgodny z perspektywicznymi wizjami rozwoju ludzkiego świata, czy jest to ewolucja działająca na rzecz tej wizji, czy przeciw niej.

Poszukiwaniom odpowiedzi na sformułowane pytania towarzyszy teza, iż przemiany funkcji zawodowych nauczyciela mają swój kontekst aksjologiczny, łączą się z przemianami samego człowieka i systemu wartości, których jest twórcą i obrońcą.

Przemiany zawodu nauczycielskiego mogą być rzeczywiście zrozumiane tylko wówczas, gdy poznane będą wartości, które je inspirują. Stąd znaczenie świadomości zmian o wymiarze szerszym dla zrozumienia przemian funkcji zawodowych nauczyciela. Ewolucja zawodu nauczycielskiego jest bowiem częścią szerszego procesu przemian. Ukazemy niektóre z nich, by zyskać punkt odniesienia dla dokonywanych analiz.



## 1. UWARUNKOWANIA PRZEMIAN ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Przedmiotem analizy uczynimy tylko te przemiany, których implikacje edukacyjne są wyraźnie czytelne.

a) Faktem o istotnej doniosłości edukacyjnej jest stwierdzenie niepokojącej przepaści, jaka zachodzi między tempem zmian środowiska ziemskiego a dynamiką zmian samego człowieka. Człowiek w historii własnego rozwoju przystosowywał się do rzeczywistości za sprawą transformacji środowiska, czyniąc w nim zmiany wykraczające poza możliwości adaptacyjne własnego organizmu. Powszechne stało się więc przekonanie, że dalszy rozwój ludzkiego świata powinien przebiegać inaczej niż rozwój dotychczasowy. Rodzi to potrzebę głębokiej reorientacji w systemach wartości, a także zasadniczych zmian zachowań ludzkich. Te zmiany wskazują na jakościowo nowe możliwości ludzkiego potencjału intelektualnego wykraczające, po pierwsze, poza opanowanie świata natury, a po wtóre, w odległy horyzont czasu. Prowadzi to do tezy o koniecznym zwrocie w rozwoju człowieka i jego świata w kierunku cywilizacji humanistycznej, jako cywilizacji łączącej naukę, technikę i sztukę.<sup>2</sup> Ponieważ jest to konstatacja powtarzana coraz częściej i z coraz większą doniosłością, edukacja nie może pozostać wobec niej obojętna, tym bardziej, że jej implikacje dla kształcenia człowieka są wyraźne.

b) Kolejnym ważnym zadaniem przed jakim stoi edukacja jest kształtowanie tzw. racjonalności globalnej. Cywilizacja współczesna stworzyła problemy, które są problemami wszystkich i problemami konkretnymi, tzn. życiowo ważnymi. Za sprawą tych właśnie problemów człowiek znalazł się w nowej dla siebie sytuacji. Jej nowość w porównaniu z sytuacjami dotychczas przeżyтыми przez ludzkość polega na tym, że ma ona charakter globalny (dotyczy całej planety), cechuje ją totalność (ogarnia najważniejsze aspekty życia ludzkiego), jest wytworem sztucznym (w całości stworzonym przez człowieka), a ponadto jest sytuacją alternatywną (jawi się jako jedna z realnie możliwych)<sup>3</sup>. Jej nowość wyraża się także tendencją zmian: ewoluuje w kierunku sytuacji krytycznej. Przed edukacją stoją więc nowe problemy, na przykład wychowanie dla odpowiedzialnego istnienia, dla zrozumienia i porozumienia się ludzi różnych kultur, czy wychowanie dla „sumienia ekologicznego”.

c) Szczególne znaczenie w przemianach edukacji może mieć, a w krajach zaawansowanych cywilizacyjnie już ma, zmiana charakteru ludzkiej pracy. W rozumieniu powszechnym praca to działalność człowieka zmierzająca do efektu produkcyjnego lub efektu w dziedzinie usług. Fakt pracy łączy się zawsze z wydatkowaniem sił fizycznych lub umysłowych. Automatyzacja i robotyzacja zaczyna stopniowo eliminować ludzką pracę w tym właśnie tradycyjnym znaczeniu. Nie



będzie to przejściowe zakłócenie rynku pracy, lecz tendencja po dynamice wzrostu. Edukacja nie może przemilczeć tego faktu. Zmiana sytuacji funkcjonowania człowieka w społecznym podziale pracy powoduje potrzebę jakościowo innej jego edukacji. Celem kształcenia stawać się będzie przygotowanie człowieka nie tylko do pracy w sensie produkcyjnym, lecz do pracy w sensie zajęcia<sup>4</sup>. Tak rozumiana praca równa się zdaniem wymienionego Raportu Klubu Rzymskiego z potrzebą wychowania nowego człowieka — „Homo studiosus”. Wychowanie takiego człowieka jest nowym zadaniem dla edukacji. „Homo studiosus” to człowiek traktujący edukację jako wartość autoteliczną, jako czynność należącą procesowi życia i nadającą mu wymiary wartości.

d) Innym czynnikiem wymuszającym przemiany systemów oświatowych jest zmiana potrzeb edukacyjnych współczesnego człowieka. W perspektywie najbliższej edukacja ma nie tylko przygotowywać człowieka do pełnienia określonych funkcji społecznych i zawodowych, lecz ma być ponadto, co jest niezwykle ważne, źródłem egzystencjalnego sensu.

Edukacja ma więc w przyszłości pełnić funkcje nie tylko pragmatyczno-utilitytarne, lecz funkcje egzystencjalne, stając się w ten sposób podstawowym faktem ludzkiej egzystencji. Nie można wykluczyć, że w dalszej perspektywie realizacja tych zadań stanowić będzie o podstawowych racjach istnienia szkoły. Nie trudno przewidzieć, że podjęcie przez szkołę tej nowej misji łączyć się będzie z reorientacją głównej idei jej funkcjonowania, tj. odejścia od scientystycznej perspektywy w ujmowaniu ludzkiej wiedzy i zastąpienia jej perspektywą humanistyczną<sup>5</sup>.

e) Niebagatelnym czynnikiem implikującym zmiany edukacyjne staje się współcześnie pilna potrzeba rozwikłania sytuacji impasu, w której znalazł się współczesny człowiek. Czasy, w których żyjemy zwykło się — z tych właśnie powodów — określać mianem cywilizacji na rozdrożu<sup>6</sup>. Obserwuje się niezwykle kumulację problemów, z którymi człowiek nie bardzo umie sobie radzić.

Świat uwikłał się w zapętłony impas, dla którego brak skutecznego rozwiązania. Podejmowane środki są zadziwiająco tradycyjne, wywołujące nieufność. Nie jest zbiegiem okoliczności, iż nurtowi oskarżeń, jakie kieruje się pod adresem współczesnego człowieka, towarzyszą stwierdzenia odnośnie nie wykorzystanych jego potencjalnych możliwości<sup>7</sup>. Sądzi się nawet, że nasza świadomość poznawcza ma charakter embryonalny, a mózg ludzki nie zmienił się w sposób uchwytny dla nauki od około czterdziestu tysięcy lat. Zdaniem Teilharda de Chardina „kompleksyfikacja materii w ludzkim mózgu osiągnęła wielkość krytyczną, poza którą dalej posunąć się nie można bez diametralnej zmiany swej postaci”<sup>8</sup>. Konsekwencją tego faktu jest brak widocznego postępu w indywidualnej przenikliwości myślenia, sile odczuwania i wyobraźni. Czło-

wiek współczesny jest twórcą lepszych diagnoz niż programów perspektywicznych. W gruncie rzeczy wie lepiej, czego chce uniknąć niż co pragnie stworzyć<sup>9</sup>. Jest to stan niepokojący. Ludzka kondycja życia, a szczególnie kondycja tworzenia wymaga perspektywy, inaczej wysiłek traci sens, a często przestaje być podejmowany. Po to, by człowiek był zdolny zaradzić aktualnej sytuacji, a zwłaszcza, by stworzył wizję ludzkiej przyszłości, rozwój poznania musi być inny. Sytuacja obliiguje człowieka do uruchomienia nowych jakości jego mózgu i uczuć. Jest to znów nowe zadanie dla systemów edukacyjnych, a tym samym dla kształcenia nauczycieli.

Przedstawione zostały niektóre z przeobrażeń społecznego funkcjonowania człowieka, implikujące zmianę jego edukacji. Nie została wyczerpana ich lista. Pozostaje na przykład tak ważna sprawa jak uznanie rosnącej potrzeby podmiotowości człowieka, respektowania prawa do indywidualnego rozwoju. Istnieje ponadto potrzeba przygotowania człowieka do nowej formy stosunków międzyludzkich czy jakościowo nowego uczestnictwa w kulturze.

Jakie zmiany w strukturze kwalifikacji nauczycielskich spowodują dokonujące się przemiany w świecie, jak pod ich wpływem zmieniać się mogą funkcje zawodowe nauczyciela?

## 2. PRZEMIANY FUNKCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI

Gdyby chcieć określić najogólniejszy kierunek dokonujących się przemian w środowisku życia człowieka na przestrzeni ostatniego półwiecza — to można by przyjąć, że czas ten charakteryzuje się przejściem od rewolucji przemysłowej do mikroelektronicznej. Przemiana ta wiąże się z ogromnym przewartościowaniem wielu obszarów ludzkiej aktywności, łączących się zwłaszcza z odejściem od działań prostych, sterowanych zewnętrznie i ściśle określonych, na rzecz działań złożonych, wewnętrznie sterowanych i autonomicznych.

Gdyby pokusić się o sformułowanie pożądanego względem powyższej przemiany kierunku ewolucji roli zawodowej nauczyciela to należałoby wskazać, że praca pedagogiczna winna przeobrażać się z działalności odtwórczej w twórczą, innowacyjną<sup>10</sup>. Ewolucję funkcji zawodowych nauczyciela ukażemy na przykładzie kilku charakterystycznych kontinuu zmian. Kontinua te wyrażać będą zmiany o charakterze uchwytanych tendencji, a nie alternatyw.

- a) Od funkcji przekazu wiedzy do funkcji uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej

Zgodnie z tradycją istotę zawodu nauczycielskiego łączono z przekazem wiedzy. Jest to właściwie dziedzictwo szkoły średniowiecznej. W sta-

rożytności nauczyciel kojarzył się raczej z mistrzem uczącym sprawności życiowej. Przykładem mogą być sofisci, którzy uczyli sztuki życia i sztuki sukcesu w działaniu. Szkoła współczesna zlekceważyła w zasadzie tradycję antyczną, trzyma się natomiast kurczowo dawno już podważonego przeświadczenia, że wiedza naukowa jest jedynym kluczem do powodzenia, a rozwój nauki i techniki przynosić będzie nieustanny postęp.

To przeświadczenie uformowało dotychczas obowiązującą triadę celów kształcenia: wiedzę — sprawności — wartości. Zgodnie z tą hierarchią celów praktyka systemów edukacyjnych przywiązuje największą wagę do wiedzy o faktach, w następnej kolejności do wiedzy o operacjach (jak działać?). Przedmiotem najmniejszej troski są kompetencje aksjologiczne człowieka (w imię jakich wartości organizować swe życie).

Zmiany, jakie dokonują się w świecie, a także presja nowych potrzeb edukacyjnych człowieka powodują, iż istniejąca hierarchia celów musi zostać odwrócona. Kazimierz Obuchowski zapytany, jakimi kwalifikacjami powinien dysponować człowiek współczesny, aby sprostać zamierzeniu życia „nad doświadczoną miarę” — odpowiada — iż potrzebna jest zwłaszcza wiedza o celach życia i regułach ich osiągnięcia<sup>11</sup>. Zmiany w społecznej preferencji poszczególnych celów kształcenia człowieka łączą się ściśle ze zmianą funkcji zawodowych nauczyciela. Pozycję nauczyciela coraz mniej wyznacza jego rola jako źródła wiedzy, natomiast coraz więcej jako organizatora procesu uczenia się, a szerzej procesu poznania. Rośnie uznanie dla kompetencji nauczyciela w obszarze umiejętności uczenia trudnej sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w świecie krzyżujących się orientacji aksjologicznych.

Kompetencje metodologiczne i aksjologiczne zaczynają stanowić o wartości wykształcenia człowieka. Metodologiczne dlatego, iż dają narzędzie radzenia sobie z wielością informacji, oprócz tego wyposażają w instrument tworzenia nowej wiedzy z zasobów posiadanych. Wykształcenie metodologiczne jest podstawą samodzielności poznawczej. Jak dowodzą badania psychologiczne, informacje, które jednostka samodzielnie integruje i różnicuje, które poddaje przeróbce myślowej zgodnie z własnymi preferencjami, odgrywają większą rolę w regulacji postępowania<sup>12</sup>. Uzyskujemy w ten sposób wiedzę funkcjonalną, wywierającą wpływ na decyzje i działania człowieka.

Kompetencje aksjologiczne z kolei stwarzają możliwość, po pierwsze, odkrywania czy nawet nadawania sensu własnym działaniom. Po wtóre, w odniesieniu do pracy nauczyciela, są podstawą rozumienia złożoności działania pedagogicznego, jako jedynego w swoim rodzaju działania, w którym człowiek czyni coś człowieczego z drugim człowiekiem. Nie waham się powiedzieć, że odkrycie wielkości tego zjawiska właściwie czyni nauczyciela.

Z tych też powodów w edukacji współczesnego nauczyciela obszar aksjologiczno-etyczny nie może być wynikiem wiedzy potocznej czy zdroworozsądkowej nauczyciela<sup>18</sup>.

b) Od funkcji kształtowania (modelowania) do inspirowania rozwoju

Znamienną właściwością ewolucji funkcji zawodowych nauczyciela jest stopniowa i powolna rezygnacja z kształtowania ucznia według przyjętego wzoru osobowego na rzecz działań stymulujących, inspirujących rozwój. Praktyka edukacyjna ujawnia tę tendencję jedynie w postaci pewnych symptomów. Mimo to odnotowuję tę zmianę, uznając jej wymowę za szczególnie istotną w perspektywnym myśleniu o wychowaniu. Zapowiada ona wzrost podmiotowości wychowania, wiąże się ze zmianą strategii działania nauczyciela. Na czym ta zmiana polega?

Po pierwsze nauczyciel zorientowany na inspirowanie rozwoju wychowanka nie znajduje wsparcia dla swego działania w prawdach pewnych i niezawodnych. Jego siła tkwi nie tyle w wiedzy i jej pewności, co w umiejętności jej tworzenia i poszukiwania. Określa go bardziej poznawcze niezadowolenie i niepokój wywołany przez rozumienie złożoności zjawisk i procesów wychowawczych, niż świadomość harmonii przyczynowo-skutkowych. Dla kształcenia nauczycieli wynika stąd między innymi postulat, by teoria, jaką poznają, nie tworzyła zamkniętych, niepodważalnych struktur wiedzy, lecz dynamiczne układy, które są podstawą generowania nowych informacji.

Zmiana sposobu działania nauczyciela polega po wtóre na rezygnacji ze sterowania na rzecz postawy oferowania. Nadmierne sterowanie w procesie wychowania przyczynia się do kształtowania osobowości niesamodzielnych z wyraźną tendencją do wyzbywania się odpowiedzialności. Skuteczne sterowanie depersonalizuje, czyniąc człowieka wykonawcą cudzych poleceń. Postawa oferowania w wychowaniu ma wyraźną wartość personalizującą, sprzyja identyfikacji człowieka z podejmowanym działaniem, a tym samym sprzyja kształtowaniu odpowiedzialności za jego efekt. W zależności od stylu pedagogicznego działania nauczyciel może przyczynić się do kształtowania osobowości standardowych, jednorodnych, bądź wyzwalać procesy sprzyjające upodmiotowieniu człowieka, działając tym samym na rzecz jego niepowtarzalności.

Inspirowanie rozwoju łączy się po trzecie z ograniczeniem postawy alternatywy na rzecz postawy dialogu. Kategoria alternatywy skuteczna w rozwiązywaniu sytuacji pewnych, dokładnie określonych, ustępuje miejsca kategorii dialogu, jedynej z możliwych form zrozumienia i porozumienia się ludzi, w sytuacjach wielowymiarowych, zmiennych, znaczonej przez wielość systemów wartości.

Sytuacja drugiego typu bardziej określa warunki pracy nauczyciela. Tymczasem postawę niemałej części środowiska nauczycielskiego określić można raczej jako postawę alternatywy. Jest to paradoksalne, gdy się uwzględni fakt, że w teorii pedagogicznej uznano dialog za uniwersalną podstawę każdej sytuacji edukacyjnej, a nawet za istotę procesu wychowania<sup>14</sup>.

Stymulowanie rozwoju wiąże się, po czwarte, z uznaniem indywidualności wychowanka. Świadomość przez dziecko własnej odrębności psychicznej i jej uwzględnienie w procesie rozwoju jest podstawą skuteczności działań wychowawczych. Profesor Jan Szczepański źródeł kryzysu współczesnego wychowania upatruje właśnie w braku pedagogiki indywidualności<sup>15</sup>. Pedagogika ta — jego zdaniem — jest odpowiedzialna za tworzenie swoistego świata wewnętrznego, który jest podstawą integralności psychicznej człowieka. Ten świat wewnętrzny składa się ze swoistej wiedzy odpowiadającej na pytania, na które w świecie zewnętrznym nie odpowiada ani nauka, ani religia, ani filozofia, ani wiedza potoczna<sup>16</sup>.

Można ukształtować w sobie ów świat tylko w podmiotowym procesie wychowania, pod warunkiem bycia w tym procesie autentyczną wartością.

c) Od funkcji przekazu informacji do funkcji integrowania różnych systemów informacyjnych

Podzycja zawodowa nauczyciela wyznaczona bywa współcześnie bardziej przez jego kwalifikacje formalne niż erudycyjne. Nowoczesny nauczyciel kojarzy się bowiem z osobą nie tyle przekazującą informacje, co potrafiącą czynić ład w informacjach. Człowiek współczesny żyje w świecie krzyżujących się wpływów wielu systemów wartości. Jest odbiorcą często już nie informacji, a impulsów informacyjnych w postaci ogłoszeń, reklam, zapowiedzi, urywków depeesz. System informacyjny nie dostarcza człowiekowi w miarę gotowych obrazów świata, lecz jedynie fragmentarycznego tworzywa, z którego on sam dopiero zmuszony jest konstruować modele rzeczywistości<sup>17</sup>. Czynienie ładu w tak nieuporządkowanym obrazie poznawczym świata wymaga od człowieka nowego rodzaju kwalifikacji, nowej wiedzy i nowych umiejętności.

Oprócz ładu w świecie człowiek współczesny nie mniej dotkliwie odczuwa potrzebę ładu egzystencjalnego. Ład w świecie ułatwia „poruszanie” się człowiekowi jako istocie społecznej w środowisku zewnętrznym, natomiast ład egzystencjalny służy człowiekowi jako indywidualności w nawiązaniu kontaktu z sobą, z własnym światem wewnętrznym.

Umiejętność tworzenia integralności zarówno w świecie zewnętrznym jak i świecie własnych myśli i uczuć — to stosunkowo nowa potrzeba edukacyjna człowieka awansująca właśnie kwalifikacje formalne nauczyciela.

Jeśli uznać ten rodzaj kwalifikacji współczesnego człowieka jako istotnie ważne, to odpowiednio uznać należy, że współczesnemu nauczycielowi potrzebna jest specjalna kultura intelektualna wyrażająca się między innymi dominacją myślenia filozoficznego (a więc refleksyjnego, integrującego, całościującego) nad myśleniem empirycznym, tj. deterministycznym, wedle schematu „jest tak a tak”. To całościowe widzenie rzeczywistości, montujące obraz świata z tysiąca rozbitych fragmentów, nie jest możliwe bez filozofii rozumianej naturalnie nie jako znajomości określonego systemu lecz umiejętności filozoficznej refleksji, filozoficznego zapytywania. Filozofowanie jest bowiem zawsze nadawaniem światu integralności.

Pisząc tu o nowym rodzaju potrzeb edukacyjnych współczesnego człowieka pisałam o istniejącym fakcie, natomiast gdy mówiłam o odpowiedniej względem tych potrzeb zmianie roli zawodowej nauczyciela, wyrażałam niestety postulat. Paradoksalne, ale zawód nauczycielski ewoluuje w kierunku specjalizacji, a więc dezintegrowania obrazu świata dziecka. Nauczycielskie widzenie świata jest widzeniem przez pryzmat nauczanego przedmiotu. Bez większego ryzyka stwierdzić można, że zawód nauczyciela ewoluuje od wymaganej wielofunkcyjności w kierunku monofunkcyjności, od nauczyciela „osadzonego w świecie” do nauczyciela osadzonego w szkole, a ściślej we własnym przedmiocie nauczania i to raczej w jego wymiarze poznawczym niż filozoficzno-swiatopoglądowym.

d) Od wielości funkcji autonomicznych do funkcji zleconych i ściśle określonych

W powyższym sformułowaniu zawarte jest kolejne kontinuum przemian roli zawodowej nauczyciela. Gdyby czasem tych przemian uczynić np. okres od pierwszych lat powojennych do chwili obecnej włącznie, to niewątpliwie stwierdzić można zawężenie roli zawodowej nauczyciela. Dla ilustracji tego stwierdzenia niech posłuży wypowiedź z pamiętnika nauczyciela<sup>18</sup>.

Autor pracy opatrzonej godłem „Kociewiak” swą autentyczną refleksję zaczyna od pytania, kim musiał być nauczyciel zwłaszcza pracujący na wsi? I odpowiada: „Nauczycielem wychowania przedszkolnego, wychowawcą zastępującym rodziców, higienistkę, reżyserem, twórcą pomocy naukowych, konserwatorem zabytków, a szczególnie społecznikiem”. Autor wyznaje, iż sam stawiał sobie zadania, które rodziły się z dnia na dzień. Wielość autonomicznych funkcji, jakich się autor pamiętnika podejmował, jest wyrazem jego pojmowania szkoły: „szkoła lat 1956—61 jawi mi się — wyznaje — jako miejsce autentycznego tworzenia, a więc nie tylko nauki czytania i pisania”.

Z czasem następuje ograniczenie wielofunkcyjności nauczyciela. Jest to rezultatem między innymi pojawienia się, zarówno w mieście jak i na

wsi, służb specjalistycznych, organizujących życie szkoły i społeczności lokalnej. Rozpracowana w szczegółach „organizacja” szkoły wykluczała często możliwość samodzielnego myślenia i działania, wykluczała niejednokrotnie przedsiębiorczość nauczyciela. Strukturalny brak autonomii procentuje po dziś dzień konkretnymi konsekwencjami. Nauczyciel pracujący przez wiele lat w tak pomyślanej „organizacji”, poddawany treningowi „niemyślenia”, reaguje jedynie na zadania zlecone na to, co jest odgórnie przewidziane do zrobienia. Człowiek, który ma poczucie, że niewiele od niego zależy, przestaje być aktywnym sprawcą. Jest to zjawisko dość powszechne. W psychologii uzyskuje ono miano wyuczonyj bezradności<sup>19</sup>. Stąd tak ważna dla formowania człowieka jest możliwość realizacji tzw. zadań własnych. Powodują one, po pierwsze, pełną identyfikację z wykonywanym przedsięwzięciem, a po wtóre, mobilizują takie zasoby energii, które byłyby niemożliwe do uruchomienia przy spełnianiu zadań zleconych.

Autorka innego pamiętnika z tego samego konkursu prowadząca rodzinny dom dziecka, a podpisująca się godiem „Westa”, pisze: „Zmagam się z ciężarem siatek (aby dojść), z nieposłuszeństwem opuchniętych przy kuchni nóg (dziwne, że takie szczupłe i puchną), z bólem głowy (nigdy nie miałam czasu na leczenie migreny). Udaję, że nic mi nie jest”. Tajemnicą tego stanu ducha autorki jest proste wyznanie: „Tu mam do spełnienia dobrowolnie wybrane i wymarzone zadanie”. Odchodzenie nauczyciela od zadań autonomicznych, własnych i nie w pełni sprecyzowanych rolą zawodową, na rzecz zleconych i ściśle określonych ma swe źródła także w zbiorze nie najlepiej premiujących doświadczeń osobistych. Ileż to razy nauczyciel (i nie tylko) przekonywał się, że praca wykonywana z inwencją, z oddaniem i zaangażowaniem, wykraczająca poza ściśle określone czynności zawodowe nie „opłaca się”.

Tego typu doświadczenia orientują nauczyciela na podejmowanie zadań „ekonomicznych”, a więc wymagających niewielkiej inwestycji a przynoszących pewne powodzenie.

Długi okres działania tego mechanizmu tworzy skutki w postaci eliminacji wewnątrzsterowności czynnościami zawodowymi, a więc ograniczenie podmiotowości nauczyciela na rzecz zewnątrzsterowności. Jest to zmiana dla funkcjonowania organizmu edukacyjnego, a przede wszystkim jego skutków, bardzo niekorzystna.

Ograniczeniu, a nawet eliminacji ulegają zadania podejmowane z własnej inicjatywy nauczyciela, oryginalne, niepowtarzalne, o wysokim stopniu identyfikacji, a więc te, których rezultaty wychowawcze są najbardziej znamienne. Ten proces zmian w szkole nasila się w sposób niepokojący. Świadczą o tym nie tylko zgromadzone materiały pamiętnikarskie, lecz i wyniki badań, a także losy znaczących eksperymentów pedagogicznych<sup>20</sup>.



Na zakończenie rozważań powróćmy do pytania sformułowanego na wstępie: Jak się ma kierunek przemian roli zawodowej nauczyciela do perspektywicznych wizji rozwoju ludzkiego świata. Odpowiedź na to pytanie nie będzie pozytywna. Ewolucja funkcji zawodowych nauczyciela w stosunku do wymagań stawianych człowiekowi w obszarze zawodowym a zwłaszcza egzystencjalnym nie jest w pełni funkcjonalna. Na uwagę zasługuje fakt istnienia dysproporcji między stanem świadomości społecznej i poznawczej nauczyciela a wymaganą współcześnie ewolucją człowieka, której nauczyciel jest współtwórcą. Ta dysproporcja w tempie zmian świata materialnego a zmianą świadomości ludzkiej (zwłaszcza w obszarze uczuć, systemów wartości, stylów, myślenia i reagowania) jest zjawiskiem powszechnym. Jednakże budzi ona szczególnie niepokój w zawodzie nauczycielskim, gdyż działa w prostej linii na rzecz zwiększania tej dysproporcji w wymiarze ogólnospołecznym. Gdyby odwołać się do zgromadzonych materiałów pamiątnikarskich, to z ich analizy wynika, że nauczyciel żyje w hermetycznym świecie codziennych problemów, w świecie tradycyjnej moralności, zdominowanej problemami środowiska zawodowego i to często w skali bardzo pomniejszonej, lokalnej. Potwierdzeniem tych konstatacji mogą być badania francuskie nad absolwentami studiów nauczycielskich. U badanych osób stwierdzono wysoki stopień wierności tradycji, nieufność wobec teoretycznych systemów wiedzy, a ponadto silną podatność na powielanie znanych z autopsji wzorów działania pedagogicznego<sup>21</sup>.

Współczesne problemy świata w postaci np. wymogu tworzenia uniwersalnej świadomości, nowego kształtu stosunków międzyludzkich opartych na zrozumieniu i porozumieniu, czy wymóg globalny perspektywy w ujmowaniu zasadniczych problemów świata, nie są powszechnym udziałem nauczycielskiej świadomości. Stwierdzić można, że nauczyciel nie jest właściwie obecny w ruchu intelektualnym epoki, ruchu występującym przeciwko zagrożeniu współczesnego świata.

Nauczyciel w tej twórczej konstatacji właściwie nie zaznacza swego miejsca. Przeciwnie, jego aktywność koncentruje się jakże często na codziennym wymiarze życia, wykazując niejednokrotnie zadziwiająco wręcz obojętność na istotne problemy moralne współczesnego świata, czy złożone problemy poznawcze. Skromny jest także udział nauczyciela w kulturze, obserwuje się nawet odejście od wartości kulturalnych, zwłaszcza od nowoczesnego rozwoju kulturalnego<sup>22</sup>. Nauczyciel utracił w ten sposób funkcję czy pozycję kulturalnego przywódcy. Niepokojące jest to, że odbyło się to bez większego wstrząsu ze strony środowiska nauczycielskiego, a nawet z milczącym jego przyzwoleniem. Nauczyciel odebrał to jako zwolnienie z odpowiedzialności. Niestety to pomniejszenie odpowiedzialności jest jednoznaczne z pomniejszeniem prestiżu zawodowego i kulturotwórczej roli nauczyciela.



## Przypisy

- <sup>1</sup> A. Combs, R. A. Blume, A. J. Newman, H. L. Wass: *The Professional Education of Teachers*. Boston 1978.
- <sup>2</sup> J. Pajestka: *Zwrot ku cywilizacji humanistycznej*. Referat wygłoszony na konferencji w Jablonnie 1987.
- <sup>3</sup> J. Bestużew-Łada: *Świat roku 2000*. Warszawa 1984, Wyd. MON, s. 196.
- <sup>4</sup> A. Schaff: *Zajęcie zamiast pracy* (w) G. Friedrichs, A. Schaff (red.): *Mikroelektronika i społeczeństwo*. Warszawa 1987, KiW.
- <sup>5</sup> A. Góralczyk: *Humanistyczna perspektywa w treściach szkolnego kształcenia*. „Edukacja” 1984, nr 3.
- <sup>6</sup> B. Suchodolski: *Edukacja na rozdrożu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 2.
- <sup>7</sup> K. Obuchowski: *Aż przyjdzie kolej na nas* (w) J. Syski (red.): *Czuwanie rozum*. Warszawa 1979. Czytelnik s. 143.
- <sup>8</sup> Theihard de Chardin. *Oeuvres*. T. VII. s. 42, T. II s. 333. Cyt. za K. Waloszczczyk, Theihard de Chardin: *Program życia ludzkiego* (w) J. Rudniański, K. Murawski (red.): *Na krawędzi epoki*. Warszawa 1985, PIW, s. 109.
- <sup>9</sup> B. Suchodolski: *Na spotkanie XXI wieku — nowe zadania wychowania* (w) M. Pęcherski (red.): *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*. Warszawa 1985, Wyd. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- <sup>10</sup> R. Schulz: *Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 2.
- <sup>11</sup> K. Obuchowski: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985, KiW, s. 21.
- <sup>12</sup> J. Kozielecki: *O człowieku wielowymiarowym*. Warszawa 1988, PWN, s. 38.
- <sup>13</sup> J. Szczepański: *Nauczyciel w szkole akademickiej*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1977, nr 4.
- <sup>14</sup> A. Folkierska: *Dialog a wychowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- <sup>15</sup> J. Szczepański: *Cywilizacja techniczna a indywidualność*. Referat wygłoszony na II Walnym Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa, gruzdzień 1986 r.
- <sup>16</sup> Tamże.
- <sup>17</sup> A. Toffler: *Trzecia fala*. Warszawa 1986, PIW.
- <sup>18</sup> *Pamiętnik ze zbioru prac nadesłanych na konkurs ogłoszony przez Warszawski Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w roku 1984*.
- <sup>19</sup> J. Kozielecki: *O człowieku wielowymiarowym*. Warszawa 1988, PWN, s. 216.
- <sup>20</sup> K. Kruszewski: *Badania innowacyjne w oświacie jako droga do przebudowy szkoły*. Referat na konferencji Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego nt. „Badania oświatowe a polityka oświatowa”. Warszawa 1987.
- <sup>21</sup> M. Debess, G. Mialaret: *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa 1988, PWN, s. 29.
- <sup>22</sup> B. Suchodolski: *Z podsumowania konferencji* (w) B. Suchodolski (red.): *Nauczyciel i młodzież*. Wrocław—Warszawa 1985, Ossolineum, s. 494.

BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL

Uniwersytet Warszawski

## ZAŁOŻONE A REALIZOWANE TREŚCI KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO<sup>1</sup>

### 1. KU AKTUALNEJ, PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNEJ KONCEPCJI PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA

W ciągu ostatnich kilkunastu lat dało się zaobserwować kilka zmian (lub tylko korekt) koncepcji programowo-organizacyjnej kształcenia w uczelniach kandydatów na nauczycieli. Zmiany te dotyczyły bądź proporcji między przedmiotami poszczególnych bloków kształcenia: ogólnego, kierunkowego, specjalistycznego, bądź proporcji wewnątrz grup

przedmiotowych. Do ważniejszych zmian należy zaliczyć te z 1973, 1978 i 1985 roku.

W roku 1973 w bloku przedmiotów ogólnych nastąpiło wyraźne rozbudowanie przedmiotów pedagogicznych, gdyż na miejsce dawnych „elementów nauk pedagogicznych” wprowadzono przedmioty: psychologia i pedagogika (z wyraźnym wyodrębnieniem historii wychowania, teorii nauczania i teorii wychowania). Mimo skrócenia studiów do lat 4 i 4,5 na pedagogikę przeznaczono 90 i więcej godzin w układzie wykład + ćwiczenia.

W roku 1978 znów wydłużono czas studiów do lat 5-ciu i ponownie rozbudowano pedagogiczne kształcenie kandydatów na nauczycieli. Pedagogice wyznaczono miejsce ogniwa pośredniego między psychologicznym a metodycznym kształceniem studentów, rozstrzygnięto też spór o proporcje kształcenia teoretycznego i praktycznego, utrzymano bowiem wcześniejsze decyzje o potrzebie trzech rodzajów praktyk pedagogicznych: 2-tygodniowej ogólnopedagogicznej, asystenckiej (skorelowanej z przedmiotami psychologia i pedagogika), 3-tygodniowej wychowawczej zwanej kolonijną (skorelowanej z przedmiotem pedagogika) oraz 4-6-tygodniowej przedmiotowo-metodycznej (skorelowanej z dydaktyką przedmiotu kierunkowego). Zwiększono wymiar godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne (np. na realizację programu pedagogiki przewidywano 135 godzin), z czego 10—15% przeznaczono na praktyki śródroczne w szkołach ćwiczeń. Postulowaną formą zajęć miały być konwersatoria — bardziej niż wykład i ćwiczenia aktywizujące studentów. Zmieniono też programy przedmiotów pedagogicznych. Na miejsce poprzedniego, tradycyjnego programu pedagogiki, którego treści były dobrane i ułożone według subdyscyplin pedagogiki, zalecono nowy zatwierdzony przez Resort Szkolnictwa Wyższego tzw. zintegrowany program pedagogiki, w którym wykaz treści był podporządkowany (tak przynajmniej zakładano w uwagach wstępnych) strukturze czynności zawodowych nauczyciela. Integracja polegała na łączeniu haseł treści teorii nauczania i teorii wychowania. Kryterium doboru i układu treści kształcenia ogólnopedagogicznego nie stanowiła jednak ani struktura czynności zawodowych nauczyciela, ani logiczna struktura przedmiotu. Nie było tu miejsca na pełne zrozumienie struktury czynności zawodowych, kształtowanie refleksyjnego stosunku do własnych poczynań nauczycielskich i twórczej postawy w rozwiązywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych, na kształtowanie u studentów kultury pedagogicznej. Tego się po prostu nie zakładało<sup>2</sup>.

W praktyce uczelnianej na początku lat 80-tych odstąpiono jednak od założonej koncepcji pedagogicznego kształcenia: ograniczano zakres kształcenia, skracano proces pozornie go intensyfikując, burzono kolejność ogniów w pedagogicznym kształceniu, rezygnowano z praktyk pedagogicznych.

Od 1985/86 roku w uniwersytetach i WSP miały obowiązywać (bo zatwierdzone przez Resort Nauki i Szkolnictwa Wyższego) nowe ramowe programy przedmiotów pedagogika (dwa warianty) i psychologia. Nowe zarządzenia zmierzały do ujednoczenia organizacji pedagogicznego kształcenia w uczelniach. Ponieważ akty prawne dotyczące organizacji pedagogicznego kształcenia ukazały się w roku 1986<sup>3</sup>, o zaistnieniu w uczelniach tej nowej koncepcji kształcenia można mówić dopiero od roku akadem. 1986/87, kiedy to na mocy zarządzeń ministra ograniczono samodzielność uczelni w określaniu limitu czasu na pedagogiczne kształcenie studentów, zakładając minimum 300 godzin na cały blok przedmiotów pedagogicznych (po 90 godzin na psychologię i pedagogikę i 120 godzin na dydaktykę przedmiotu kierunkowego). Ustalono też wymiar praktyk pedagogicznych do minimum 10 tygodni (w tym przywrócenie — choć władze ministerialne ich nie odwoływały! — praktyk pedagogicznych asystenckich).

W koncepcji założono też, że proces pedagogicznej edukacji przyszłych nauczycieli nie powinien rozpoczynać się wcześniej niż na drugim roku studiów i kończyć nie wcześniej niż na czwartym roku studiów w następującej kolejności występowania przedmiotów: psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotu kierunkowego. Tak więc pedagogice znowu przywrócono należne jej pośrednie ogniwo w procesie edukacji nauczycielskiej.

## **2. ZAŁOŻONE TREŚCI PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI**

O wartości programów kształcenia można orzekać na podstawie co najmniej 3 rodzaje analiz: analizy bezpośredniej programu (jego składników: przyjętych założeń teoretycznych i celów pedagogicznych, wykazu treści kształcenia oraz obudowy dydaktycznej programu), analizy wyników ocen programów dokonanych przez wdrażających go nauczycieli, analizy wyników osiągnięć osób uczących się, z którymi dany program był realizowany.

Takie też analizy zostały przeprowadzone w odniesieniu do aktualnie zalecanych programów pedagogicznego kształcenia studentów, by móc orzekać o mocy efektywnej tych programów. W niniejszym opracowaniu przedstawione są te fragmenty analiz, które pozwalają zidentyfikować różne (jak założono wstępnie) koncepcje programowo-organizacyjne kształcenia pedagogicznego w uczelniach i odpowiedzieć na pytania:

— za pośrednictwem jakich treści odbywa się ogólnopedagogiczne kształcenie kandydatów na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących?

— na ile treści realizowane odbiegają od założonych, zaleconych przez resort szkolnictwa wyższego?

Jak już zaznaczono aktualne programy przedmiotu pedagogika zaczęto szeroko wdrażać w uniwersytetach i WSP w roku akad. 1986/87. Przejawem samodzielności nauczycieli akademickich realizujących ten przedmiot miało być m.in. decydowanie o wariacie programowym.

Wariant I programu pedagogiki<sup>4</sup> (znacznie różniący się od wariantu II, pełniejszy, zasobniejszy w elementy różnych subdyscyplin pedagogiki) składa się z dwu części. Pierwsza zawiera wykaz usystematyzowanej wiedzy pedagogicznej zaczerpniętej z pedagogiki ogólnej, teorii kształcenia i teorii wychowania, ujętej w siedem ogólnych haseł (rozwinętych do 41 haseł szczegółowych):

- przedmiot pedagogiki i metody badań pedagogicznych;
- cele kształcenia i wychowania;
- treści kształcenia i wychowania;
- główne zasady kształcenia i wychowania;
- metody, organizacja, środki nauczania i wychowania;
- środowisko wychowawcze;
- współczesne problemy reform edukacyjnych.

Druga część stanowi wybór problemów ważnych dla kandydatów na nauczycieli głównie z zakresu pedeutologii i metodyki pracy wychowawczej, które ujęto w 10 haseł ogólnych (i rozwinęto do 47 haseł szczegółowych):

- nauczyciel współczesny — osobowość, style wychowania;
- młodzież współczesna i jej system wartości;
- trudności wychowawcze, powodzenia i niepowodzenia szkolne;
- uczniowie zdolni;
- problem patologii w środowisku dzieci i młodzieży;
- czas wolny dzieci i młodzieży;
- orientacja i poradnictwo szkolne i zawodowe;
- organizacje dziecięce i młodzieżowe;
- rodzice a szkoła;
- rola szkoły w środowisku lokalnym.

Oceniający ten program nauczyciele akademicy<sup>5</sup> stwierdzili, że zawiera on pełny rejestr celów kształcenia, natomiast niekompletny jest rejestr szczegółowych treści programowych (brak m.in. haseł: rodzaje i funkcje kontroli i samokontroli, budowa narzędzi badających osiągnięcia uczniów, klasa szkolna jako środowisko wychowawcze, zasady wychowania itp.). Sygnalizowano również brak możliwości zrealizowania wszystkich haseł programowych (razem 88) podczas 30 zajęć ze studentami.

Dobór i układ haseł w części pierwszej programu określili nauczyciele akademicy jako uwzględniający strukturę pedagogiki jako nauki i niezupełnie zgodny z założonymi celami, które — wg ich opinii — wymagają większej operacjonalizacji. Sugerowali też, że należałoby położyć większy nacisk na strukturę działalności pedagogicznej nauczycie-

ła i odbiegać w przyszłości od naśladowania w programach pedagogicznego kształcenia struktury pedagogiki jako nauki.

Wariant II programu pedagogiki, choć od systemowego ujęcia wiedzy pedagogicznej znacznie odbiega, ale preferując wyraźnie udział teorii kształcenia w przygotowaniu pedagogicznym kandydatów na nauczycieli — oddala cele związane z przygotowaniem studentów do pracy wychowawczej. Zresztą w samym założeniu pomija się niektóre cele pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Brak m.in. celów: motywowanie do zawodu nauczycielskiego, rozwijanie zainteresowań pedagogicznych studentów, przygotowanie do samokształcenia.

Wyraźny akcent na przygotowanie do pracy dydaktycznej i silne powiązanie kursu pedagogiki z przedmiotem specjalizacji kierunkowej („od dyscypliny kierunkowej studentów do wiedzy pedagogicznej”) czyni tę koncepcję programową wąsko-instrumentalną. Za podstawowe pojęcia przyjęto tu „zmianę” i „wiadomość”. Stąd na 16 haseł ogólnych programu aż 15 dotyczy wyraźnie celów, metod, zasad i środków uzyskiwania zmian w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości uczniów, dokonywanych głównie na lekcjach przedmiotowych. Tylko jedno hasło (nr 7) dotyczy pracy wychowawczej nauczyciela: „Metody uzyskiwania zmian wychowawczych. Uczenie się wartości”. W innym zaś (nr 14) obok „edukacyjnych problemów współczesności polskiej” zaleca program realizację problemu etyki zawodu nauczyciela: „Granice swobody nauczyciela. Odpowiedzialność nauczyciela wobec ucznia, rodziców, państwa”<sup>6</sup>. Nie zakłada się też w wariantcie II programu pedagogiki pełnego przygotowania studentów do zadań wynikających z funkcji wychowawcy klasy, do pracy opiekuńczej, środowiskowej. Chyba, że za wystarczające uznamy to przygotowanie po realizacji następującego hasła (nr 8) programu: „Poznawanie uczniów i klasy. Poznawanie środowiska domowego uczniów (co poznawać? po co? jak?). Współpraca z rodzicami. Kierowanie zmianami w strukturze społecznej klasy”.

Kontrowersyjna wydaje się też sama formuła treści w II wariantcie programu pedagogiki; jest to częściowo tradycyjny wykaz haseł programowych, częściowo formuła wskazówek metodycznych (np. hasło nr 12 — dotyczące hospitacji lekcji czy nr 13 — dotyczące projektowania systemu dydaktycznego).

Obiektywną zaletą wariantu II programu pedagogiki jest jego długość (niewiele ponad 30 haseł szczegółowych), co może stanowić realną szansę jego realizacji. Nie daje tej szansy wariant I — zawierający 88 haseł szczegółowych. Na większości kierunków studiów w uniwersytetach (choć i WSP także) pedagogika jest realizowana przez 2 semestry (po 45 godz. w semestrze, co daje pożądaną liczbę 90 godzin, czyli na ok. 30 spotkaniach ze studentami w przypadku konwersatoryjnej formy zajęć.

Objęci sondażem nauczyciele akademicy sygnalizowali brak możliwo-

ści zrealizowania wszystkich haseł programowych w ramach przeznaczonego limitu godzin.

Powszechnie wiadomo, że obok celów i treści — metody, formy oraz środki stanowią ważne elementy systemu kształcenia warunkujące jego efektywność.

W ministerialnych programach pedagogiki zawarte są zalecenia, jaką formę winny przyjąć zajęcia ze studentami. I tak w wariantcie I programu zakłada się, że część treści programowych może być przekazana w formie wykładu, część zaś ma być przyswojona poprzez samodzielną pracę studentów w oparciu o lektury. Jednak większość zajęć zaleca się (ze względu na założone cele) realizować poprzez formy aktywizujące, np. konwersatoria (szczególnie w odniesieniu do II części programu).

W uwagach o realizacji II wariantu programu zawarte jest zalecenie, by w zależności od potrzeby zajęcia miały formę wykładu, seminarium, dyskusji, referatu, ćwiczeń, gdyż „powyższy program nie nadaje się do rozbicia na serię wykładów i serię ćwiczeń”<sup>7</sup>. Zatem w obu wersjach programowych zatwierdzonych przez Resort Nauki pozostawia się swobodny wybór formy zajęć realizatorom tychże programów, różne zaś zawierają sugestie sposobu poznania i różnie ujmują poznający podmiot — studenta.

W wariantcie I programu dopuszcza się możliwość wyboru i uzupełniania treści (zawartych w II części tego programu) przez studentów. Istnieje więc szansa na chociaż częściowe dostosowanie treści programowych do zainteresowań poznającego je studenta. Mniejsze możliwości pod tym względem daje wariant II programu, w którym tylko temat nr 16 („Ogólna orientacja w pedagogice i roli zawodowej nauczyciela”) przewidziany jest do samodzielnego opracowania przez studentów na podstawie lektury rozdziałów podręcznika nie czytanych przy okazji innych tematów, objętych pracą na zajęciach.

Zatem urzędowe programy pedagogiki pozwalają na minimalne różnicowanie treści ze względu na cechy poznającego go studenta-podmiotu. Narzucają też niejako sposób poznania: w wariantcie I programu — jest to przewaga poznania symbolicznego (praktyka służy do przeprowadzania analiz teoretycznych)<sup>8</sup>; w wariantcie II — dominują czynności projektowania pedagogicznego — poznanie oparte na symulowaniu (wiedza studentów z zakresu dyscypliny kierunkowej — jako element znany — ma służyć jako materiał, na którym dokonuje się czynności projektowania pedagogicznego — jako element nieznan, który ma zostać opanowany)<sup>9</sup>.

Jeden i drugi wariant programu zawiera założenie (II wariant bardziej otwarte), że wiedza teoretyczna ma służyć ukierunkowaniu pracy nad rozwiązywaniem teoretycznych i praktycznych problemów, a także do wzbogacania i porządkowania doświadczeń.

### 3. NAUCZYCIELE AKADEMICKI O REALIZOWANYCH PRZEZ SIEBIE TREŚCIACH PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA

Interesującym wydało się rozpoznanie, który wariant programu pedagogiki cieszy się większym uznaniem u nauczycieli akademickich, jakich dokonują modyfikacji obowiązujących programów, jakie cele, treści i metody kształcenia preferują. W tym celu przeprowadzono w roku ak. 1987/88 i 1988/89 sondaż diagnostyczny wśród pracowników uniwersytetów i WSP.

Narzędzie badań stanowił kwestionariusz ankiety, którego pytania dotyczyły podstawowych elementów kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych. Za pomocą tego kwestionariusza zebrano opinie od 60 nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z pedagogiki w następujących uczelniach: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Filii UW w Białymstoku, WSP — Kielce, WSP — Kraków, WSP — Rzeszów.

Badanych pracowników cechował przeważnie długi staż pracy: dwie trzecie z nich — ponad 10 lat, 17% — od 6 do 10 lat, pozostali — od 2 do 5 lat pracy (najniższy staż mieli badani nauczyciele akademicy Uniwersytetu Szczecińskiego), przeto opinie większości z nich uznałam za kompetentne, wyrosłe na podstawie doświadczeń gromadzonych podczas realizacji kilku (najczęściej trzech) koncepcji programowo-organizacyjnych pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Badani nauczyciele akademicy pracowali zgodnie ze specjalizacją (wyjątek 2 pracowników z wykształceniem filozoficznym) i byli zatrudnieni na pełnym etacie (wyjątek 1 osoba z Uniwersytetu Szczecińskiego pracująca na 1/2 etatu). Ponad 20% badanych było obciążonych w wymiarze 1 i 1/3 pensum, i powyżej. Badani pozytywnie ocenili swój stosunek do prowadzonych zajęć z pedagogiki: 93% badanych lubi te zajęcia, w tym 15% badanych — mimo braku takiej skali w kwestionariuszu — orzekło, że „bardzo lubi”, 2 osoby zadeklarowały — „lubię średnio”, kilka pozostałych — nie zadeklarowało swojego stosunku do zajęć. Może warto dla ciekawości zaznaczyć, że 75% badanej grupy nauczycieli akademickich stanowiły kobiety.

Omawiany wcześniej I wariant zatwierdzonego przez ministerstwo programu pedagogiki realizuje tylko 10 osób, i tylko 4 osoby — wariant II (pojedyncze osoby w różnych uniwersytetach). Część badanych nauczycieli — 38% — realizuje zmodyfikowane ministerialne wersje programowe: 27% badanych — wariant I, 11% badanych — wariant II. Do realizacji własnych, autorskich wersji programowych przyznało się 32% wypowiedających się nauczycieli akademickich, a 19% — określiło, że prowadzi zajęcia według autorskiej wersji cudzej. Tak więc można



powiedzieć, że w badanych uniwersytetach i WSP znaczna część nauczycieli akademickich uczestniczących w pedagogicznej edukacji przyszłych nauczycieli realizuje zmodyfikowany przez siebie I wariant programu pedagogiki bądź własny, autorski program, który udostępnia innym pracownikom.

Zmodyfikowane warianty programów zalecanych przez resort nauki realizowane są głównie w Uniwersytecie Warszawskim i w UMCS w Lublinie oraz w badanych WSP. Własne, autorskie programy tego przedmiotu dominują w UJ i w Filii UW w Białymstoku. Realizatorzy cudzych programów autorskich (głównie w UAM w Poznaniu i w UJ) określili, że często brak w tych programach podstawowych elementów, jakimi są: cele kształcenia pedagogicznego, wykaz treści i literatury czy też uwagi o realizacji programu.

Wyraźnie określonych założeń teoretyczno-metodologicznych brakuje — wg opinii badanych — nie tylko w wielu programach autorskich własnych i cudzych, lecz także w obu wariantach programów ministerialnych. Podobnie ma się rzecz z wymogami końcowymi, które głównie znajduje się w nielicznych programach autorskich (ok. 20% badanych stwierdziło istnienie w programach określonych wymogów końcowych).

Ogólnie niezbyt korzystnie oceniono też trafność i poprawność sformułowanych w programach celów kształcenia pedagogicznego: 47% badanych oceniło je jako trafnie dobrane (tylko 1 osoba jako przypadkowe, nietrafnie dobrane); 28% badanych oceniło je jako kompletne, zaś 39% jako fragmentaryczne, niekompletne; 14% badanych oceniło je jako prawidłowo zoperacjonalizowane, zaś 37% — jako zbyt ogólne (tylko 1 osoba — jako zbyt szczegółowe). Również niezbyt wysoko oceniono wykaz i dobór treści kształcenia pod względem ich kompletności, zgodności z celami, nowoczesności, sposobu uporządkowania.

Za kompletny wykaz treści programowych uznało 18% badanych osób, większość (bo 54%) określiło go jako niepełny, fragmentaryczny. Realizowane przez siebie treści przedmiotu pedagogika nazwało nowoczesnymi 33% badanych, 21% — uważa je za przestarzałe, pozostali badani wstrzymali się od ocen. Większość badanych nauczycieli uznała, że istnieje równowaga między treściami dydaktycznymi i wychowawczymi zawartymi w programach, a kilka osób stwierdziło nawet przewagę treści wychowawczych. Także większość badanych (58%) oceniła treści programowe za dostosowane do możliwości poznawczych studentów, 3 osoby (autorzy programów własnych) — za trudne, a 1 osoba (realizująca program autorski „cudzy”) — za zbyt łatwe.

Najwięcej pozytywnych ocen wyrazili autorzy swoich własnych wersji programowych, zaznaczając niejednokrotnie, że ich program ma charakter dynamiczny i jest na „bieżąco modyfikowany w zależności od oczekiwań, zainteresowań i możliwości poznawczych studentów”.

Nie wszyscy badani ustosunkowali się do układu treści zawartych



w realizowanych przez nich programach. Ci nauczyciele, którzy realizowali zmodyfikowany ministerialny wariant I, wyrazili opinię, że szczególnie jego I część odzwierciedla strukturę dyscypliny; inni nauczyciele — głównie autorzy własnych wersji programowych i inni ich realizatorzy — uwzględnili w układzie treści strukturę celów kształcenia pedagogicznego; 24% badanych nauczycieli nie dostrzeżało wyraźnej struktury treści realizowanych wersji programowych.

Układ treści w niektórych programach autorskich oceniono następująco: treści komplikują się według zasięgu działalności wychowawczej: od problemów klasy szkolnej do systemu oświatowego (Poznań); uporządkowane są według zasady: od ogółu do szczegółu i od szczegółu do ogółu (Białystok); uporządkowane są według celów kształcenia realizowanych przez szkołę (Kraków); podzielone są na zagadnienia wychowawcze (I sem.) i dydaktyczne (II sem.) — (Kraków); uporządkowane według zadań współczesnej szkoły (Kraków).

Wśród uwag o układzie treści programu pedagogiki znalazły się sugestie, aby większy nacisk położyć na strukturę działalności wychowawczej (Warszawa, Lublin, Kielce) — wyrazili je nauczyciele realizujący zmodyfikowany ministerialny wariant I lub II. Część z grupy osób wyrażających tę opinię twierdziła też, że struktura treści programowych powinna odbiegać od — struktury pedagogiki, a być podporządkowana celom kształcenia przyszłych nauczycieli (kompletnemu, pełnemu zestawowi celów).

W kontekście tej ostatniej uwagi ciekawie prezentuje się wykaz celów kształcenia pedagogicznego, którym nauczyciele akademicy poświęcali najwięcej zabiegów dydaktyczno-wychowawczych (każdy badany mógł wymienić trzy cele). Do najczęściej wymienianych grup celów należały: kształtowanie postaw wobec zawodu, pozytywnych motywów do przyszłej pracy, etyki zawodowej, kultury pedagogicznej, zainteresowań pedagogiką i zawodem nauczyciela — 59% badanych; kształtowanie twórczej postawy w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych, umiejętności dostrzegania problemów, wdrażania do działań innowacyjnych; interpretacja trudnych sytuacji pedagogicznych, rozwijanie myślenia pedagogicznego — 42% badanych; opanowanie podstaw teorii nauk pedagogicznych, zapoznanie z obecną kondycją nauk o wychowaniu, zdobycie podstaw wiedzy o organizacji nauczania i wychowania — 20%; przygotowanie do samokształcenia, kształtowanie postaw wobec swego kształcenia się, samopoznania — 17%.

Słuszne wydaje się (szczególnie w kontekście powszechnej niechęci studentów uniwersytetów do zawodu nauczycielskiego), że nauczyciele akademicy preferowali kształtowanie pozytywnych postaw wobec zawodu, zainteresowań pedagogiką i zawodem nauczyciela oraz kształtowanie myślenia kategoriami pedagogicznymi. Być może jest to reakcja na niedocenywanie problematyki aksjologicznej w obu wariantach programu

ministerialnego, wszak w obu wariantach obowiązujących programów sformułowane cele odnoszą się głównie do kategorii intelektualnych i sprawnościowych.

Dość istotną informacją o realizowanych treściach jest ta, która mówi o grupach tematycznych uznanych przez badanych nauczycieli akademickich za szczególnie ważne. Oto ich lista (według częstotliwości zgłaszania przez badanych):

- metody działań pedagogicznych (z uwzględnieniem nowoczesnych metod i technik kształcenia i wychowania) (59%);
- prawidłowości procesów pedagogicznych (40%);
- cele i treści kształcenia i wychowania (32%);
- trudności dydaktyczne i wychowawcze, powodzenia i niepowodzenia szkolne (20%);
- nauczyciel i jego osobowość, wiedza, umiejętności (16%);
- poznawanie ucznia, uczeń jako podmiot i przedmiot oddziaływań pedagogicznych (14%);
- kontrola i ocena własnych poczynań pedagogicznych (wyników nauczania i wychowania) (12%);
- zasady nauczania i wychowania (12%);
- współczesne problemy reform edukacyjnych (10%);
- rola nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania (10%);
- metodologia badań pedagogicznych (na użytek pracy nauczyciela) (8%);
- środowisko wychowawcze (8%);
- system dydaktyczno-wychowawczy (6%).

Tak więc na liście preferowanych przez badanych nauczycieli akademickich grup tematycznych są głównie te, które przygotowują przyszłych nauczycieli do realizacji zawodowych zadań wykonawczych i kontrolnych, zabrakło zaś tych, które wiążą się z preparacją pracy dydaktyczno-wychowawczej (przede wszystkim jej planowaniem i programowaniem), a także usprawnianiem.

Nasuwa się zatem pewna obawa o zakres przygotowania pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ich kompetencje działania, prakseologiczne. Analiza treści założonych (szczególnie w II wariantcie ramowego programu pedagogiki) wskazywała na wąsko-instrumentalny charakter pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli. Analiza treści realizowanych (ocenianych na podstawie deklaracji nauczycieli akademickich) potwierdziła takie podejście w praktyce uczelianej.

I choć badani nauczyciele akademicy deklarowali, że preferują cele związane z kształtowaniem zawodowych postaw, wartości, nie znalazło to pokrycia w wykazie preferowanych przez nich treści. Tak więc zarówno w programach założonych, jak i realizowanych, dał się zauważyć w pewnym stopniu brak adekwatności elementów treściowych do po-

szczególnych celów, których urzeczywistnieniu dane treści miałyby służyć, a także niski stopień stymulacji w kształtowaniu sfery aksjologicznej. W tym kontekście ciekawe wydało się zanalizowanie, czy sposoby i organizacja ogólnopedagogicznego kształcenia studentów zmieniają zasygnalizowane wcześniej obawy o poziom przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Będzie to przedmiotem odrębnego opracowania.

#### 4. NAUCZYCIELE AKADEMICY O POTRZEBIE ZMIAN W ZAKRESIE TREŚCI PROGRAMOWYCH

Badani nauczyciele akademicy wyrazili świadomość niedoskonałości realizowanego przez nich pedagogicznego kształcenia studentów. Zgłosili propozycję zmian zarówno w zakresie treści programowych, jak i obudowie dydaktyczno-organizacyjnej programów. Tu ograniczamy się tylko do uwag o treściach pedagogicznego kształcenia. Te ogólne dotyczyły: potrzeby wyważania proporcji między dydaktyką a teorią wychowania, unowocześnień treści pedagogicznych, wykorzystania najnowszych osiągnięć naukowych, rozbudowania tematyki dowolnej, ustrukturalizowania treści według zadań zawodowych nauczyciela.

Szczegółowe propozycje odnosiły się do treści, którymi należałoby wzbogacić realizowane programy pedagogiki (podane są w kolejności zgodnej z częstotliwością zgłaszania ich przez badanych): elementy profilaktyki społecznej i resocjalizacji, zjawiska patologii i niedostosowania społecznego, zapobieganie im, etyka zawodu nauczyciela, umiejętność nawiązywania kontaktów interdyscyplinarnych, studenci w zespole nauczycielskim, wychowanie w rodzinie, samopoznanie, samorealizacja i samowychowanie studenta i nauczyciela, warsztat pracy wychowawcy klasowego, współczesna koncepcja rozwoju osobowości, osobowość nauczyciela-wychowawcy, badanie wyników nauczania i wychowania, wychowanie w szkole, metody poznawania ucznia i klasy szkolnej, problemy higieny psychicznej ucznia i nauczyciela, nowoczesne metody i środki (komputery) z pokazem ich zastosowania, elementy historii wychowania (jeden z badanych uzasadniał: „żeby student miał świadomość, że pedagogika rozwijała się przez stulecia, a nie jest wymysłem i odkryciem XX wieku), filozofia wychowania, przemiany edukacyjne w świecie, problemy modernizacji pracy szkoły, miejsce pedagogiki w sytuacji kryzysów społecznych, wielostronne nauczanie we współczesnej szkole, indywidualizacja pracy z uczniami, twórczość nauczyciela i ucznia, współczesne kierunki w pedagogice.

Nie zabrakło także (choć pojedynczych propozycji dotyczących wprowadzenia dość wąskich kręgów tematycznych, takich jak: możliwość budowania metateorii w obrębie nauk o wychowaniu, praktyczne metody wychowania w ZSP czy zarządzie szkolnym, konstruowania ideału wy-

chowania; bądź też szerokich kręgów tematycznych, jak: pedagogika humanistyczna, antropologia pedagogiczna, pedagogika komparatystyczna, wychowanie moralne.

Propozycje nauczycieli akademickich prowadzących pedagogiczne kształcenie studentów ujawniły, że pragną oni, by w programach uwzględniono szerzej zarówno podmiotowość poznającego studenta, jak i zmianę sposobu poznania — rozbudowując rolę poznania empirycznego (praktycznego). Proponowali też znaczne rozszerzenie zakresu kształtowania aksjologicznej sfery kompetencji nauczycielskich, jak i pewnego otwarcia programów na najnowsze tendencje edukacyjne, innowacyjność i twórczość w pracy nauczyciela.

Szczegółowa analiza propozycji pracowników uczelni wykazała, że istnieją rozbieżności opinii co do tego, jakie treści mają służyć przygotowaniu kandydatów na nauczycieli do czekających ich zadań zawodowych, jak również w tym, co powinni oni wiedzieć, a co umieć, aby w przyszłości dobrze pracować.

\* \* \*

Wydaje się, że chcąc podjąć wiążące w tym zakresie decyzje programowe, trzeba określić potrzeby pracy nauczycielskiej, strukturę nauczycielskich zadań zawodowych, które powinny stać się ważnym wyznacznikiem koncepcji programowych studiów nauczycielskich. Wiadomo, że hierarchię potrzeb pracy nauczyciela tworzy samo życie — rozwój społeczny i cywilizacyjny oraz związany z nimi postęp pedagogiczny. Ujmując rzecz prościej — trzeba określić, co powinien nauczyciel wiedzieć i umieć w sensie teoretycznym i prakseologicznym, aby chciał dobrze przygotować swoją pracę, realizować ją i doskonalić poprzez działania kontrolno-oceniające oraz korektywne.

Badania takie podjęto w zespole pracowników Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem Wł. P. Zaczyńskiego. Obok treści — jako podstawowego elementu systemu kształcenia nauczycieli — programem badań objęto obudowę dydaktyczno-organizacyjną — niejako wtórny do treści element systemu. Opracowano nowe skorelowane międzydiscyplinarnie 2 wersje programów pedagogiki (i projekt dydaktyczno-organizacyjnej koncepcji ich wdrożenia), które aktualnie są przedmiotem badań eksperymentalnych.

## Przypisy

<sup>1</sup> Opracowanie powstało na podstawie badań przeprowadzonych w ramach CPBP 08. 04 na zlecenie IPNiSzW.

<sup>2</sup> Por. Ramowy program nauczania pedagogiki na nauczycielskich kierunkach jednolitych magisterskich studiów stacjonarnych z wyjątkiem kierunków: pedagogika, nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne, pedagogika specjalna. Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Warszawa 1978.

• Zarządzenie nr 11 z kwietnia 1986 r. oraz Zarządzenie nr 38 z grudnia 1986 r. wydane przez Ministra Szkolnictwa Wyższego.

• Program nauczania przedmiotu pedagogika na wszystkich kierunkach jednolitych magisterskich studiów stacjonarnych w uniwersytetach i WSP (z wyjątkiem kierunków: pedagogika, nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne, pedagogika specjalna). Wariant I, MNiSzW. Warszawa 1985.

• Sondaż taki przeprowadziłam w roku ak. 1987/88 i 1988/89. Szerzej o tym sondażu na następujących stronach opracowania.

• Program nauczania przedmiotu pedagogika na wszystkich kierunkach jednolitych magisterskich studiów stacjonarnych w uniwersytetach i WSP (z wyjątkiem kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne). Wariant II. MNiSzW. Warszawa 1985.

• Program nauczania przedmiotu pedagogika ... wariant II — dokument cytowany, s. 4.

• Program, wariant I.

• Por. Program, wariant II.

MIKOŁAJ GRYGORCZUK

Kuratorium Oświaty i Wychowania  
Białystok

## Z BADAŃ NAD ŚWIADOMOŚCIĄ HISTORYCZNĄ MŁODYCH NAUCZYCIELI

Kiedy mówimy „świadomość”, rozumiemy ją jako „...całokształt charakterystycznych dla danego społeczeństwa w danej epoce treści i form życia duchowego, składającego się na sposób myślenia i kulturę tego społeczeństwa<sup>1</sup>, bądź też — jak ujmuje to W. Okoń — „... właściwą człowiekowi zdolność zdawania sobie sprawy z własnego zachowania się, jego uwarunkowań i konsekwencji”<sup>2</sup>.

Kiedy z kolei mówimy „świadomość historyczna”, to mamy na myśli „...różnicowane formy społecznych wyobrażeń o przeszłości, ich różnorodne funkcje ograniczające również krąg wartości, jaki przypisuje się danym wyobrażeniom o określonych społecznych zbiorowościach<sup>3</sup>, „...funkcjonujący w toku działania (indywidualnego i społecznego) zasób wiedzy (...) i systemu ocen dotyczących przeszłości społeczeństwa, narodu, regionu, kontynentu, świata itd.”<sup>4</sup> bądź w ujęciu bardziej popularnym — „... sumę wyobrażeń, informacji, opinii, poglądów, wartości i symboli oraz sposób myślenia o przeszłości”<sup>5</sup>.

Świadomość historyczna to — inaczej mówiąc — zdolność jednostki do prawidłowej oceny własnej przeszłości oraz przeszłości innych narodów ukształtowana na podłożu posiadanej wiedzy oraz racjonalnej oceny wpływających z niej wniosków.

Będąc tworem koegzystencji tradycji i historii<sup>6</sup> świadomość historyczna, a szerzej — gruntowna i wszechstronna wiedza o przeszłości własnego i innych narodów, pozwala na prawidłową, racjonalną ocenę przeszłości, wpływa na kształtowanie się stosunku jednego narodu do innych narodów, ich kultury, tradycji, a — co najważniejsze — pozwala

ponadto na twórcze wykorzystanie jego historycznego doświadczenia przy kształtowaniu oblicza dnia dzisiejszego.

Stąd problem świadomości historycznej, a praktycznie problem wyposażenia współczesnego człowieka w wiedzę o przeszłości, stanowiącej podstawowy, bo intelektualny, składnik każdej świadomości, urasta do rangi problemu. Jest to problem istotny dla każdego człowieka i każdej zbiorowości, zwłaszcza dla nauczyciela, a więc tego człowieka, dla którego kształtowanie świadomości oraz ściśle z nią związanych postaw i poglądów jest podstawową powinnością zawodową.

Jaki zatem jest zasób wiedzy o przeszłości współczesnego młodego nauczyciela — tego, który w chwili obecnej pracuje nad kształtowaniem serc i umysłów swoich wychowanków, ale także tego, który zadanie to będzie realizował w nadchodzącym stuleciu? Czy wiedza ta jest na tyle bogata i różnorodna, aby pozwalała na precyzowanie na racjonalnych przesłankach opartych wniosków oraz dokonywanie równie racjonalnych uogólnień? Czy — wreszcie — niepokój B. Zientary zawarty w słowach: „Historia przestała być nauczycielką życia, zaś współczesna ludzkość woli radzić się ekonomistów, socjologów i psychoanalityków”<sup>7</sup> odnosi się także do współczesnych młodych nauczycieli?

Aby odpowiedzieć na te i tego typu pytania, w roku szkolnym 1988/89 wśród 216 młodych (mających nie mniej jak 20 i nie więcej jak 30 lat) nauczycieli województwa białostockiego (w 1/4 — nauczycieli historii i wiedzy obywatelskiej, o społeczeństwie, w 1/4 — pozostałych przedmiotów humanistycznych, w 1/4 — przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz w 1/4 przedmiotów artystyczno-technicznych) przeprowadziłem specjalnie zaprojektowane badania ankietowe, oparte na ankiecie audytoryjnej, zawierającej kilkanaście pytań o charakterze zamkniętym, półotwartym i otwartym.

I co się okazało?

## **1. STOSUNEK MŁODYCH NAUCZYCIELI DO PRZESZŁOŚCI I ŹRÓDŁA WIEDZY HISTORYCZNEJ**

Odpowiadając na pytanie: „Czy współczesnemu człowiekowi potrzebna jest znajomość przeszłości (historii) własnego i innych narodów?” większość, bo aż 89,4% ogółu respondentów, stanęła na stanowisku, że współczesnemu człowiekowi znajomość przeszłości (historii), zwłaszcza historii własnego, lecz także innych narodów, jest bardzo potrzebna (22,2%) lub co najmniej potrzebna (67,2%) — tabela nr 1.

Równocześnie jednak stosunkowo dużo, bo ponad 10,0% (dokładnie — 10,6%) respondentów stanęło na stanowisku, że dla współczesnego człowieka znajomość przeszłości (historii) jest obojętna (8,3%), a nawet zbędna (2,3%).



Jest to wskaźnik zbliżony, niemniej znacznie niższy od używanego przez J. Rulkę w trakcie badań przeprowadzonych w latach 1975—1985 wśród młodzieży szkół podstawowych i ponadpodstawowych województwa bydgoskiego<sup>8</sup>.

— A źródła wiedzy historycznej?

Wbrew przewidywaniom dla większości młodych nauczycieli źródłem wiedzy historycznej nie są lekcje historii, a więc świadomie organizowana i planowo prowadzona działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela i szkoły, lecz przede wszystkim (zwłaszcza w przypadku mężczyzn oraz nauczycieli z wykształceniem wyższym akademickim) — radio i telewizja, a zwłaszcza emitowane w programie telewizyjnym cykliczne programy: „Skarbiec”, „Archiwum XX wieku” oraz „Antyczny świat profesora Krawczuka”.

Na drugim miejscu, z liczbą 68,0% wyborów, wymienia się lekcje historii — szczególnie popularne wśród kobiet oraz nauczycieli z wykształceniem wyższym, na trzecim — gazety i czasopisma — najczęściej wymieniane przez mężczyzn oraz nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym, natomiast na czwartym — powieści historyczne — cieszące się szczególną popularnością wśród mężczyzn oraz nauczycieli z wykształceniem wyższym (tabela nr 2).

Dla 39,3% objętych badaniami nauczycieli — zwłaszcza kobiet oraz nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym — istotnym źródłem wiedzy o przeszłości własnego i innych narodów są rodzice i rodzeństwo, dla 36,6% — głównie mężczyzn oraz nauczycieli z wykształceniem wyższym akademickim — literatura popularnonaukowa, dla 34,2% — w większości kobiet oraz nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym — dziadkowie, natomiast dla 31,7% — zwłaszcza kobiet oraz nauczycieli z wykształceniem średnim — kościoły i związki wyznaniowe. Dla 22,2% młodych nauczycieli źródłem wiedzy o przeszłości są wreszcie imprezy organizowane przez szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, dla 13,4% — koledzy, natomiast dla 8,3% — pracownicy placówek systemu doskonalenia i doradztwa pedagogicznego.

Na imprezy szkolne jako źródło wiedzy historycznej wskazują przede wszystkim kobiety oraz nauczyciele z wykształceniem niepełnym wyższym, na kolegów — mężczyźni oraz nauczyciele z wykształceniem wyższym akademickim, natomiast na pracowników systemu doskonalenia i doradztwa pedagogicznego — przede wszystkim kobiety oraz nauczyciele z wykształceniem niepełnym wyższym i średnim.

Wyjątkowo mało, bo zaledwie 2,3% ogółu respondentów (przede wszystkim nauczyciele pochodzenia chłopskiego) wskazało na działające w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych organizacje dziecięce i młodzieżowe.

W sumie, większość objętych badaniami nauczycieli korzysta nie z jednego, ale co najmniej kilku źródeł wiedzy o przeszłości, przy czym



ŹRÓDŁA WIEDZY HISTORYCZNEJ MŁODYCH NAUCZYCIELI

	Wykształcenie													
	wyższe				niep. wyższe				średnie				razem	
	kob. 1	męż. 1	razem 1	kob. 2	męż. 2	razem 2	kob. 3	męż. 3	razem 3	kob. 4	męż. 4	razem 4	kob. 5	męż. 5
Ogółem badanych	90	22	112	58	20	78	20	6	26	188	48	216		
lekcje historii	90,0	59,1	83,9	36,2	65,0	43,6	75,0	66,7	73,1	69,6	62,5	68,0		
powieści historyczne	52,2	59,1	53,6	53,4	65,0	56,4	45,0	33,3	42,3	51,8	58,3	53,2		
literatura popularnonaukowa	44,4	72,7	50,0	32,7	10,0	26,9	10,0	—	7,7	36,3	37,5	36,6		
gazety i czasopisma	47,8	45,4	47,3	74,1	75,0	74,3	65,0	66,7	65,4	58,9	60,4	59,3		
radio i telewizja	92,2	63,6	86,6	51,7	95,0	62,8	75,0	—	73,1	76,2	77,1	76,4		
imprezy szkolne	15,5	—	12,5	37,9	35,0	37,2	10,0	50,0	19,2	26,6	20,8	22,2		
organizacje młodzieżowe	6,7	—	5,3	13,8	5,0	11,5	—	—	—	8,3	2,1	2,3		
rodzice i rodzeństwo	41,1	22,7	37,5	53,4	25,0	46,1	25,0	33,3	26,9	43,4	25,0	39,3		
dziadkowie	35,5	27,3	33,9	41,4	45,0	42,3	15,0	—	11,5	35,1	31,2	34,2		
kolędy	4,4	13,6	62,5	27,6	30,0	28,2	10,0	—	7,7	13,1	18,7	14,3		
kościół i związki wyznaniowe	27,8	13,6	25,0	41,4	10,0	33,3	55,0	50,0	53,9	35,7	16,7	31,5		
pracownicy systemu doskonalenia i doradztwa pedagogicznego	—	—	—	27,6	15,0	24,3	30,0	16,7	26,9	13,1	8,3	12,0		

do najbardziej popularnych należą instytucje, dla których upowszechnianie wiedzy nie należy do funkcji podstawowych. Świadczy to bez wątpienia o wąskim zakresie treści historycznych upowszechnianych przez szkołę, a często o stosowaniu niewłaściwych, nie odpowiadających zainteresowaniom i potrzebom uczniów oraz słuchaczy, metod i form pracy. Na instytucje, dla których popularyzowanie wiedzy nie jest funkcją podstawową, nakłada to obowiązek upowszechniania wiedzy rzetelnej, naukowo zweryfikowanej.

## 2. POGŁĄDY HISTORYCZNE MŁODYCH NAUCZYCIELI

Poznaniu poglądów historycznych nauczycieli miały, zgodnie z założeniem, służyć wyniki odpowiedzi na pytania dotyczące:

- pomyślności poszczególnych okresów w dziejach Polski;
- oceny poszczególnych dróg walki o wolność i niepodległość;
- postaci wybitnych Polaków i Polek w dziejach narodu i państwa.

Temu wreszcie celowi miało służyć pytanie dotyczące oceny najważniejszych powstań narodowo-wyzwoleńczych i rewolucji, jakie w okresie od drugiej połowy XVIII do końca pierwszej połowy XX wieku przetoczyły się przez ziemie polskie.

### 2.1. OKRESY PROSPERITY I UPADKÓW W DZIEJACH POLSKI

Poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, który spośród okresów w dziejach narodu polskiego należy do najbardziej, a który najmniej szczęśliwych oraz określeniu lat, na jakie każdy z tych okresów przypada, miały służyć odpowiedzi na pytanie: „W życiu każdego narodu są okresy dobre i złe. Przypomnij sobie wszystko, co wiesz na ten temat, a następnie obok każdego z niżej wymienionych okresów wskaż wiek, na który dany okres przypada, a następnie zaznacz liczbami od 1 do 12 który z tych okresów zaliczasz do najbardziej, a który do najmniej pomyślnych w dziejach narodu polskiego. (Pamiętaj, że okresowi najbardziej pomyślnemu należy przyporządkować największą liczbę, mniej pomyślnemu — mniejszą, natomiast najmniej pomyślnemu — najmniejszą — nie mniejszą wszakże od 1)”.

I co się okazało?

Lata przypadające na okres drugiej Rzeczypospolitej, drugiej wojny światowej, lata Polski Ludowej, a także — czasy tzw. demokracji szlacheckiej bezbłędnie określili wszyscy respondenci; czasy pierwszych Piastów, okres rozbicia dzielnicowego oraz czasy Stanisława Augusta Poniatowskiego i okres rozbiorów — od 81,0% do 87,5%, natomiast czasy panowania Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego i pierwszych Jagiellonów — od 56,0% do 62,5%.

## OKRESY PROSPERITY I UPADKOW W DZIEJACH POLSKI

Wyszczególnienie	Wykształcenie											
	wyższe			niep. wyższe			średnie			razem		
	kob. kobiety	mężczyzn	razem	kob. kobiety	mężczyzn	razem	kob. kobiety	mężczyzn	razem	kob. kobiety	mężczyzn	razem
Ogółem badanych	90	22	112	58	20	78	20	6	26	168	48	216
Pierwsi Piastowie	398	101	499	358	176	534	134	54	188	890	331	1221
Okres rozbitcia dzielnicowego	155	23	138	242	60	302	79	30	109	436	113	549
Czasy Wł. Łokietka i K. Wielkiego	482	119	601	322	218	540	235	68	303	1039	405	1444
Czasy pierwszych Jagiellonów	585	116	701	424	222	646	181	68	249	1190	406	1596
Czasy ostatnich Jagiellonów	375	89	464	404	194	588	194	62	256	973	335	1308
Demokracja szlachecka	241	56	297	304	42	346	97	22	119	642	120	762
Czasy saskie	240	59	299	312	66	378	110	20	130	662	145	807
Czasy Stanisława Augusta Poniatowskiego	397	90	487	330	158	488	167	48	215	894	296	1190
Okres rozbiorów	101	24	125	128	158	286	68	12	80	297	194	491
Czasy drugiej Rzeczypospolitej	281	67	348	384	120	404	157	42	199	822	129	951
Lata drugiej wojny światowej	35	11	46	110	100	210	42	6	48	187	117	304
Lata Polski Ludowej	190	61	251	332	92	424	152	36	188	674	189	863

Pozostałe okresy w sposób prawidłowy usytuowało w czasie zaledwie 36,1% do 43,2% ogółu respondentów.

A ocena poszczególnych okresów?

Za najbardziej pomyślne w dziejach Polski okresy, objęci badaniami nauczyciele, zwłaszcza nauczyciele legitymujący się wykształceniem wyższym i niepełnym wyższym, kobiety oraz respondenci rekrutujący się z rodzin inteligentnych, uznali czasy pierwszych Jagiellonów, utożsamiając ten okres z historycznym faktem nawiązania bliskich stosunków z Wielkim Księstwem Litewskim oraz zwycięską bitwą pod Grunwaldem, czasy Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego, jako okres umacniania państwa po okresie rozbitcia dzielnicowego, a przede wszystkim nie spotykanego w wiekach poprzednich rozkwitu gospodarczego, oraz okres panowania ostatnich Jagiellonów, znany z jednej strony jako okres bujnego rozwoju gospodarczego (wiek złoty) i wynikającego z niego wzrostu potęgi terytorialnej i prestiżu międzynarodowego, natomiast z drugiej strony, zwłaszcza u schyłku panowania Jagiellonów, jako okres rozkwitu przywilejów szlacheckich oraz związanej z nim stopniowej degradacji mieszczan i chłopów (tabela 3).

Do równie szczęśliwych, zwłaszcza w opinii nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym, kobiet oraz respondentów wywodzących się z rodzin robotniczych i chłopskich, zalicza się także okres kształtowania się państwowości polskiej za panowania pierwszych Piastów i czasy Stanisława Augusta Poniatowskiego, kojarzące się znacznej części respondentów z Sejmem Czteroletnim, reformą oświaty podjętą przez Komisję Edukacji Narodowej oraz mecenatem królewskim, rozumianym m.in. jako próba ratowania bytu państwowego poprzez odrodzenie ducha narodowego.

Na stosunkowo wysoką ocenę czasów Stanisława Augusta Poniatowskiego wpłynęła także bez wątpienia tocząca się w okresie przeprowadzania badań dyskusja nad koncepcją sprowadzenia prochów „króla Stasia” do kraju. Wysoko, niemniej znacznie niżej w stosunku do okresów poprzednich, uplasowały się okres drugiej Rzeczypospolitej i lata Polski Ludowej, natomiast najniżej — czasy demokracji szlacheckiej drugiej połowy XVI i XVII wieku, czasy saskie, a przede wszystkim okres rozbitcia dzielnicowego, okres rozbiorów i lata drugiej wojny światowej.

Poza niższą oceną okresu Polski Ludowej poglądy nauczycieli dotyczące pomyślności poszczególnych okresów w dziejach Polski są identyczne lub zbieżne z poglądami ujawnionymi przez respondentów w trakcie badań przeprowadzonych przez J. Rulkę w latach 1975—1985 poza środowiskiem nauczycielskim<sup>9</sup>.

Dorobek Polski Ludowej w porównaniu z innymi okresami szczególnie nisko oceniali nauczyciele z wykształceniem wyższym, mężczyźni oraz respondenci rekrutujący się z rodzin inteligentnych.

## 2.2. STOSUNEK DO POWSTAŃ NARODOWYCH I REWOLUCJI SPOŁECZNYCH

W pytaniu: „W dziejach narodu polskiego znamy wiele powstań narodowych skierowanych przeciwko zaborcom, bądź uciskowi społecznemu. Jak sądzisz, czy powstania te były potrzebne? Obok każdego z niżej wymienionych powstań dopisz rok jego wybuchu, a następnie napisz „tak” lub „nie” oraz krótko scharakteryzuj, dlaczego tak sądzisz. Chodziło o trzy podstawowe kwestie, tj. podanie roku wybuchu określonego powstania, udzielenie odpowiedzi na pytania, czy dane powstanie było potrzebne, oraz uzasadnienie zajętego stanowiska.

I co się okazało?

Rok wybuchu wszystkich objętych pytaniem powstań określiło zaledwie 10,6% respondentów (wyłącznie nauczyciele historii), 4 powstań — 58,3%, 3 — 28,2% oraz 1 powstania — 2,9%.

Najwięcej respondentów prawidłowo określiło rok wybuchu rewolucji 1905 roku, powstania warszawskiego oraz powstania styczniowego i listopadowego, natomiast najmniej — rok wybuchu powstań wielkopolskich i śląskich oraz rewolucji krakowskiej i powstania kościuszkowskiego.

Przy określaniu roku wybuchu poszczególnych powstań najmniej błędów popełnili nauczyciele z wykształceniem wyższym akademickim, mężczyźni oraz respondenci wywodzący się ze środowisk inteligentkich, natomiast najwięcej — nauczyciele z wykształceniem średnim i niepełnym wyższym oraz wywodzący się z rodzin robotniczych i chłopskich.

W grupie tej znalazło się przy tym szczególnie dużo respondentów, którzy na tą część pytania w ogóle nie odpowiedzieli.

Wychodząc z założenia, że każda rewolucja i każde z powstań narodowo-wyzwoleńczych osłabiały siły tych, przeciwko komu było skierowane, przypominało światu, że problem polski istnieje, Polacy nie godzą się z żadną formą ucisku, zaś w odniesieniu do sytuacji wewnętrznej — przyczyniło się do zachowania poczucia odrębności narodowej, ponad połowa (ściślej — 52,3%) ogółu respondentów (w większości mężczyźni oraz nauczyciele z wykształceniem wyższym akademickim) stanęła na stanowisku, że każde powstanie (i każda rewolucja), niezależnie od tego, kiedy wybuchło, przeciwko komu było skierowane i jakie miało szanse powodzenia, było potrzebne. Świadczy to na ogół o prawidłowej ocenie roli i miejsca powstań narodowych i rewolucji społecznych w dziejach Polski.

Jeśli jednak za kryterium oceny danego powstania czy rewolucji przyjmujemy sprzyjające uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne, a co za tym idzie — ich skuteczność, ów stosunkowo pozytywny obraz świadomości historycznej młodych nauczycieli ulegnie swoistemu przyćmieniu.

## STOSUNEK DO POWSTAŃ NARODOWYCH I REWOLUCJI SPOŁECZNYCH

Wyszczególnienie	Wykształcenie											
	wyższe			niep. wyższe			średnie			razem		
	kobiety	mężczyźni	razem	kobiety	mężczyźni	razem	kobiety	mężczyźni	razem	kobiety	mężczyźni	razem
Ogółem badanych	90	22	112	58	20	78	20	6	26	168	48	216
Powstanie kościuszkowskie	64,4	72,2	66,1	72,4	85,0	79,6	65,0	66,7	65,4	67,3	77,1	69,4
Powstanie listopadowe	86,7	72,2	83,9	67,2	90,0	73,1	65,0	66,7	65,4	53,6	79,2	59,3
Rewolucja krakowska	33,3	45,4	35,7	69,0	81,0	71,8	65,0	66,7	65,4	49,4	62,5	52,3
Powstanie styczniowe	80,0	90,9	82,1	79,3	90,0	82,0	65,0	66,7	65,4	70,7	87,5	80,1
Rewolucja 1905 roku	57,8	54,5	57,1	72,4	80,0	74,4	50,0	50,0	50,0	53,6	77,1	58,8
Powstanie wielkopolskie	42,2	81,8	50,0	69,0	90,0	74,4	65,0	66,7	65,4	62,5	70,8	64,3
Powstania śląskie	73,3	81,8	75,0	70,7	90,0	75,6	65,0	66,7	65,4	71,4	33,3	74,1
Powstanie warszawskie	68,9	54,5	66,1	58,6	45,0	55,1	35,0	33,3	33,4	61,3	47,9	58,3

Jak bowiem, jeśli nie jako zwykły przypadek, a nie wynik świadomej oceny historycznych realiów, można potraktować fakt, że powstania śląskie słusznie zostały zaakceptowane jako potrzebne przez wyjątkowo dużą liczbę respondentów — podczas gdy zorganizowane w zbliżonych okolicznościach, nieco wcześniejsze, a zakończone pełnym sukcesem — powstania wielkopolskie — przez znacznie, bo prawie 10,0%, mniej respondentów?

Równie niezrozumiały, świadczący najprawdopodobniej o braku niezbędnej wiedzy historycznej, jest bardzo niski wskaźnik akceptacji rewolucji 1905 roku, która — mimo, że zakończyła się klęską — była ogromnym zrywem narodowym i społecznym, a co najważniejsze — przyniosła dostrzegalne, pozytywne zmiany zarówno w sytuacji społeczno-ekonomicznej, jak i politycznej narodu.

Objęci badaniami nauczyciele szczególnie nisko ocenili szanse rewolucji krakowskiej, która — jak powszechnie wiadomo i jak wynika z uzasadnień stanowiących integralną część analizowanego pytania — wybuchła za wcześnie, a przede wszystkim bez dostatecznego poparcia w kraju i poza jego granicami.

Na poziomie zbliżonym do stopnia akceptacji rewolucji krakowskiej, a więc na poziomie stosunkowo niskim, ukształtował się stopień akceptacji powstania listopadowego, natomiast na poziomie najwyższym — zwłaszcza w opinii mężczyzn, nauczycieli z wykształceniem wyższym i niepełnym wyższym oraz respondentów rekrutujących się z rodzin inteligentnych — powstanie styczniowe, zwłaszcza dzięki poparciu, jakie uzyskiwało ono ze strony rewolucjonistów rosyjskich.

Świadomość zdecydowanej przewagi wroga i jego klęski w wyniku działań wojennych oraz przeświadczenie o braku najmniejszych nawet szans powodzenia zadecydowały, że na rzecz powstania warszawskiego wypowiedziało się niewiele więcej aniżeli połowa respondentów (w większości nauczyciele z wykształceniem wyższym akademickim, kobiety oraz respondenci rekrutujący się z rodzin inteligentnych), zaledwie 6,0% tych spośród respondentów, którzy na każde z powstań i każdą z rewolucji, jakie stały się udziałem narodu polskiego, patrzyli indywidualnie, biorąc m. in. pod uwagę realne szanse powodzenia.

### 2.3. POSTACIE WYBITNYCH POLEK I POLAKÓW W ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI

Odpowiadając na przedostatnie pytanie objęci badaniami nauczyciele mieli wymienić, jak najczęściej, nie więcej jednak jak 10, nazwisk najwybitniejszych Polek i Polaków czasów dawnych, natomiast odpowiadając na pytanie ostatnie — jak najczęściej, nie więcej jednak jak 10, najwybitniejszych polskich i tyłuż reprezentujących inne narody mężów stanu czasów współczesnych.



### 2.3.1. Kanon wybitnych Polaków czasów dawnych

Niewiele, bo zaledwie 13,6% ogółu badanych nauczycieli wymieniło 10, czyli największą wymaganą liczbę, najwybitniejszych ich zdaniem Polaków czasów minionych, wykazując tym samym pełną gotowość przywołania i poddania wartościowaniu wybitnych przedstawicieli narodu polskiego czasów minionych; 52,4% mniejszą (od 6 do 10), natomiast 30,6% — niewielką ich liczbę (od 1 do 5 wskazań), wykazując też niewielkie bądź wręcz minimalne przygotowanie do dokonywania tego typu wartościowania.

3,2% ogółu badanych nauczycieli nie wymieniło przy tym ani jednej postaci, wykazując tym samym całkowity brak przygotowania w tym zakresie.

Łącznie zaś wszyscy badani wymienili 32 postacie, wśród których największą liczbę wyborów uzyskali: Józef Piłsudski (48,6%), Władysław Sikorski (47,7%), Mikołaj Kopernik (45,8%) oraz Tadeusz Kościuszko (43,0%) i Eliza Orzeszkowa (41,7%). Najmniejsza liczba osób wymieniła natomiast Władysława Jagiełłę (13,9%), Ludwika Waryńskiego (13,0%), Zygmunta Krasińskiego (12,0%), Władysława Gomułkę (11,1%), Jędrzeja Śniadeckiego (10,2%) oraz Józefa Bema (9,2%).

Od 14,3% do 23,1% objętych badaniami nauczycieli do najwybitniejszych Polaków czasów minionych zaliczyło: Jana Kochanowskiego i Romualda Traugutta (po 14,3%), Marię Skłodowską-Curie (14,8%), Marię Konopnicką (15,7%), Karola Świerczewskiego (16,2%), Stanisława Augusta Poniatowskiego (17,1%), Hugona Kołłątaja (19,0%), Jana Matejkę (20,8%), Juliusza Słowackiego (21,3%) i Stefana Czarnieckiego (23,1%), natomiast od 25,0% do 40,0%, a ściślej od 23,1% do 39,8% — Kazimierza Wielkiego (26,4%), Henryka Sienkiewicza (26,8%) Jana III Sobieskiego (29,2%), Adama Mickiewicza (35,6%) oraz Jarosława Dąbrowskiego (39,8%).

Wśród najwybitniejszych przedstawicieli narodu polskiego, których za takich właśnie uznała szczególnie duża liczba respondentów, znaleźli się zarówno uczeni, jak i przywódcy polityczni i państwowi, lecz przede wszystkim dowódcy wojskowi, w większym stopniu przedstawiciele czasów stosunkowo bliskich współczesności — w znacznie mniejszym przedstawiciele odległej przeszłości. Wśród tych, których wymieniło stosunkowo niewielu badanych, znaleźli się przede wszystkim przywódcy polityczni, lecz także artyści, dowódcy wojskowi i uczeni: w większości przedstawiciele dawnych epok, natomiast w znacznie mniejszym stopniu — działacze czasów drugiej wojny światowej oraz pierwszych lat Polski Ludowej.

Zbliżony rozkład ukształtował się w grupie niskiej (od 14,3% do 23,1) i średniej (od 25,0 do 40,0%) z tym, że w pierwszej z tych grup większy odsetek wskazań dotyczy ludzi nauki i twórców kultury, natomiast w grupie drugiej — twórców kultury.

Działacze politycznych oraz przywódców państwowych i dowódców wojskowych częściej wskazywali mężczyźni oraz nauczyciele z wykształceniem średnim, natomiast ludzie nauki i twórców kultury — kobiety oraz nauczyciele z wykształceniem wyższym akademickim i niepełnym wyższym.

Przeprowadzone badania wykazały ponadto, że działacze niepodległościowi sytuowani są znacznie wyżej w porównaniu z przywódcami ruchu robotniczego, natomiast ludzie nauki — wyżej aniżeli twórcy kultury. Wśród najwybitniejszych przedstawicieli świata kultury dominującą grupę stanowią pisarze, natomiast kompozytorzy i malarze oraz przedstawiciele innych grup i specjalności znajdują się w zdecydowanej mniejszości.

Przeprowadzone badania wykazały wreszcie, że liczba respondentów wskazujących na Józefa Piłsudskiego jako najwybitniejszą postać początków XX wieku jest znacznie, natomiast na Władysława Gomułkę — jako działacza drugiej połowy tegoż wieku — prawie 10-krotnie większa w porównaniu z wynikami uzyskanymi przez J. Rulkę w trakcie badań przeprowadzonych na przełomie lat 70-tych i 80-tych na terenie województwa bydgoskiego.

Jest to bez wątpienia rezultat większego zasobu wiedzy, na której opiera się ocena poszczególnych postaci historycznych, a w znacznym stopniu — zwłaszcza w przypadku Józefa Piłsudskiego — fakt, że badania przeprowadzono w okresie obchodów 70 rocznicy odzyskania niepodległości, w trakcie których rola J. Piłsudskiego była szczególnie eksponowana.

Jako godne uwagi zjawisko należy wreszcie odnotować wymienianie wśród najwybitniejszych działaczy gospodarczych wyłącznie Stanisława Staszica i Kazimierza Wielkiego, przy całkowitym pominięciu takich m.in. postaci, jak Henryk Cegielski, Eugeniusz Kwiatkowski, Stanisław Grabski czy Wincenty Pstrowski, a wśród działaczy politycznych i państwowych oraz twórców nauki i kultury tak wybitnych osobistości jak m.in. Zygmunt August, Stefan Batory, Władysław Broniewski, Jan K. Chodkiewicz, Feliks Dzierżyński, Aleksander Fredro, Maksymilian Kolbe, Cyprian K. Norwid, Marcei Nowotko, Kazimierz Olszewski, Władysław Reymont, Zygmunt Stary, Wit Stwosz, Henryk Sucharski, Jan Śniadecki, Wanda Wasilewska, Walery Wróblewski, Zygmunt Wróblewski, Józef Wybicki, Stanisław Wyspiański, Stefan Wyszyński czy Stanisław Żółkiewski.

Jest to bez wątpienia rezultat błędów i braków w edukacji historycznej współczesnych nauczycieli, zaś w przypadku tak wybitnych postaci, jak bardzo w okresie dwudziestolecia międzywojennego popularni — hetman Jan K. Chodkiewicz i Stanisław Żółkiewski — także o znacznym oddaleniu się młodych nauczycieli od wiktoriańskiego sposobu myślenia o przeszłości.

### 2.3.2. Najwybitniejsze postacie współczesności

W odróżnieniu od najwybitniejszych Polaków czasów minionych, wśród najwybitniejszych Polaków czasów współczesnych wymienia się zaledwie osiem postaci, a mianowicie: kardynała Józefa Glempa, Przewodniczącego Rady Państwa i I Sekretarza Komitetu Centralnego PZPR — Wojciecha Jaruzelskiego, Marszałka Sejmu i Prezesa Naczelnego Komitetu ZSL — Romana Malinowskiego, przewodniczącego OPZZ Alfreda Miodowicza, premiera Mieczysława F. Rakowskiego, przewodniczącego Krajowej Rady Kultury — wybitnego humanistę Bohdana Suchodolskiego, ongiś kardynała, dziś papieża — Karola Wojtyłę oraz przewodniczącego NSZZ „Solidarność” — Lecha Wałęsę, natomiast wśród najwybitniejszych mężów stanu współczesnego świata — sześć postaci, a mianowicie — premiera Indii Radjiva Ghandiego, przewodniczącego Prezydium Rady Najwyższej ZSRR, Sekretarza Generalnego Komitetu KPZR — Michaiła Gorbaczowa, kanclerza Republiki Federalnej Niemiec — Helmuta Kohla, byłego prezydenta Stanów Zjednoczonych Ronalda Reagana oraz byłego wiceprezydenta, obecnego prezydenta Stanów Zjednoczonych George’a Busha i premiera Wielkiej Brytanii — Margaret Thatcher.

Zarówno wśród najwybitniejszych Polaków, jak też najwybitniejszych mężów stanu współczesnego świata żadna z postaci nie uzyskała maksymalnej liczby głosów, co dowodzi, że żadna z nich nie cieszy się absolutną i nieograniczoną popularnością.

Wśród najwybitniejszych Polaków czasów współczesnych największą liczbę głosów uzyskali: Wojciech Jaruzelski (52,8%) — cieszący się szczególną popularnością wśród mężczyzn oraz nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym i wyższym, Karol Wojtyła (obecnie papież Jan Paweł II) 52,3% wyborców — szczególnie popularny wśród kobiet oraz nauczycieli pochodzących z rodzin inteligenckich, i kardynał Józef Glemp (50,5% wyborców) — cieszący się szczególną popularnością wśród nauczycieli pochodzących z rodzin robotniczych i chłopskich oraz nauczycieli z wykształceniem średnim i niepełnym wyższym. Najmniejsza liczba respondentów, bo tylko 12,5%, wskazała przewodniczącego OPZZ — Alfreda Miodowicza oraz przewodniczącego NSZZ „Solidarność” — Lecha Wałęsę (2,6% wyborców).

Około 1/3 ogółu respondentów wskazało ponadto na premiera Mieczysława F. Rakowskiego (33,3 proc. wyborców) oraz przewodniczącego Krajowej Rady Kultury — prof. dra hab. Bohdana Suchodolskiego (19,2% wyborców).

W przypadku najwybitniejszych mężów stanu współczesnego świata na pierwszym miejscu uplasował się Michaił Gorbaczow (70,8% wyborców) — cieszy się jednakowo dużą popularnością zarówno wśród mężczyzn jak i kobiet, tak wśród nauczycieli z wykształceniem średnim i nie-

pełnym wyższym, lecz przede wszystkim — wyższym akademickim oraz nauczycieli pochodzących z rodzin inteligenckich, na drugim — z liczbą 47,7% ogółu wyborów, Margaret Thatcher ciesząca się szczególną popularnością wśród mężczyzn oraz nauczycieli pochodzących z rodzin robotniczych i inteligenckich, natomiast na miejscu trzecim — Ronald Reagan — szczególnie wysoko ceniony przez mężczyzn oraz nauczycieli pochodzących z rodzin inteligenckich.

Na dalszych miejscach znaleźli się George Bush, Helmut Kohl i Radjiv Ghandi.

W sumie, tak wśród najwybitniejszych Polaków czasów współczesnych, jak również najwybitniejszych mężów stanu współczesnego świata, większą popularnością cieszą się przywódcy polityczni i działacze państwowi, natomiast przywódcy religijni i związkowi oraz ludzie nauki i twórcy kultury — mniejszą bądź zdecydowanie niewielką.

Na działaczy gospodarczych nie wskazał przy tym żaden z badanych. Świadczy to bez wątpienia o przekonaniu badanych, że o rozwoju współczesnego świata decydują przede wszystkim przywódcy polityczni i państwowi, nie zaś działacze gospodarczy, a nawet twórcy kultury. W znacznym stopniu mniejsza popularność tych ostatnich wynika m.in. z niezajomości ich dorobku, zaś w wielu przypadkach również z niedoceniania ich roli w rozwoju cywilizacji ludzkiej.

Czy w tym kontekście obiegowa opinia, że historia przestała być nauczycielką życia, zaś współczesna ludzkość woli radzić się ekonomistów, socjologów i psychoanalityków odnosi się także do nauczycieli i wychowawców? Czy zasób wiedzy historycznej, w jaką wyposażony jest współczesny nauczyciel, a przede wszystkim umiejętność dokonywania przez niego stosownych analiz oraz wyprowadzania z nich odpowiednich wniosków i uogólnień, a szerzej — jego historyczna świadomość odpowiada potrzebom czasów, w których żyjemy? Czy jest dostatecznie bogata i wszechstronna, aby w oparciu o wypływające z niej przesłanki mógł on w sposób racjonalny wpływać na kształtowanie świadomości historycznej swoich wychowanków?

#### UWAGI KOŃCOWE

Ze względu na stosunkowo niewielki zasięg przeprowadzonych badań uzyskane w czasie ich trwania wyniki nie upoważniają do precyzowania ostatecznych wniosków i uogólnień. Niemniej jednak przeprowadzone badania i zebrany tą drogą materiał dowodzą ponad wszelką wątpliwość, że dla współczesnego nauczyciela historia pozostała nauczycielką życia, a historycy — obok ekonomistów, socjologów i psychologów — dla znacznej części badanych nadal pozostają grupą społeczną wywierającą wpływ na kierunki i kształt rozwoju współczesnego świata.

Świadczy o tym zarówno znaczny odsetek nauczycieli, którzy mają

orientację o bliższej i dalszej przeszłości własnego kraju, umieją w miarę prawidłowo określać okresy najbardziej i najmniej dla niego pomyślne, a przede wszystkim — stosunkowo poprawnie oceniają znaczenie poszczególnych dróg walki o niepodległość, a co najważniejsze — doceniają rolę i miejsce historii w życiu współczesnego człowieka.

Równocześnie cechujący znaczną część objętych badaniami nauczycieli subiektywizm, a w skrajnych przypadkach irracjonalizm w zakresie dokonywanych ocen, zwłaszcza oceny dróg walki o niepodległość, oceny postaci, których życie i działalność wywarła wpływ na rozwój kraju, a przede wszystkim w znacznym stopniu bardziej emocjonalne aniżeli racjonalne uzasadnianie poszczególnych postaci oraz faktów i zdarzeń, dowodzą, że jest to wiedza zdecydowanie niepełna. Taka wiedza nie odpowiada potrzebom czasów współczesnych, zaś w przypadku nauczycieli — uniemożliwia im świadome i twórcze kształtowanie świadomości historycznej dzieci i młodzieży, czyli wyposażenie jej w taki zasób wiedzy oraz kształtowanie systemu wartości i ocen, które pozwolą na świadome i twórcze wykorzystywanie wiedzy naukowej i historycznego doświadczenia przy kształtowaniu oblicza dnia dzisiejszego<sup>10</sup>.

Dopiero wtedy, kiedy tak się stanie, będzie to oznaczało, że współczesny człowiek „...zdaje sobie sprawę z roli wiedzy o przeszłości w działaniu oraz, że nie przyjmuje biernie podsuwanych mu systemów wiedzy i ocen”<sup>11</sup>.

Jeśli chcemy, aby tak się stało, jeśli chcemy, aby historia stała się — jak określa ją B. Zientara — nauczycielką życia<sup>12</sup> de facto, a nie tylko de nomino, jej nauczanie musi wyzbyć się bezmyślnego „wkuwania” specjalnie dobranych faktów na rzecz twórczego i samodzielnego poznawania całego procesu historycznego — ze wszystkimi jego ekonomicznymi, politycznymi, kulturalnymi i etyczno-moralnymi uwarunkowaniami.

Dotyczy to edukacji historycznej w ogóle, a zwłaszcza edukacji historycznej nauczycieli i kandydatów na nauczycieli.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Wielka Encyklopedia Powszechna. T. 11 Warszawa 1975. PWN.
- <sup>2</sup> W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975. PWN.
- <sup>3</sup> A. F. Grabski: O problemach badania struktury i dynamiki świadomości historycznej. W: J. Topolski (red.): Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze. Łódź 1981.
- <sup>4</sup> J. Topolski: Świadomość historyczna Polaków, op. cit., s. 5.
- <sup>5</sup> J. Rulka: Niektóre problemy świadomości historycznej młodzieży. „Edukacja” 1987 nr 4.
- <sup>6</sup> J. Topolski: Świadomość historyczna Polaków, op. cit.
- <sup>7</sup> B. Zientara: Henryk Brodaty i jego czasy. Warszawa 1975, s. 7.
- <sup>8</sup> J. Rulka: Niektóre problemy świadomości historycznej młodzieży, op. cit.
- <sup>9</sup> Tamże.
- <sup>10</sup> J. Topolski (red.): Świadomość historyczna Polaków. Problemy i materiały badawcze. Łódź 1981, s. 5—6.
- <sup>11</sup> Tamże.
- <sup>12</sup> B. Zientara: Henryk Brodaty i jego czasy. Warszawa 1975, s. 7.

## Z BADAŃ NAD AUTORYTETEM OSOBOWYM

### WPROWADZENIE

Problem autorytetu osobowego jest ciągle otwarty w naukach społecznych, chociaż nie jest to problem nowy w pedagogice, socjologii, czy psychologii. Jednomyślnie podkreśla się zazwyczaj, że jest to problem ważny, np. w pedagogice (autorytet nauczyciela, rodziców), w socjologii (autorytet przywódców, zwierzchników), w psychologii (autorytet człowieka jako źródło znaczących informacji, potrzeb i wartości). Kontrowersje pojawiają się, gdy próbujemy odpowiedzieć na pytania: co to jest autorytet, jakie są jego związki z władzą, wpływem i przywództwem, kto ma autorytet i dlaczego?

Nie wdając się w szczegółowe rozważania dotyczące ontologicznych i epistemologicznych kwestii autorytetu osobowego podkreślimy, iż pojęcie „autorytet” ma swój starożytny rodowód, powstało bowiem w republikańskim Rzymie. Łacińskie „auctoritas” oznaczało radę doświadczonych mężczyzn; był to rodzaj „pośredniej władzy” wzmacniającej podjętą przez senat rzymski decyzję i zwiększającej zaufanie do jej słuszności.

Z czasem pojęcie „autorytet” ulegało społeczno-historycznym zmianom, zachowując jednak swoje rdzenne, starożytne znaczenie obejmujące wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych lub/i osobowościowych.

Upraszczając problem, można mówić o tzw. „konwencjonalnej koncepcji autorytetu osobowego”, według której autorytet polega na uznaniu przewagi określonych osób, co często prowadzi do silnego przystosowania zachowania innych<sup>1</sup>. Koncepcja ta zawiera następujące cechy charakterystyczne: uległość, brak możliwości efektywnej kontroli zachowania, przyjęcie określonych postaw oraz niewystępowanie przymusu.

Z punktu widzenia współczesnej wiedzy, zgromadzonej w naukach społecznych, koncepcja ta wydaje się być zbyt uproszczoną, gdyż:

- a) nie wyjaśnia istoty specyficznej więzi między ludźmi opartej na autorytecie,
- b) nie dostrzega kwestii autorytetu własnego i autorytetu cudzego, tzn. uznania dotyczącego samego siebie lub/i kogoś innego, a co się z tym wiąże nie rozróżnia specyfiki podmiotowego i przedmiotowego aspektu autorytetu osobowego,
- c) nie uwzględnia antropologicznych podstaw autorytetu dotyczących poszukiwania odpowiedzi na pytania: kto — kogo — i ze względu na co uznaje za autorytet.

Więź autorytetu polega na dążeniu człowieka, by być uznawanym przez innych<sup>2</sup>. Poczucie bycia uznawanym jest konstytutywne dla naszej samoakceptacji oraz poczucia własnej wartości<sup>3</sup>. Możemy tu wyróżnić podwójny proces uznania, tzn. chcemy być przez tych, których sami poważamy, także uznawanymi.

Autorytet nie wynika eo ipso z określonych ludzkich właściwości — nie jest czymś, co się z góry posiada — stanowi on to, co otrzymujemy od innych. Jest on zjawiskiem wzajemnych interakcji możliwym do wyjaśnienia jedynie przez wzajemne oddziaływanie wielu osób w określonych układach społecznych.

W ujęciu psychologii kognitywnej, jak też nurtu aktywistyczno-poznawczego, autorytet osobowy powstaje poprzez odniesienie spostrzeganej osoby do „struktury ja”, a poprzez odniesienie jej do Sieci Wartości inna osoba traktowana jest jako wartość sama w sobie<sup>4</sup>. Rezultatem spostrzegania (oceniańia) przez podmiot innej osoby jest wytworzona w umyśle podmiotu reprezentacja poznawcza tej osoby. Reprezentacja ta jest zbiorem cech, czyli określonych wartości opisujących daną osobę na wymiarach, którymi podmiot posłużył się podczas jej spostrzegania. Jest to rodzaj wiedzy posiadanej przez podmiot w postaci rozbudowanych siatek obrazowych i pojęciowych. Wiedza ta dotyczy także doświadczeń odnoszących się do podmiotu (struktura ja), czyli zawiera różne informacje o własnych cechach (wartościach)<sup>5</sup>.

Jeśli przyjąć za K. Obuchowskim, że obraz „jest to zakodowany w mózgu zestaw zdarzeń współwystępujących w czasie, ale łączących się ze sobą tylko wówczas, gdy mają określoną wartość dla osobnika”, to autorytet osobowy można rozumieć jako pewien rodzaj wiedzy o drugim człowieku (także o sobie), reprezentowanej w umyśle danej jednostki w postaci obrazu (modelu) oraz schematów pojęciowych<sup>6</sup>.

Autorytet osobowy można zatem określić jako obraz i/lub system pojęć dotyczący siebie lub/i innych, powstały w relacji interpersonalnej między osobami A i B, w wyniku której A jest w stanie wywołać istotne zmiany w B, ze względu na otwarty i akceptujący stosunek B do A, wynikający z uznania przez B wartości reprezentowanych przez A.

## PROBLEM BADAWCZY

Przedmiotem teoretycznych rozważań oraz empirycznej weryfikacji w niniejszym artykule jest motywacyjna strona problemu autorytetu osobowego, konkretnie mówiąc — zdobywanie i utrzymywanie autorytetu w środowisku pracy.

W szerokim rozumieniu „motywacja” oznacza proces regulacyjny, warunkujący kierunek ludzkiego zachowania oraz wielkość energii, jaką człowiek wkłada w realizację określonego działania. W środowisku pracy, jak pisze T. Tomaszewski, powstaje dwupoziomowy układ motywa-



cyjny, polegający na tym, że motywacja podmiotowa funkcjonuje w ramach motywacji organizacyjnej. Pierwsza, tj. podmiotowa, określona jest przez indywidualne rozumienie danej sytuacji zadaniowej, a druga (organizacyjna) określona jest przez obowiązujące zadania i przepisy służbowe<sup>7</sup>.

Nie umniejszając znaczenia innych motywów w pracy, podkreślił za J. Rudniańskim, iż „...zasadniczym motywem pracy, stanowiącym często najsilniejszy bodziec i najsilniej aktywizującym człowieka, jest zaspokojenie potrzeby zwiększania własnej wartości jednostki według kryteriów przyjętych przez nią i uznawanych chociażby w niewielkiej grupie”<sup>8</sup>.

Dążenie do zaspokojenia potrzeby zwiększania wartości własnej osoby w cudzych i własnych oczach daje m.in. podstawę do rozróżnienia autorytetu własnego i cudzego w ramach komplementarności ludzkich potrzeb, ich relacyjnego charakteru.

Zasadnicza rola czynnika motywującego w środowisku pracy przypada m. in. ludziom, którzy ze względu na zajmowane stanowisko wywierają wpływ na otoczenie, będąc dla innych wzorami osobowymi działania. W motywacji człowieka podkreśla się rolę wartości, które są podłożem zróżnicowań społecznych. W środowisku pracy człowiek zajmuje określoną pozycję na „skali społecznej”. Jednostka może dążyć do utrzymania lub podwyższenia swego położenia w ramach istniejących w danym środowisku „skal społecznych”<sup>9</sup>.

Z określonym miejscem na skali społecznej łączą się uprawnienia i przywileje oraz obowiązki, a także wymagania, dotyczące odpowiednich umiejętności, wiedzy, wkładu pracy i cech osobowościowych. Zadowolenie z wielkości wywieranego przez jednostkę wpływu w środowisku pracy nie jest bezpośrednio zależne od możliwości, jakie się człowiekowi stwarza w tym zakresie. Istnieją różnice indywidualne związane z dążeniem do zwiększania zakresu osobistego wpływu, z posiadanymi standardami wpływu i jego wielkości<sup>10</sup>.

Znaczenie motywacyjne mają te standardy społeczne, które określają proporcje między korzyściami a nakładami przypisanymi do poszczególnych miejsc na skalach wartości. Gdy proporcje te są niższe niż standardy, to znaczenia motywacyjnego nabiera wszystko, co może doprowadzić do ich wyrównania<sup>11</sup>.

Jeżeli położenie realne pracownika jest poniżej standardu, tak pod względem udziału w wartościach, jak i pod względem możliwości, jakimi dysponuje, mówimy o motywacji obronnej, wyrównawczej<sup>12</sup>. Tego typu motywacja ma znak ujemny, ukierunkowana jest na obronę poczucia własnej wartości. Jednostka nie przejawia potrzeby osiągnięć, lecz potrzebę unikania niepowodzeń. Sytuacja taka nie daje pracownikowi poczucia bezpieczeństwa, pewności i stabilizacji.

Wtedy, gdy położenie pracownika znajduje się na poziomie standardu

społecznego, z tendencją do przewyższania (lub przewyższa go), mówimy o motywacji rozwojowej. Charakteryzuje się ona znakiem dodatnim, nadzieją na sukces, perspektywy zawodowe, nagrody itp. Poczucie własnej wartości zwiększa się w wyniku aktywnych działań pracownika prowadzących do osiągnięć, które dopingują do dalszego rozwoju i doskonalenia się.

W dążeniu do zdobycia autorytetu w środowisku pracy można wyodrębnić dwie fazy, podobnie jak w każdym ludzkim zachowaniu, tj.:

- 1) zdobywanie autorytetu jako określonej wartości,
- 2) utrzymanie go.

Każda z wymienionych faz regulowana jest przez inny zbiór czynników, wymaga odmiennych cech osobowościowych i warunków zewnętrznych. Utrzymanie i utrwalenie osiągniętej wartości wydaje się w wielu wypadkach trudniejsze niż jej uzyskanie.

Badania wskazują na to, iż istnieją złożone zależności w ukierunkowaniu motywacji na utrzymanie posiadanego aktualnie stanu rzeczy, jak i osiąganie stanów przyszłych, pożądanych czy postulowanych<sup>13</sup>. Można też mówić o pewnym dość stałym indywidualnym wzorcu motywacji do osiągnięcia, podtrzymywania i przywracania określonych stanów rzeczy<sup>14</sup>.

Badania własne<sup>15</sup> miały m.in. odpowiedzieć na pytania:

1. Jakie trudności widzą osoby badane w zdobyciu i utrzymaniu własnego autorytetu?

2. Ze względu na co akceptujemy lub/i uznawany jest autorytet własny (u przełożonych i u podwładnych) oraz cudzy (przełożonego i kolegi)?

Przyjęto następujące założenia teoretyczne:

a) ludzie różnią się dążeniem do zdobycia autorytetu w pracy, czyli zwiększaniem zakresu osobistego wpływu.

b) Z dążeniem do zdobycia autorytetu łączy się motywacja rozwojowa, a z dążeniem do utrzymania autorytetu — motywacja obronna.

c) Motywy, ze względu na które akceptowany lub/i uznawany jest autorytet własny i cudzy, mogą w większym lub mniejszym stopniu mieć charakter osobisty lub społeczny, co łączy się z rodzajem zaspokajanych potrzeb.

Oczekiwano, że motywy uzasadniające posiadanie autorytetu u przełożonych i u podwładnych będą istotnie zróżnicowane z uwagi na różne potrzeby zaspokajane przez te grupy porównania. Podobne przypuszczenie odnosi się do uzasadnienia autorytetu przełożonego i kolegi. Przypuszczano też, iż wystąpi istotne zróżnicowanie odpowiedzi dotyczących rodzaju trudności w zdobyciu i utrzymaniu własnego autorytetu w zależności od badanej grupy osób różniacej się pozycją, rolą i charakterem pracy.

## CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH, METODA I PRZEBIEG BADAŃ

Osoby badane dobrano tak, aby różniły się pozycją, rolą i charakterem pracy. Badania przeprowadzono w trzech grupach. Grupę I (N=40) stanowili nauczyciele przedszkoli i szkół zawodowych w województwie katowickim (w tym 33 kobiety i 7 mężczyzn). Wiek badanych mieścił się w granicach od 21 do 45 r.ż., staż pracy od 1 do 20 lat, wykształcenie wyższe lub średnie.

Grupa II (N=40) składała się z osób pełniących rolę przełożonego na średnim szczeblu zarządzania, tj. mistrza i kierownika wydziału w Kopalni Surowców Mineralnych w Januszkowicach. W grupie tej było 11 kobiet i 29 mężczyzn. Wiek badanych mieścił się w granicach od 20 do 56 lat. Wykształcenie wyższe miało 7 osób, średnie 27 osób, a pozostałe osoby — zawodowe.

Grupa III (N=20) składała się z osób nie pełniących roli przełożonego. W tej grupie było 16 kobiet i 4 mężczyzn pracujących fizycznie i umysłowo w Kopalni Surowców Mineralnych w Januszkowicach. Wiek badanych wynosił od 20 do 46 lat. Większość badanych (N=18) miała wykształcenie średnie, pozostałe osoby miały wykształcenie podstawowe. Zbadano razem 100 osób.

Metodą podstawową badania był kwestionariusz w którym opracowany zestaw pytań dotyczył cudzego i własnego autorytetu w odniesieniu do przełożonych, podwładnych i kolegów<sup>16</sup>. Pytania miały charakter zamknięty z możliwością odpowiedzi „tak”, „nie wiem”, „nie”, częściowo zamknięty i otwarty.

W celu poznania motywów posiadania autorytetu u przełożonych i u podwładnych zadawano osobom badanym (pełniącym role zwierzchnika) pytanie: „Dlaczego chce Pan(i) mieć autorytet u:

- a) podwładnych
- b) przełożonych?”

Aby dowiedzieć się, jaki jest rozkład i zróżnicowanie wśród badanych ze względu na trudności w zdobyciu lub utrzymaniu własnego autorytetu, pytano: „Czy trudniej jest zdobyć, czy utrzymać własny autorytet?”

- a) zdobyć (dlaczego?)
- b) utrzymać (dlaczego?)

Odpowiedź na pytanie: „Co przeszkadza w zdobyciu własnego autorytetu w Pana(i) przypadku?” pozwoliła na ujawnienie konkretnych przeszkód w zdobyciu własnego autorytetu spostrzeganych przez osoby badane. Poza tym proszono osoby badane o uzasadnienie własnego autorytetu pytając: „Jakie właściwości osobowe i osobowościowe decydują o Pana(i) autorytecie?”. Proszono też o uzasadnienie cudzego autorytetu, tj. przełożonego i kolegi, pytając: „Dlaczego sądzi Pan(i), że Pan(i) przełożony (kolega) ma autorytet?”

## WYNIKI BADAŃ

W otrzymanym materiale empirycznym zwrócono uwagę na: 1) rodzaj motywów (osobiste versus społeczne) podawanych przez osoby badane w uzasadnieniu posiadania własnego autorytetu u przełożonych i u podwładnych; 2) rodzaj podawanych trudności związanych z własnym autorytetem (zdobywanie versus utrzymywanie, wewnętrzne versus zewnętrzne).

Dane uporządkowane ze względu na rodzaj motywów uzasadniających własny autorytet u przełożonych i u podwładnych zawiera tabela 1.

Tabela 1

MOTYWY POSIADANIA WŁASNEGO AUTORYTETU W GRUPACH I (NAUCZYCIELE) I II (KIEROWNICY I MISTRZOWIE)

Osoby badane	Autorytet u przełożonych		Autorytet u podwładnych		Poziom istotności różnic
	Motywy				
	osobiste	społeczne	osobiste	społeczne	
Grupa I (nauczyciele)	34	6	9	31	chi <sup>2</sup> =4.99 df=3 p<.20
Grupa II (kierownicy, mistrzowie)	28	16	14	36	
Poziom istotności różnic	chi <sup>2</sup> =6.28, df=1 p<.02		nieistotne		

Analiza danych w tabeli 1 wskazuje na to, iż motywy posiadania autorytetu u przełożonych są istotnie statystycznie zróżnicowane w badanych grupach osób. Stwierdzono, że w grupie I (nauczyciele) wyraźnie więcej osób podawało motywy osobiste niż w grupie II (kierownicy i mistrzowie). Osoby z grupy II-ej znacząco częściej podawały motywy społeczne w porównaniu do grupy I-ej. Różnice są statystycznie istotne na poziomie 0,02.

Z tabeli 1 wynika, że motywy uzasadniające posiadanie własnego autorytetu u przełożonych i u podwładnych są statystycznie zróżnicowane ( $p < .20$ ). Wartość statystyczna nie osiąga konwencjonalnie przyjętego poziomu istotności, sugeruje jednak trend zgodny z oczekiwaniem, iż motywy posiadania własnego autorytetu są odmienne ze względu na grupę porównania (przełożeni lub podwładni), jak i ze względu na grupy porównujące swój autorytet (nauczyciele, kierownicy oraz mistrzowie).

Dane wskazujące na rodzaj trudności w zdobyciu lub utrzymaniu własnego autorytetu w poszczególnych grupach przedstawia tabela 2.

Z danych w tabeli 2 wynika, że osoby pełniące rolę zwierzchnika (nauczyciele, kierownicy i mistrzowie) wyraźnie częściej twierdzą, iż tru-

OCENA TRUDNOŚCI ZDOBYCIA VS UTRZYMANIA AUTORYTETU W GRUPACH I, II I III  
(N=100)

Osoby badane	Rodzaj trudności		Poziom istotności różnic
	Zdobyć autorytet	Utrzymać autorytet	
Grupa I (N)	18	24	$\chi^2=5.29$
Grupa II (K—M)	11	29	$df=2$
Grupa III	11	8	$p<.10$

dniej jest utrzymać autorytet niż go zdobyć. Natomiast osoby nie pełniące roli przełożonego (pracownicy szeregowi z grupy III) częściej twierdzą, że trudniej jest zdobyć autorytet niż utrzymać go. Różnica jest statystycznie istotna na poziomie 0,10, sugeruje więc kierunek zależności zgodny z oczekiwaniami wynikającymi z odmienności potrzeb i związanych z tym motywów osób badanych.

Analizując uzasadnienia podanych odpowiedzi wskazujących na przyczyny trudności ze zdobyciem i utrzymaniem własnego autorytetu sklasyfikowano je w dwa rodzaje, tj. zewnętrzne i wewnętrzne. Do wewnętrznych zaliczono odpowiedzi wskazujące na subiektywność powodów np. „ciągłe doskonalenie się i wykazywanie w swoim postępowaniu i działaniu” (w odniesieniu do trudności w zdobyciu autorytetu) i w uzasadnieniu trudności w utrzymaniu autorytetu: „ciągła analiza swego postępowania”.

Jako przyczyny zewnętrzne sklasyfikowano odpowiedzi mające obiektywny charakter np. w uzasadnieniu trudności w zdobyciu autorytetu „nowe sytuacje w pracy np. przy rozpoczynaniu pracy”, a w uzasadnieniu trudności w utrzymaniu autorytetu: „ciągła ocena społeczna”.

Dane dotyczące przyczyn (zewnętrzne lub wewnętrzne) związanych ze zdobyciem lub utrzymaniem autorytetu przedstawia tabela 3.

Analiza danych w tabeli 3 wskazuje na istotne zróżnicowanie przyczyn uzasadniających trudności w zdobyciu i utrzymaniu autorytetu w grupie nauczycieli (I). Podkreślając trudności w zdobyciu autorytetu nauczyciele częściej wymieniają przyczyny zewnętrzne niż wewnętrzne. Natomiast wskazując na trudności w utrzymaniu autorytetu znacząco częściej podawali przyczyny wewnętrzne niż zewnętrzne. Różnica jest istotna statystycznie ( $p<.01$ ).

W grupie II (kierownicy i mistrzowie) nie stwierdzono istotnego statystycznie zróżnicowania. Większość osób w tej grupie podawała czę-

PRZYCZYNY TRUDNOŚCI ZWIĄZANYCH ZE ZDOBYCIEM I UTRZYMANIEM AUTORYTETU  
W OCENIE OSÓB BADANYCH Z GRUPY I (N), II (M-K)

Rodzaj trudności	Grupa I (N)		Grupa II (M-K)		Poziom istotności różnic
	Przyczyny				
	wewnę- trzne	zewnę- trzne	wewnę- trzne	zewnę- trzne	
Zdobycie autorytetu	5	13	7	4	$\chi^2=12.23$
Utrzymanie autorytetu	19	5	15	7	$df=3, p<.01$
Poziom istotności	$\chi^2=9.09, df=1$ $p<.01$		nieistotne		

ściej przyczyny wewnętrzne niż zewnętrzne w uzasadnieniu trudności w zdobyciu, jak i w utrzymaniu własnego autorytetu.

Zróznicowanie międzygrupowe ze względu na rodzaj trudności, jak i podawane przyczyny jest statystycznie istotne na poziomie 0,01. W grupie nauczycieli (I) znacząco częściej niż w grupie kierowników i mistrzów (II) podawane są przyczyny zewnętrzne w uzasadnieniu trudności związanych ze zdobyciem autorytetu. W uzasadnieniu trudności związanych z utrzymaniem autorytetu wyraźnie częściej podawane są przyczyny wewnętrzne w grupie nauczycieli niż kierowników i mistrzów.

Świadomość przeszkód w zdobyciu autorytetu lub stwierdzenie ich braku jest pośrednio wskaźnikiem siły motywacji (znaczenia) posiadania własnego autorytetu, co ujawniły odpowiedzi badanych. Otrzymane odpowiedzi badanych osób z grupy I (nauczyciele), II (kierownicy i mistrzowie) i III (pracownicy szeregowi) uporządkowano następująco: 1) odpowiedzi stwierdzające konkretne ograniczenia, świadczące o uświadomieniu ich sobie i wyrażające dążenie do zdobycia autorytetu. Wymienione ograniczenia podzielono na podmiotowe i pozapodmiotowe, 2) odpowiedzi stwierdzające brak ograniczeń, świadczące o nieuświadomieniu ich sobie, wyrażające niską motywację do zdobycia autorytetu. Zebrane na ten temat dane przedstawia tabela 4.

Jak wynika z tabeli 4 większość osób badanych we wszystkich grupach łączy świadomość przeszkód w dążeniu do zdobycia własnego autorytetu. Są jednak wśród badanych tacy, którzy nie widzą żadnych ograniczeń w tym względzie. Osoby te twierdzą, że zdobycie własnego autorytetu nie jest najważniejsze dla nich. Takich osób jest więcej w grupie II i III niż w grupie I (nauczycieli). Różnice nie są statystycznie istotne.

Biorąc pod uwagę odpowiedzi podające przeszkody w zdobyciu własnego autorytetu, podzielono je na: a) podmiotowe, tj. zależne od danej

Tabela 4

SWIADOMOŚĆ PRZESZKÓD W ZDOBYCIU WŁASNEGO AUTORYTETU I ZWIĄZANA  
Z TYM MOTYWACJA (GRUPA I, II, III) N=100

Odpowiedzi	Osoby badane			Pozłom istotności różnic
	Grupa I (N)	Grupa II (M-K)	Grupa III	
Świadomość przeszkód i dążenie do zdobycia autorytetu	31	33	16	chi <sup>2</sup> =2.74 df=2
Brak przeszkód, niska motywacja do zdobycia autorytetu	2	7	4	p<.30

jednostki np. emocjonalność, nieśmiałość, brak konsekwencji i b) pozapodmiotowe, tj. niezależne od danej jednostki, np. różnica wieku, zawiść i zazdrość innych, nowe warunki pracy. Pod tym względem uporządkowane dane przedstawia tabela 5.

Tabela 5

OGRANICZENIA W ZDOBYCIU WŁASNEGO AUTORYTETU (GRUPA I, II, III)

Ograniczenia	Osoby badane			Pozłom istotności różnic
	Grupa I (N)	Grupa II (M-K)	Grupa III	
Podmiotowe	18	22	11	chi <sup>2</sup> =0.728 df=2 n.i.
Pozapodmiotowe	13	11	5	

Z analizy danych w tabeli 5 wynika, że większość osób we wszystkich badanych grupach wymieniła podmiotowe ograniczenia w zdobyciu własnego autorytetu w porównaniu do pozapodmiotowych (najwięcej w grupie II). Z kolei spośród ograniczeń pozapodmiotowych najczęściej wymieniano je w grupie I (nauczyciele), a najrzadziej w grupie III (pracownicy szeregowi). Różnice nie są statystycznie istotne.

W tabeli 6 zebrano dane przedstawiające uzasadnienie własnego i cudzego autorytetu. Na podstawie danych w tabeli 6 można stwierdzić, że autorytet własny jest wyraźnie częściej uzasadniany cechami charakteru niż wiedzą i innymi cechami. Natomiast autorytet cudzy, tj. przełożonego, uzasadniany bywa częściej wiedzą niż cechami charakteru oraz innymi cechami. Z kolei autorytet kolegi jest uzasadniany podobnie jak swój, tzn. częściej cechami charakteru niż wiedzą i innymi cechami.



## PORÓWNANIE DANYCH ODNOŚNIE UZASADNIENIA WŁASNEGO I CUDZEGO AUTORYTETU

Osoby badane	Autorytet własny			Autorytet cudzy					
				Przełożonego			Kolegi		
	W	Ch	Inne	W	Ch	Inne	W	Ch	Inne
Grupa I (N)	28	50	4	24	19	16	25	37	3
Grupa II (M—K)	20	26	3	28	18	16	15	17	6
Grupa III	4	28	5	7	9	5	5	10	5

W — wiedza  
Ch — charakter  
Inne cechy

## DISKUSJA I INTERPRETACJE WYNIKÓW

Otrzymane rezultaty badań pokazują, iż autorytet własny i cudzy uzasadniany jest różnymi motywami (osobiste vs społeczne) w zależności od grup porównania (przełożeni vs podwładni) i od grup porównujących. W odniesieniu do przełożonych, w grupie nauczycieli (I) przeważały motywy osobiste, tj. potrzeba uznania, bezpieczeństwa, akceptacji, zadowolenia. W grupie kierowników i mistrzów przeważały motywy społeczne, tzn. uzasadniano posiadany autorytet koniecznością dobrej pracy, współpracy z innymi, efektywnością kierowania i wykonywania zadań produkcyjnych. Wynik ten potwierdza przypuszczenie, iż w związku z odmiennym charakterem pracy i zajmowaną pozycją w środowisku pracy, ludzie różnią się motywami posiadania przez nich autorytetu. Motywy te są różne w zależności od grupy porównania, tj. grupy, w stosunku do której porównuje się własny autorytet. Stwierdzono, iż w uzasadnieniu własnego autorytetu u podwładnych większość badanych podawała motywy społeczne.

Nawiązując do znanych badań McClellanda (i współautorów), można tłumaczyć uzyskane wyniki istnieniem różnic indywidualnych w zakresie posiadanej motywacji zwiększania własnej wartości, osiągnięć, inaczej mówiąc, realizacji standardu akceptacji i/lub uznania. Standardy te mają u podłoża odmienne potrzeby, nastawione głównie na realizację osobistych korzyści lub na realizację korzyści społecznych.

O tym, iż nie wszyscy dążą do zwiększania zakresu osobistego wpływu poprzez posiadanie autorytetu, świadczą wyniki wskazujące na niską motywację do zdobywania autorytetu; nie widząc przeszkód w jego zdobyciu część osób badanych nie stara się go zdobywać. Wynik ten byłby

zbieżny z podobnymi rezultatami badań z zakresu zwiększania osobistego wpływu<sup>17</sup>.

Wśród osób, które podają przeszkody utrudniające im zdobycie autorytetu, znacznie więcej jest takich, które wskazują na ich podmiotowy charakter, jak np. brak konsekwencji, kompetencji zawodowych, sposób odnoszenia się do innych (emocje, nerwowość), lęk przed opinią innych, lenistwo. Można przypuszczać, iż osoby wskazujące na podmiotowy rodzaj przeszkód utrudniających zdobycie autorytetu sądzą, iż autorytet w większym stopniu zależy od nich samych. Natomiast osoby wskazujące na pozapodmiotowy charakter tych przeszkód uważają, że autorytet jest w większym stopniu wynikiem działania czynników od nich niezależnych<sup>18</sup>.

Wyjaśnienie otrzymanych wyników jest ściśle związane z różnicami w posiadaniu przez człowieka określonych standardów (wzorów, stanów pożądaných). Wzory osobowe, stanowiące standard społeczny, wiążą się na ogół z konkretnymi rolami społecznymi. W badaniach m.in. D. Dobrowolskiej interesowano się wzorami pracownika, kolegi, przełożonego oraz człowieka w ogóle<sup>19</sup>. Okazało się m.in., że ludzie o wyższej pozycji społecznej cenią zwłaszcza fachowość, a o niższej—uczciwość. Pracownicy, którzy sami byli przełożonymi (kierownicy, mistrzowie), stawiali inne wymagania niż podwładni, tj. kierownicy częściej wymagali od swych kolegów i przełożonych pewnych umiejętności praktycznych, a osoby badane nie będące kierownikami — życzliwości i chęci pomocy.

Badając nauczycieli H. Chylińska stwierdziła, że charakteryzują oni człowieka godnego szacunku za pomocą dwu rodzajów wartości, które cenią najwyżej, a odnoszących się do roli pracownika. Są to: 1) obowiązkowość, sumienność i pracowitość, 2) wartości zaangażowane w kontakty międzyludzkie, tj. uczuciowość, prawdomówność, uczynność i życzliwość<sup>20</sup>.

We własnych badaniach przeprowadzonych na grupie nauczycieli stwierdzono, że wymienione wartości są przede wszystkim wyznacznikiem własnego autorytetu i autorytetu kolegi w porównaniu z autorytetem przełożonego (por. tabela 6). Wymienione przez wspomnianą autorkę wartości zawarte są w kategorii „charakter” i obejmują postawy moralno-etyczne wobec pracy i wobec innych ludzi. Stwierdzono, że przypisywanie sobie autorytetu ze względu na te wartości (ujęte w kategorii ogólnej jako „charakter”) jest wyraźniejsze niż w przypadku autorytetu przełożonego, którego autorytet uzasadniany jest zwłaszcza szeroko rozumianą „wiedzą” (objmującą kompetencje zawodowe), a dopiero potem cechami charakteru i innymi cechami.

Podobnie jak autorytet własny uzasadniany jest autorytet kolegi, tj. cechami „charakteru” częściej niż „wiedzą” i innymi cechami. Porównując otrzymane wyniki z innymi (np. D. Dobrowolskiej i I. Celejewskiej

go)<sup>21</sup>, wzór osobowy kolegi łączy się z takimi cechami jak: zyczliwość, takt, uprzejmość itp., a więc ujętymi w kategorii „charakter”.

Przedstawione dane empiryczne dowodzą odmienności oczekiwań i wymagań w stosunku do ludzi zajmujących różne pozycje, pełniących różne role, zgodnie z posiadanymi przez człowieka standardami, tj. wzorami osobowymi, stanowiącymi zespół pożądaných cech, wartości.

Z przedstawionych badań autorytetu wynika m.in., że nieuwzględnianie różnych grup pracowniczych (ról, pozycji, charakteru pracy) prowadzić może do jednostronnego uznania, iż autorytet w pracy wyznaczają przede wszystkim kompetencje zawodowe, tj. wiedza, inteligencja, doświadczenie i umiejętności zawodowe. Uwzględniając różne grupy badanych stwierdzamy, że osoby badane przypisują odmienne znaczenie (mniejsze lub większe) tym samym wyznacznikom autorytetu. Prowadzi to do wniosku, iż zajmując różne pozycje, pełniąc różne role w środowisku pracy, ludzie mają nieco odmienne oczekiwania co do tego, jaki powinien być model autorytetu przełożonego, kolegi, czy ich własny. W prezentowanych badaniach dotyczących motywacyjnego aspektu autorytetu osobowego zwrócono uwagę na problem zdobywania i utrzymania autorytetu w pracy. Badając osoby pełniące (lub nie) role przełożonych stwierdzono, iż przełożeni sądzą, że trudniej jest utrzymać autorytet niż go zdobyć. Natomiast nie pełniący roli przełożonych (pracownicy szeregowi) twierdzą odwrotnie, że trudniej jest zdobyć niż utrzymać autorytet. Wynik ten wyjaśnia różna pozycja zajmowana przez osoby badane oraz związane z nią potrzeby. Zdobycie i utrzymanie własnego autorytetu jest inaczej oceniane przez osoby, które już go mają (autorytet formalny przełożonych) i te, które go nie mają (posiadanie autorytetu może stanowić dla nich stan pożądaný).

Podawane przez osoby badane przyczyny (zewnętrzne lub wewnętrzne) uzasadniające trudności w zdobyciu i utrzymaniu własnego autorytetu są statystycznie zróżnicowane w grupie nauczycieli ( $p < .01$ ), natomiast nie różnią się statystycznie w grupie mistrzów i kierowników. Porównując wyniki obu grup badanych osób, tj. nauczycieli oraz mistrzów i kierowników, można sądzić, że o ile w obu grupach większość osób sądzi, że w utrzymaniu własnego autorytetu przeszkody mają częściej charakter wewnętrzny niż zewnętrzny, to w przypadku zdobywania własnego autorytetu wystąpiły różnice. Nauczyciele twierdzą, że przeważnie są to przeszkody zewnętrzne, a mistrzowie i kierownicy podkreślają także przyczyny wewnętrzne.

Zachowaniom człowieka ukierunkowanym na podtrzymanie istniejącego stanu rzeczy (zachowania obronne) przeciwstawia się zachowania skierowane na zmianę istniejącego stanu rzeczy, realizację stanów rzeczy idealnych czy przywrócenie pożądaných stanów dawnych (zachowania innowacyjne).

Badania I. Zuber i E. Stojanowskiej dotyczące motywacji do przy-

wracania stanów rzeczy z przeszłości, utrzymywania stanów obecnych i osiągnięcia stanów przyszłych miały dowieść m.in., że osoby zachowujące się w sposób obronny mają silniejszą motywację do podtrzymywania i słabszą motywację do osiągnięcia (kryterium: zmiana—podtrzymywanie) niż osoby zachowujące się w sposób innowacyjny<sup>22</sup>.

Uzyskano wyniki wskazujące na to, iż osoby o zachowaniu innowacyjnym mają silniejszą tendencję do przywracania stanów dawnych, jak też i osiągnięcia stanów nowych i słabszą tendencję do podtrzymywania stanów aktualnych. Zatem dążenie do zmiany wyraża się u nich w osiągnięciu stanów nowych oraz w przywracaniu pożądanego stanów dawnych. Osoby innowacyjne spostrzegają też większe szanse na osiągnięcie niż osoby obronne, u których stwierdzono niską tendencję do przywracania i osiągnięcia oraz silną do utrzymywania bez zmian stanów aktualnym wzorcem motywacji. Słusznie jednak podkreślają autorki, iż w inprawdopodobieństwie mówić o pewnym względnie stałym indywidualnym

Wyniki uzyskane przez Zuber i Stojanowską pozwalają z określonym

alnymi (szczególnie własnej osoby).  
interpretacji uzyskanych wyników należy zachować ostrożność, gdyż wyjaśnienie problemu motywacji do przywracania, podtrzymywania i osiągnięcia w ramach psychologii motywacji wymaga ustalenia jej związków z motywacją do osiągnięć, dążeniem do sukcesu, unikaniem niepowodzeń.

## WNIOSKI I UWAGI KOŃCOWE

Na podstawie przedstawionych wyników badań stwierdzono:

1) istotne statystycznie zróżnicowanie ze względu na rodzaj motywów (osobiste versus społeczne) w zależności od grup porównania własnego autorytetu (przełożeni versus podwładni) oraz grupy porównującej, tzn. osób badanych różniących się pozycją i charakterem wykonywanej pracy. W grupie nauczycieli (I) różnice są statystycznie istotne na poziomie  $p < 0,02$ , a w grupach mistrzów i kierowników n.i.

2) Okazało się, że osoby pełniące role przełożonych częściej wskazują na trudności w utrzymaniu niż w zdobyciu własnego autorytetu. Natomiast osoby nie pełniące roli przełożonego sądzą, że trudniej jest zdobyć niż utrzymać własny autorytet. Różnica jest statystycznie istotna na poziomie  $p < 0,10$ .

3) Przyczyny (wewnętrzne versus zewnętrzne), uzasadniające trudności w zdobyciu i utrzymaniu własnego autorytetu, są statystycznie zróżnicowane w grupie nauczycieli ( $p < .01$ ). Zdaniem nauczycieli w zdobyciu własnego autorytetu przeważają przyczyny zewnętrzne, a w utrzymaniu przyczyny wewnętrzne.

W grupie II (mistrzów i kierowników) nie stwierdzono istotnego statystycznie zróżnicowania pod tym względem. Zarówno w zdobyciu, jak i w utrzymaniu własnego autorytetu przeważają, ich zdaniem, przyczyny

wewnętrzne w porównaniu z przyczynami zewnętrznymi. Różnice międzygrupowe (grupa I i II) okazały się statystycznie istotne ( $p < .01$ ). Kierownicy i mistrzowie (grupa II) znacznie częściej niż nauczyciele (I) sądzą, że zdobycie autorytetu utrudniają przyczyny wewnętrzne w porównaniu z zewnętrznymi.

4) Zdecydowana większość badanych uświadamia sobie ograniczenia w zdobyciu własnego autorytetu. Są jednak osoby, które nie widzą żadnych ograniczeń i nie dążą do zdobycia autorytetu.

5) Wśród osób, które uświadamiają sobie przeszkody w zdobyciu własnego autorytetu, znacznie częściej występują ograniczenia o charakterze podmiotowym niż pozapodmiotowym i to niezależnie od grupy osób badanych.

6) W uzasadnieniu posiadania własnego autorytetu osoby badane najczęściej wymieniają cechy charakteru, następnie szeroko rozumianą wiedzę i inne cechy. Z tym, że osoby nie pełniące roli przełożonego najrzadziej, w porównaniu z osobami z grup pełniących takie role, uzasadniają swój autorytet posiadaną wiedzą.

7) Okazało się, że w uzasadnieniu cudzego autorytetu (przełożonego i kolegi) wystąpiły różnice ze względu na przedmiot oceny, tj. autorytet przełożonego lub kolegi. W uzasadnieniu autorytetu przełożonego większość osób badanych podawała wiedzę, potem cechy charakteru i inne cechy (z wyjątkiem osób nie pełniących roli przełożonego, tj. pracowników szeregowych z grupy III). Natomiast w uzasadnieniu autorytetu kolegi zdecydowanie częściej osoby badane, niezależnie od badanych grup, podawały cechy charakteru, potem wiedzę i inne cechy.

Aspekt motywacyjny problemu autorytetu w środowisku pracy, uwzględniający dążenie do osiągnięcia i utrzymywania własnego autorytetu, wymaga dokładniejszych i szerzej zakrojonych badań niż te, które mają za zadanie ilustrować podstawowe założenia problemu autorytetu osobowego w niniejszym artykule. W przyszłych badaniach celowe byłoby m.in.:

— wyróżnienie osób posiadających autorytet formalny (przełożeni) i osób nie posiadających go ze względu na zachowania obronne vs innowacyjne,

— oddzielne analizowanie procesu utrzymywania pożądanego stanu rzeczy (autorytetu formalnego lub nieformalnego), procesu zdobywania go, jak i przywracania dawnych pożądaných stanów (autorytet formalny lub nieformalny),

— uwzględnienie różnych przyczyn (motywów) zdobywania, utrzymywania i przywracania autorytetu, a także rodzaju przeszkód występujących w przypadku zdobywania, utrzymywania i przywracania własnego autorytetu formalnego lub/i nieformalnego.

Z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia ciekawa byłaby weryfikacja następujących hipotez: a) najtrudniej jest zdobyć i utrzymać

autorytet ludziom, którym na tym najbardziej zależy, co może mieć związek z odpornością psychiczną tych ludzi, czy też zbyt silną motywacją osiągnięć;

b) dążenie do zdobycia i utrzymania autorytetu wiąże się zarówno z poczuciem niższej wartości (koncepcja Adlera), jak i poczuciem wysokiej wartości własnej osoby (badania McClellanda);

c) potrzeba posiadania i utrzymania własnego autorytetu może ujawniać się w formie biernej, reaktywnej, jak i czynnej, przybierającej charakter określonych zabiegów i działań niezależnie od ich efektów, np. posiadanie autorytetu przez ludzi, którym na tym nie zależy. Realizacja tych zamierzeń posiada aspekt moralny, można bowiem działać (w celu zdobycia i utrzymania autorytetu) uczciwie, np. poprzez wysokie wyniki osiągnięte w społecznie ważnych dziedzinach, lub nieuczciwie, np. za pomocą technik ingracjacji.

### Przypisy

<sup>1</sup> O Autorytecie osobowym w tym ujęciu mówi się wtedy, gdy co najmniej dwie osoby pozostają do siebie w takim stosunku, że jedna z nich przypisuje drugiej znaczenie i/lub możliwość wywoływania zmian w zachowaniu innych (wpływanie na tok zdarzeń), uznaje jej wyższość lub przewagę w danej dziedzinie życia politycznego, społecznego, kulturalnego. Por. m. innymi: G. Terry J. B. Thomas i A. R. Marshall: *International Dictionary of Education*. New York 1977, Nichols Publishing Company, s. 34; M. Kalinowski: *Dlaczego rodzice tracą autorytet?* Warszawa 1982, CRZZ.

<sup>2</sup> Trafnie wyraził psychologiczny sens podporządkowania G. Simmel: „Na ogół nikomu nie zależy na tym, aby wpływać na drugiego osobnika, ale na tym, by wpływając na drugiego oddziaływać pośrednio na sytuację własną”. Por. G. Simmel: *Socjologia* (opr. S. Nowak). Warszawa 1975, PWN, s. 229.

<sup>3</sup> Por. m. innymi Z. Zaborowski: *Z pogranicza społecznej psychologii i psychologii osobowości*, Warszawa 1980, PWN; J. Reykowski, G. Kochańska: *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa 1980, WP.

<sup>4</sup> Por. J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1977, WSiP.

<sup>5</sup> Por. m. innymi K. Obuchowski: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985, KiW; J. Reykowski, G. Kochańska: dz. cyt.; W. Łukaszewski: *Osobowość, struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974, PWN.

<sup>6</sup> Por. K. Obuchowski: dz. cyt. s. 153.

<sup>7</sup> Por. T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Warszawa 1984, WSiP s. 148.

<sup>8</sup> J. Rudniański: *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości* (wyd. 2). Warszawa 1981, WP, s. 178 i nast.

<sup>9</sup> J. Reykowski pisze w związku z tym: „... każde działanie jednostki ukierunkowane na osiągnięcie określonego położenia, bądź też na zabezpieczenie się przed określoną zmianą ujemną, jest sterowane przez motywację, której wysokość zależy od tego, jak wielka jest oczekiwana różnica położen (użyteczność zmiany) oraz jakie są szanse, iż zmiana rzeczywiście nastąpi (prawdopodobieństwo zmiany)”. Por. J. Reykowski: *Spoleczne zróżnicowanie a motywacja jednostki*. „*Studia Socjologiczne*” 1975 nr 4, s. 109—138.

<sup>10</sup> Por. D. C. McClelland, Power: *The inner experience*. New York 1975, Irvington; D. C. McClelland: *Dwa oblicza siły* (tłum. K. Grabarczyk). „*Nowiny Psychologiczne*” 1983 nr 4/11, s. 1—15; W. Łukaszewski: *Spostrzegany osobisty wpływ na zdarzenia a niektóre aspekty działania w sytuacji zadaniowej* (w) M. Straś-Romanowska (red.): *Próby empirycznej weryfikacji niektórych twierdzeń psychologii osobowości*. Uniwersytet Wrocławski 1986, s. 113—125.

<sup>11</sup> Por. m. innymi: J. Reykowski: *Spoleczne zróżnicowanie a motywacja jednostki*, dz. cyt.

<sup>12</sup> Por. J. Reykowski: dz. cyt.; K. Obuchowski: dz. cyt.; F. J. Lis: *Praca — chęć czy przymus?* Warszawa 1982, IW ZZ.

<sup>13</sup> A. Szmajke i inni: Struktura „ja” i struktura „inni ludzie” — aspekt poznawczo-projekcyjny i temporalny (w) W. Łukaszewski (red.): Osobowość — orientacja temporalna — ustosunkowanie do zmian. Wrocław 1983. Prace Psychologiczne Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 111—224.

<sup>14</sup> Badania I. Zuber, E. Stojanowska: Motywacja do przywracania stanów z przeszłości, utrzymywanie stanów obecnych i osiąganie stanów przyszłych (w) W. Łukaszewski (red.): Osobowość — orientacja temporalna — ustosunkowanie do zmian, dz. cyt.

<sup>15</sup> Prezentowane badania stanowią fragment rozdziału IV, przygotowywanej do druku książki na temat autorytetu osobowego.

<sup>16</sup> W kwestionariuszu podano, co należy rozumieć przez autorytet. Pytania oprócz aspektu motywacyjnego autorytetu dotyczyły percepcji cudzego autorytetu oraz tzw. poczucia własnego autorytetu.

<sup>17</sup> Por. W. Łukaszewski: dz. cyt. i E. Sołtys: Władza negatywna. Humanizacja Pracy 1986, nr 2.

<sup>18</sup> Nasuwające się wyjaśnienie otrzymanych wyników poczuciem kontroli wzmocnień (LOC), w ujęciu teorii uczenia się Rottera, wymagałoby empirycznej weryfikacji.

<sup>19</sup> D. Dobrowolska: Wartość pracy jednostki w środowisku przemysłowym. Wrocław 1984 Ossolineum.

<sup>20</sup> H. Chylińska: Cele wychowania jako składnik samodzielny pracy nauczycieli (z badań nad studiującymi nauczycielami). „Studia Socjologiczne” 1977, nr 1.

<sup>21</sup> Por. D. Dobrowolska: dz. cyt. oraz J. Celejewski: System wartości kierowników a sposób oceniania innych w środowisku pracy. Katowice 1982 US (praca magisterska nie publikowana).

<sup>22</sup> Por. I. Zuber, E. Stojanowska: dz. cyt.



# PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI  
Uniwersytet Warszawski

## „NAIWNOPRZEDMIOTOWE” SPOJRZENIE NA METODOLOGIĘ DYDAKTYKI

Tytuł ten jest aluzją do poczynionego przez A. Plutę spostrzeżenia, że zajęte przeze mnie stanowisko w sprawie metodologicznej tożsamości dydaktyki jest właśnie „naiwno-przedmiotowe” (por. A. Pluta, Edukacja — światopogląd — dydaktyka, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 4). Stanowisko moje zostało nadto przez użycie zwrotu „naiwno-przedmiotowe” ... poddane ocenie. I to oceniające wyrażenie jest jawnie neopozytywistycznego pochodzenia. To przecież Rudolf Carnap w imieniu Koła Wiedeńskiego objaśniał w znanej i na język polski tłumaczonej książce pt.: *Filozofia jako analiza języka nauki*, że zdania dotyczące „... istnienia czy nieistnienia czegośkolwiek...” należą do tez metafizycznych i jako pozbawione sensu są przez Koło Wiedeńskie odrzucane<sup>1</sup>. „Naiwno-przedmiotowe” ujęcie A. Pluty jest zatem osłabioną wersją „bezsensu” R. Carnapa z wszystkimi niekorzystnymi dla poznania naukowego w dydaktyce następstwami, o czym będzie mowa w dalszych częściach tego szkicu.

W tym z konieczności krótkim artykule pragnę ujawnić źródła zajmowanego przeze mnie stanowiska, które zostało nazwane „naiwno-przedmiotowym”, a którego istota polega na przyjęciu „odprzedmiotowej” konceptualizacji dydaktyki ogólnej (sens tego z kolei wyrażenia wyjaśni się w toku dalszych rozważań), wierząc, że na podstawie dostarczonych w tym szkicu argumentów, zaczerpniętych z najnowszej historii myśli dydaktycznej, czytelnicy sami będą mogli orzec, czy i na ile przedmiotowe spojrzenie na metodologię grzeszy naiwnością i jest pozbawione sensu.

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Jedno zdaje się być w nauce bezsporne i nie budzące nadto niczyjego sprzeciwu, a mianowicie to, że nie ma w nauce bezzałożeńowych ani

badań, ani całych, rozbudowanych koncepcji, teorii. Tak jest też w dydaktyce. Pojawia się więc pytanie o treściowe źródła założeń, według których kształtujemy koncepcje badań lub nawet całych dyscyplin?

Już z poczynionej uwagi wstępnej wynika, że czerpanie założeń z posiadanej wiedzy na temat sposobów istnienia interesującej mnie jako badacza rzeczywistości (czyli ontologii dyscypliny) nie jest jedyne, a nadto zasługuje — jak to mogliśmy przeczytać w artykule A. Pluty — na miano naiwnego podejścia do metodologicznej konceptualizacji tak badań, jak i całej dziedziny. Istnieje bowiem podejście przeciwne temu pierwszemu, które jest ostatnio w pewnych kręgach preferowane. Oczywiście, pojawia się pytanie o „wartość” naukową każdego z wymienionych dwóch podejść. I te kwestie w niniejszym szkicu pragnę podjąć odwołując się do najnowszej historii myśli dydaktycznej. Tak się bowiem składa, że w minionych 89 latach naszego wieku formułowano koncepcje ogólnodydaktyczne, z których jedne wychodziły z założeń ontologicznych, inne zaś przeciwnie — z założeń metodologicznych.

Dla uproszczenia wywodów pomnę w analizach źródeł założeń te kwestie szczegółowe, które wiążą się z istnieniem przedzałożeń, silnie współwyznaczających nasze ontologiczne i metodologiczne preferencje i wybory. Ograniczę się natomiast do skrótowego omówienia głośnych w przeszłości koncepcji ogólnodydaktycznych, przy których formułowaniu odwoływano się do odmiennych w swoim charakterze założeń. Historia myśli dydaktycznej XX wieku jest w interesującym nas zakresie wielce pouczająca. Gdy spojrzę się na przeszłość dydaktyki ogólnej właśnie z punktu widzenia źródeł i sposobów konceptualizowania „teorii”, to przestaje ona być łańcuchem kolejno po sobie pojawiających się idei i propozycji, w których niekiedy pojawiają się powtórzenia haseł znanych z okresów wcześniejszych; powtórzenia pełniące funkcje argumentów uzasadniających trafność haseł nowych. Historia myśli dydaktycznej przestaje się jawić jako historia ustawicznych nawrotów do idei dawnych, porzuconych i z zapomnienia wydobytych.

## 2. O DWÓCH ŹRÓDLACH ZAGROZEŃ W DYDAKTYCE OGÓLNEJ

Mam zamiar mówić jedynie o źródłach założeń przyjmowanych tylko w koncepcjach ogólnodydaktycznych, choć przyjąć można z dużym prawdopodobieństwem trafności, że analogicznie przedstawia się sprawa źródeł i w innych subdyscyplinach pedagogiki.

W historii myśli dydaktycznej XX wieku — jak to już wspominałem — spotykamy koncepcje, kształtowane według akceptowanych twierdzeń ontologicznych dotyczących rzeczywistości badanej przez dydaktyków. I tę grupę koncepcji dydaktycznych pragnę roboczo dalej nazywać koncepcjami „od-ontologicznymi”.

Już w pierwszych latach naszego wieku pojawiły się koncepcje dy-

dydaktyczne budowane na założeniach metodologicznych, które też dla wygody przy dalszym ich omawianiu proponuję nazywać koncepcjami „od-metodologicznymi”. Fakt istnienia koncepcji dydaktycznych o dwóch odmiennych źródłach przyjmowanych w nich założeń stwarza wyjątkową okazję do rozważenia także i nas interesującej teraz sprawy, to jest wartości poznawczej, wręcz naukotwórczej dwóch różnych źródeł konceptualizacji dydaktyki ogólnej.

Oto wybrane koncepcje w dydaktyce polskiej w podziale na grupy według źródeł przyjmowanych w nich założeń:

a) **Koncepcje „od-ontologiczne”** (przedmiotowe): „dydaktyka krytyczna” S. Hessena (1882—1950); „nauczanie jako badanie” B. Suchodolskeigo, „nauczanie problemowe” i „teoria wielostronnego kształcenia” W. Okonia.

b) **Koncepcje „od-metodologiczne”**: „dydaktyka i pedagogika eksperymentalna” A. W. Laya (1862—1926) i E. Meumanna (1862—1915) „dydaktyka obiektywna”, „nauczanie programowane”.

Nie jest to wyczerpująca lista wszystkich znanych i cieszących się uznaniem środowiska koncepcji dydaktycznych, ale przecież nie historia myśli dydaktycznej jest przedmiotem prowadzonych teraz rozważań, lecz obserwowalne następstwa przyjęcia przez specjalistów-badaczy określonej konceptualizacji dyscypliny.

### 3. TREŚĆ „OD-ONTOLOGICZNYCH” KONCEPCJI DYDAKTYKI OGÓLNEJ

Jako pierwszą z koncepcji „od-ontologicznych” wymieniłem „dydaktykę krytyczną” S. Hessena, co nie oznacza wcale tego, że jest to jedyny i najwcześniejszy w dziejach dydaktyki przykład „od-ontologicznego” kształtowania koncepcji. Wręcz przeciwnie — odwoływanie się do twierdzeń ontologicznych przy formułowaniu jakiejś koncepcji, teorii było przez wieki niezmienną praktyką. Koncepcje „od-metodologiczne” pojawiły się właściwie dopiero na przełomie XIX i XX wieku wraz z pozytywistycznym programem budowania nauki w ogóle, co ujawni się w pełni w toku dalszych wywodów. „Od-ontologiczne” pochodzenie „wielkich teorii dydaktycznych”, to jest „Materializmu dydaktycznego”, „Formalizmu...”, „Utylitaryzmu...” jest potwierdzeniem prawdziwości wypowiedzianego sądu. Wszystkie wyliczone w tej grupie koncepcje dydaktyczne odwołują się — podobnie jak w „wielkich teoriach dydaktycznych” — do akceptowanej w danym okresie czasu teorii poznania. Wszystkie twierdzenia dydaktyki ogólnej, w których wskazuje się na podobieństwa do epistemologii, mają charakter ontyczny. Ten jednolity, trwały w historii dydaktyki nurt wykazuje jedną wspólną dla wszystkich koncepcji cechę — którą oddaje w pełni przysługująca mu nazwa „dydaktyki podmiotowej”. Dlaczego podmiotowa? To wyjaśnia skrótowo

przedstawione cechy tych koncepcji, które mieszczą się w grupie koncepcji „od-ontologicznych”.

„Dydaktyka podmiotowa” była niewątpliwie sformułowaną przez S. Hessena koncepcją dydaktyki krytycznej; było nią ponad wszelką wątpliwość nauczanie problemowe i jest nią także teoria wielostronnego kształcenia. Domaganie się upodmiotowienia ucznia, tak obecnie głośne, nie jest nawoływaniem z upodobania do przeszłości, lecz wnioskiem wyprowadzonym z licznych i jednocześnie tematycznie zróżnicowanych badań tak dydaktycznych, jak i psychologicznych oraz doświadczeń zawodowych wielu nauczycieli, słowem — wnioskiem wyprowadzonym ze społecznego doświadczenia.

Konieczność podmiotowej obecności ucznia w procesie kształcenia wynika z akceptującego przyjęcia założenia, według którego nauczanie jest ze swej istoty poznaniem. Tę prawdę wyraził wprost S. Hessen słowami: „... wychowanie naukowe to ten rodzaj wychowania, którego celem jest nauka, czyli poznanie [...]. Dziecko poznające... nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczonego”<sup>2</sup>. Tę samą myśl powtarzamy obecnie w sformułowaniu J. S. Brunera, który w „Procesie kształcenia” napisał, że „... aktywność umysłowa ma tę samą naturę w pracowniach uczonych i w trzeciej klasie szkoły podstawowej”<sup>3</sup>.

Czytelnicy prac poświęconych nauczaniu problemowemu, a szczególnie książek K. Lecha (1899—1973), który proponowany przez siebie system nauczania opierał wprost na schemacie epistemologicznym, niechybnie pamiętają, że koncepcja uczenia się przez rozwiązywanie problemów opierała się faktycznie na uznaniu przytoczonych wcześniej zdań S. Hessena, B. Suchodolskiego, J. Brunera za prawdziwe. Wielorako rozumiane sukcesy nauczania problemowego są potwierdzeniem prawdziwości cytowanych przeze mnie zdań. Ich prawdziwość jest nadal potwierdzana przez liczne badania tak dydaktyczne, jak i psychologiczne; a mam na myśli tak badania A. Guryckiej, jak i Z. Włodarskiego<sup>4</sup>.

Kończąc kwestie „od-ontologicznych” koncepcji dydaktyki ogólnej stwierdzić muszę, że charakteryzuje je epistemologiczne ujęcie przedmiotu jej badania i akceptacja podmiotowej obecności ucznia w procesie nauczania. Dostrzeganie konieczności podmiotowej obecności ucznia w procesie kształcenia jest konsekwencją przyjęcia epistemologicznych koncepcji procesu nauczania-uczenia się. Tak, jak nie jest możliwe poznanie bez czynnego podmiotu poznania, tak nie jest możliwe nauczanie poprawnie ujęte bez podmiotowego w nim udziału ucznia (uczniów). Zatem, argumenty epistemologii na rzecz koniecznej obecności podmiotu w poznaniu zachowują swą ważność także w dydaktyce, co zdaje się być oczywiste po odkryciu wspólnej natury poznania naukowego<sup>5</sup>.

i poznania uczniowskiego. Tę ważną także dla dydaktyków argumentację daje nam na przykład J. J. Jadacki w książce pt.: Spór o granice poznania. Prolegomena do epistemologii<sup>5</sup>.

#### 4. TREŚĆ „OD-METODOLOGICZNYCH” KONCEPCJI DYDAKTYKI OGÓLNEJ

Wszystkie bez mała koncepcje „od-metodologiczne” dydaktyki mają cały szereg cech wspólnych, poza źródłem założeń, którym jest przyjmowana metodologia. Wszystkie one (te koncepcje) charakteryzuje mniej lub bardziej jawna negacja podmiotu. I przy wnikliwszym przestudiowaniu kierunków z tej grupy zauważymy, że wychodzenie w formułowaniu koncepcji z założeń metodologicznych pociągało za sobą zmianę ontologicznych ujęć dyscypliny. Ich cechą ontycznie wspólną jest uprzedmiotowienie ucznia, a formułowane koncepcje zasługują w pełni na nazwy „dydaktyk bezpodmiotowych”.

I tak na przykład wszystkie prace z zakresu „dydaktyki eksperymentalnej” otwierają uwagi autorów na temat unaukowania dyscypliny przez zastosowanie w badaniach metod prawdziwie naukowych. Jak już przyjęta nazwa kierunku wskazuje, że za takie metody uznawano eksperyment i związany z nim „ściśły” pomiar.

Z lektury dostępnych nam opracowań z zakresu dydaktyki (i pedagogiki też) eksperymentalnej<sup>6</sup> wynika wprost, że przedmiotem troski szczególnej było zastosowanie metody przyjętej za wielkość stałą, której przyporządkowywano także widzenie przedmiotu badań własnych.

Przyjmowane przez „dydaktyków eksperymentalnych” konceptualizacje przedmiotu badań oceniał z zadziwiającą wprost trafnością S. Hesen, który w „Strukturze i treści szkoły współczesnej” pisał, że „... pedagogika eksperymentalna występując pod postacią ostatniego wyrazu nauki, z ciężkim aparatem dokładnych badań laboratoryjnych, błyszczących przyrządami pomiarowymi, wykładnikami statystycznymi itp. (...) chciała przekształcić (...) samą pedagogikę z rzemiosła w naukę (...) Patrzyli na dziecko — pisał dalej S. Heseen — jako na istotę czysto biologiczną... i zadanie pedagogiki upatrywali w tym, żeby za pomocą badań eksperymentalnych ustalić te sposoby techniczne, przy których pomocy można najbardziej »ekonomicznym«, tj. szybkim i łatwym sposobem przekazać dziecku sumę gotowej wiedzy...”<sup>7</sup>. Według „dydaktyków eksperymentalnych” proces nauczania nie jest podmiotowym procesem poznania rzeczywistości pozapodmiotowej, lecz jest procesem technologicznego sterowania poszczególnymi zmysłami, receptorami, które biorą udział w szkolnej pracy ucznia.

W laboratoriach dydaktyki eksperymentalnej nie prowadzono badań nad procesem uczenia się uczniów, lecz instrumentalne badania nad funkcjonowaniem ich aparatu receptorowego. Nic więc dziwnego, że E. Meu-

mann, czołowy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej, wzmiankowany jest we współczesnych podręcznikach z historii pedagogiki jedynie jako badacz procesów zmęczenia mięśni.

Każdego wnikliwszego czytelnika prac z zakresu dydaktyki zdumiewa to, że po bardzo wielu latach staliśmy się bezpośrednimi świadkami faktu „powtórzenia się historii”. Chodzi tu o nauczanie programowane, w którym w istocie rzeczy zanegowano podmiotowy udział w procesie nauczania-uczenia się. Odnotowała to nader trafnie N. F. Tałyzina w zdaniu: „Zasadniczą wadą tych programów (chodzi tu o teksty programowane — dop. mój. — WPZ) jest ignorowanie czynności poznawczych uczniów. W skinnerowskim wariacie nauczania programowanego działalność poznawcza uczniów pozostaje nieznaną i jako taka nie podlega sterowaniu”<sup>8</sup>.

Przez przytoczone zdanie N. F. Tałyzina odkrywa w idei nauczania programowanego obecność podstawowego skinnerowskiego założenia, które każdy z nas może znaleźć w tłumaczonej na język polski książce „Poza godnością i wolnością”, w której B. F. Skinner napisał: „Człowieka jako osoby można się pozbyć bez żalu”<sup>9</sup>. Pozbył się faktycznie człowieka także w nauczaniu!

W tym samym miejscu ujawnił B. F. Skinner motyw powziętej decyzji. Napisał: „Tylko wyzwalając się z władzy demonów możemy dojść do rzeczywistych przyczyn jego zachowania, przejść od przeczuć do obiektywnej obserwacji, od cudu — do praw **naturalnych**, i od tego, co nieosiągalne, do tego, czym można **manipulować**”<sup>10</sup>. Przytoczyłem obszerniejszy fragment wypowiedzi B. F. Skinnera po prostu dlatego, że motyw dokonanego przez niego wyboru koncepcji przestaje być naszym domysłem. B. F. Skinner ujawnił wprost, że pragnie manipulacyjnego sterowania człowiekiem, ale to jest tak długo nieosiągalne, jak długo będzie się widzieć w człowieku osobę. Musiał się tedy człowieka osobowo ujmowanego pozbyć. W istocie rzeczy B. F. Skinner kierował się motywem metodologicznym, a nie względami pozanaukowymi.

Pamiętamy, że tym samym motywem, choć znacznie wcześniej, kierowali się pedagogowie eksperymentalni z E. Meumann i A. W. Layem na czele. Nie może nas tedy dziwić ani zaskakiwać to, że trafny sąd N. F. Tałyziny o nauczaniu programowanym jest treściowo zbieżny z taką samą oceną dydaktyki eksperymentalnej daną przez S. Hessena. To tyle tytułem przypomnienia faktów minionych z jednoczesnym ukazaniem następstw przyjęcia „od-metodologicznej” konceptualizacji przedmiotu.

Pominałem w niniejszym szkicu zupełnie „dydaktykę obiektywistyczną”, której w katalogach różnych koncepcji dydaktycznych nie ma, a która cieszyła się u nas w latach 1948—1956 statusem obowiązującego. To była też koncepcja „od-metodologiczna”, w której uprzedmiotowienie ucznia (uczniów) było następstwem bezwzględnej respektowania meto-

dologicznej „normy” naukowego obiektywizmu. Chodzi tu o „dydaktykę kairowską” (skrótowa nazwa umowna), której koniecznie trzeba poświęcić odrębny artykuł. W każdym razie i jej losy są potwierdzeniem dokonanych spostrzeżeń, że „od-metodologiczna” konceptualizacja dydaktyki prowadziła i w tym przypadku w istocie do bezpodmiotowego ujmowania procesu kształcenia.

Z tego krótkiego przeglądu losów różnych koncepcji dydaktycznych wprowadzanych z odmiennych źródeł wynika, że koncepcje ontologiczne są koncepcjami ze zrozumiałych względów historycznie najstarszymi. Także okresy ich obowiązywania, a więc pełnienia przez nie roli szeroko akceptowanych paradygmatów, są względnie trwałe, w przeciwieństwie do koncepcji konkurencyjnych w dosłownym tego słowa znaczeniu, które nader szybko przemijały i miały rzeczywiście jedynie charakter epizodów w dziejach dydaktyki. Z możliwego zestawienia dat obowiązywania każdej z wymienionych przeze mnie koncepcji taki wniosek obserwacyjny można wyprowadzić.

Za epizodyczny charakter koncepcji „od-metodologicznych” odpowiedzialne jest nie źródło treściowej inspiracji w jej kształtowaniu, lecz zmiany w sposobie widzenia rzeczywistości przez dydaktyków badanej, jakie pociągało za sobą źródło przyjmowanych założeń. W tym miejscu dotykamy zwrotnego wpływu założeń metodologicznych na ontologiczne koncepcje dydaktyki jako dyscypliny naukowej. I zmiany te w świetle faktów z najnowszej historii myśli dydaktycznej uznać można z całą odpowiedzialnością za zmiany zniekształcające. Łatwo zauważamy, że wszystkie koncepcje „od-metodologiczne” dydaktyki są, w przeciwieństwie do „od-ontologicznie” kształtowanych idei i haseł, „**dydaktykami bezpodmiotowymi**”.

Teoria wielostronnego kształcenia tedy (jako ta ostatnio datowana koncepcja) nie jest, jak to niektórzy sądzą, kompilacją starych haseł, lecz dojrzałym nawrotem do dawnych ontologicznie mocnych koncepcji dydaktycznych, które zostały zakwestionowane przez epizodyczne koncepcje dydaktyki prawdziwie „naukowej”, słowem — jest to koncepcja mieszcząca się w trwale rozwijającym z niezawinionymi przerwami nurcie dydaktyki podmiotowej.

## 5. METODOLOGICZNE DYLEMATY DYDAKTYKÓW

Pragnienie poznania prawdziwego jest dane wszystkim badaczom. W imię tej poznawczej potrzeby dokonywane są wybory założeń i uzasadnień. Historia myśli dydaktycznej pokazuje jednak, że różne są następstwa dokonanych wyborów ontologiczno-metodologicznej konceptualizacji dyscypliny, a czas ich „ważności” uznany być może za wskaźnik trafności poznawczej. Wszystkie bowiem koncepcje, a więc i te „od-onto-



logiczne”, jak i te „od-metodologiczne” przechodziły przecież przez te same testy sprawdzające ich poznawczą i praktyczną trafność.

Nietrwałość tych koncepcji, które wychodząc z żądań metodologii „naukowej” rugować musiały ze swej dyscypliny podmiot jako kategorię naukową, dowodzi jednoznacznie, że ponawiane wielokrotnie daremne próby unaukowania nauk o wychowaniu są bezskuteczne. I właściwie na tym można by zakończyć rozważania na ten temat zadowolając się nader trafnym stwierdzeniem S. Amsterdamskiego, że także w metodologii obowiązują zmieniające się mody. Trafność tego spostrzeżenia jest tylko częściowo potwierdzana także przez fakty z historii dydaktyki. Znamiona mody mają te programy, które głoszą możliwość unaukowania określonej dyscypliny przez wprowadzenie doń metod naukowych badania. Przypomnę, że jednorodne w swej istocie zadania unaukowania pedagogiki przez zastosowanie metodologii właściwej dla nauk rozwiniętych pojawiało się w samej dydaktyce wielokrotnie. Takie zadania formułowała dydaktyka (pedagogika) eksperymentalna W. A. Laya i E. Meumanna, takie zadania redagował wspomniany wyżej B. F. Skinner i ich respektowania żąda także A. Pluta. Ale rodzić się może podejrzenie, że powodem epizodycznego charakteru „naukowych kierunków pedagogiki” (sam tych podejrzeń nie żywię) były nie błędy założeń, a błędy aplikacji — złego przenoszenia metod dla nauki właściwych.

Zdanie usprawiedliwienia się z poczynionej w nawiasie uwagi — po to, by można było mieć obawy, że źle są stosowane metody naukowego badania i dlatego dydaktyka znajduje się ciągle w fazie „przednaukowej”. Muszę uznać za prawdziwe dwa następujące założenia: nie ma nauk — jest tylko jedna nauka i w związku z tym jest jedna metodologia tej jednej jedynej nauki. Wyrażenie na nie zgody jest tożsame z odrzuceniem naszej wiedzy o wielorako zróżnicowanej rzeczywistości. Jest też odrzuceniem doświadczenia wielu pokoleń i ich zapisanych na ten temat spostrzeżeń — słowem odrzuceniem całego dorobku historii myśli pedagogicznych. Wreszcie jest aroganckim uznaniem faktu, że gorzej dla tej rzeczywistości, która jest oporna wobec zadań „metodologii naukowej”, co do złudzenia przypomina popularne powiedzenie, że jeżeli rzeczywistość nie zgadza się z teorią, to gorzej dla rzeczywistości. Z tego wszystkiego bowiem wyprowadzić można tylko następujący wniosek, że sama pozapodmiotowa rzeczywistość jest nosicielem cech właściwych dla nauki rozwiniętej lub jest ich w ogóle pozbawiona. Historia myśli dydaktycznej dowodzi ciągle, że rzeczywistość dydaktyczna nie chce ulec presji neopozytywistycznych zadań, tej presji ulegają jedynie okresowo dydaktycy-badacze. Inaczej mówiąc, nie wydaje się, aby spojrzenie od strony przedmiotu na metodologię było rzeczywiście gorszącą naiwnością i że pytania o sposoby istnienia rzeczywistości dydaktycznej były — jak to utrzymywał R. Carnap — pozbawione sensu.



## 6. KONKLUZJA

Nie dysponując odpornością na nauki płynące z historii myśli dydaktycznej i doświadczeń własnych w tym zakresie utrzymuję, że w koncipowaniu własnej dziedziny nie można pod żadnym pozorem ignorować naszej wiedzy o sposobach istnienia poznawanej rzeczywistości. Założenia ontologiczne wyprzedzają metodologiczną konceptualizację dyscypliny. Wszelkie dotychczasowe próby formułowania ogólnodydaktycznych koncepcji opartych na założeniach nieontologicznych, czyli na założeniach wywiedzionych z odwróconego porządku, nie zyskiwały potwierdzenia.

Znamy powody zniekształceń ontologicznych wprowadzanych w przedmiot nasz przez akceptacje tak założeń określonej metodologii, jak i sposobów konceptualizacji przedmiotu. Nie mamy jeszcze odpowiedzi na wątpliwość zgłoszoną już na wstępie niniejszych rozważań, a mianowicie pytanie o to, czy i na ile odpowiedzialność za zniekształcenia przedmiotu ponosi metodologia, a na ile błędy aplikacji. Wreszcie — jaka ma być ta adekwatna metodologia dydaktyki ogólnej? Tym już sprawom pragnę poświęcić odrębny artykuł. Myślę, że sprawa zasługuje na uwagę dlatego, że wszyscy zgodnie pragniemy tego, aby dydaktyka, podobnie jak i inne dyscypliny o wychowaniu, uprawiane były w sposób poznawczo skuteczny, czyli krótko — naukowy. Co to znaczy naukowy? Z uwag tu już sformułowanych wynika, że odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Historia dydaktyki dowodzi, że unaukowanie dydaktyki przez forsowanie metod z góry uznanych za naukowe nie powiodło się. „Odporność” dydaktyki ogólnej na zbawczy wpływ metodologii naukowej nie może być wyjaśniana stopniem jej naukowego zaawansowania według pozytywistycznego trynitarnego modelu rozwoju nauki w ogóle. Pozytywistyczny, comte'owski model rozwoju nauki (od teologii przez metafizykę do nauki) ma te same słabości, co jego XII-wieczny pierwowzór. Chodzi tu o przypominany w literaturze fachowej model trynitarnego rozwoju historii sformułowany przez Joachima z Flory. Pozostaje więc do omówienia problem — czy i na ile tak zwana „odporność” dydaktyki ogólnej jest następstwem błędów aplikacji, a na ile fałszu pokładanej w niej wiary, wiary w możliwość unaukowania opornej dyscypliny przez import metody „jedynie naukowej”.

### Przypisy

<sup>1</sup> R. Carnap: Filozofia jako analiza języka nauki. Warszawa 1969, PWN, s. 14 i 15.

<sup>2</sup> S. Hessen: Podstawy pedagogiki. Wyd. II, Warszawa 1935, NK, s. 253 i 254.

<sup>3</sup> J. S. Bruner: Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN, s. 19.

<sup>4</sup> Por. Z. Włodarski: Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1935, PWN, ss. 386 i 406.

<sup>5</sup> J. J. Jadacki: Spór o granice poznania. Prolegomena do epistemologii. Warszawa 1985, PWN.

<sup>6</sup> Por. E. Meumann: Zarys pedagogiki eksperymentalnej. Brześć n/Bugiem 1929, s. 21 i n. Por. także, R. Buyse: L'experimentation en pedagogie. Bruxelles 1939.

<sup>7</sup> S. Hessen: Struktura i treść szkoły współczesnej. Wrocław 1959, Zakł. Narod. im. Ossol., s. 76.

<sup>8</sup> N. F. Tałyżina: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy. Warszawa 1980, WSiP, s. 239.

<sup>9</sup> B. F. Skinner: Póza godnością i wolnością. Warszawa 1978, PWN, s. 221.

<sup>10</sup> tamże.

JAN SKŁODOWSKI  
*Uniwersytet Warszawski*

## MIKROINFORMATYKA SZKOLNA W OPINII SZWAJCARSKICH NAUCZYCIELI

W n-rze 1—2 „Ruchu Pedagogicznego” z 1988 r. przedstawiłem, na przykładzie kantonu Genewy, proces wkraczania informatyki i mikrokomputerów do szwajcarskich szkół z uwzględnieniem celów i oczekiwań stawianych temu nowemu przedmiotowi szkolnemu oraz tej nowej pomocy dydaktycznej, a także związane z tym procesem czy lepiej: wynikające z niego problemy kształcenia i doksztalcenia nauczycieli — zarówno wykładowców tego przedmiotu, jak i dydaktyków wykorzystujących ten środek techniczny w realizacji własnego przedmiotu. Źródłem wiedzy w tych kwestiach były biuletyny, raporty i programy kursów dla nauczycieli publikowane przez tamtejsze władze oświatowe (Departament Oświaty), lecz zawarte w tych opracowaniach informacje i uwagi, ze względu na to, iż model edukacyjnych zastosowań mikroinformatyki pozostaje nadal w stadium tworzenia (Centrum Nauczania Wspomagane Komputrowo przy Collège Calvin uruchomiono całkowicie dopiero w r. szk. 1987/88 a powszechne wyposażanie innych szkół średnich rozpoczęto zaledwie kilka lat temu) nie wynikają z praktyki i doświadczeń lat ale zostały jedynie sformułowane jako zalecenie do realizacji. Ukazują tedy, choć stan teoretycznie uzasadniony, to w znacznej mierze oczekiwany a w małej tylko istniejący. A obserwatora — badacza szwajcarskiej rzeczywistości szkolnej w zakresie wykorzystania mikroinformatyki — interesuje przede wszystkim właśnie ten ostatni, a jeśli już obydwa — to w ocenie, na ile założone cele zostały osiągnięte, a więc w jakim stopniu słowo cięciem się stało. Zaspokojenie owej badawczej ciekawości mogło nastąpić dopiero po przeprowadzeniu badań, których obiektem byli realizatorzy tego modelu w praktyce szkolnej, czyli nauczyciele informatyki oraz nauczyciele stosujący mikrokomputer jako pomoc w nauczaniu konkretnego przedmiotu szkolnego. Badania takie, obejmujące wybrane grupy w.w. nauczycieli Kantonu Genewy, zostały przeprowadzone w formie ankietowej przez autora artykułu w październiku 1988 r. Ankieta ograniczyła się do nauczycieli szkolnictwa

średniego niższego, obowiązkowego (cycle d'orientation, obejmującego trzy lata nauki po ukończeniu 6-cio letniej szkoły podstawowej) oraz średniego wyższego, ponadobowiązkowego (secondaire supérieur lub post-obligatorie), w postaci 4-ro letnich kolegiów ogólnokształcących — o różnych profilach, 4-ro letnich szkół handlowych, 5-cio letnich szkół inżynierskich, takichże techniczno-rzemieślniczych i innych 3 lub 4-ro letnich szkół specjalistycznych), a to z tego powodu, iż w chwili obecnej w szkołach podstawowych (primaires) mikroinformatyka jeszcze nie funkcjonuje powszechnie — na razie tylko w nielicznych klasach eksperymentalnych, a i model kształcenia nauczycieli nie jest tu w pełni dopracowany.

Ale przed bliższą prezentacją zastosowanych w badaniach ankiet, a także otrzymanego z ich pomocą materiału informacyjnego wraz z jego skomentowaniem, należy zauważyć, iż oczekiwania polskiego obserwatora co do charakteru wyników są o tyle specyficzne, że przefiltrowane przez niełatwą rodzimą sytuację, jeśli idzie o wyposażenie szkół w odpowiednie do założonych celów systemy mikrokomputerowe oraz kształcenie nauczycieli w tym zakresie, a w efekcie — przez subiektywną świadomość tak praktyków, jak i teoretyków w dziedzinie edukacyjnych zastosowań mikrokomputerów, że rozwiązanie kłopotów sprzętowych, finansowych i organizacyjnych w wyposażaniu we właściwą infrastrukturę mikroinformatyczną placówek szkolnych, czyni je niby krainą niezamąconej szczęśliwości a inne, nie mniej ważne problemy, jak zapewnienie potrzebnego oprogramowania czy metodycznego przysposobienia nauczycieli bądź nie istnieją, bądź jeśli już nawet, to rozwiążą się samoistnie przy zapewnieniu rzeczowego wyposażenia technicznego.

Przygotowano i rozprawdzono dwa typy ankiet: „Nauczanie informatyki w 1988 r.” oraz „Nauczanie wspomagane komputerowo w 1988 r.”, z tym, iż pierwsza z nich obejmuje dwie grupy nauczycieli: nauczających informatyki, którzy przygotowanie zawodowe już posiadają, bądź są w jego trakcie (słuchacze wyższych lat studium czteroletniego mogą już prowadzić lekcje w szkole) oraz dopiero rozpoczynających dokształcanie w tej dziedzinie, zaś druga — czynnych nauczycieli-przedmiotowców, i to niezależnie od tego, czy przygotowanie w komputerowym wspomaganu nauczania już zdobyli, czy też byli w jego trakcie (prowadzenie zajęć jest tu możliwe już w czasie trwania szkolenia). Pytania kwestionariusza, a każdy z nich zawierał ich 26, odnosiły się do trzech kwestii: wyposażenia placówek szkolnych w sprzęt mikroinformatyczny, dysponowania potrzebnym oprogramowaniem dydaktycznym oraz przygotowania merytorycznego i pedagogicznego nauczycieli. Były te pytania typu dwojakiego: pozwalające poprzez odpowiedź na nie otrzymać w wymienionych kwestiach informacje o charakterze obiektywnym, więc stanowiące opis stanu faktycznego, oraz prowokujące odpowiedź typu subiektywnego, dającą tym samym własną ocenę przed-

stawionych zagadnień. Oto więc obraz funkcjonowania mikroinformatyki w tamtejszym szkolnictwie, który wylania się z materiału zebranego za pomocą w.w. ankiet.

## NAUCZANIE INFORMATYKI W OPINII NAUCZYCIELI CZYNNYCH

Ogólnie rzecz ujmując, są oni ciągle zbyt mało liczni wobec potrzeb szkolnictwa i to mimo przyznawania na ich kształcenie aż 50% ogólnej sumy przeznaczanej na finansowanie informatyki szkolnej. Nie są też informatykami z wykształcenia, gdyż zaledwie 25% z nich ukończyło wyższe studia w tej dyscyplinie, zaś pozostałe 75% zdobyło kwalifikacje podczas kursów dokształcających. Dysproporcja ta jest następstwem nie tylko faktu, że dyplomowany informatyk jest pracownikiem poszukiwanym i lepiej opłacanym w innych niż szkolne instytucjach, ale też i wymogu, by prezentował odpowiednie przygotowanie pedagogiczne; takie też mają wszyscy nauczyciele z badanej grupy. Nauczyciele informatyki są więc w znacznej większości przysposobionymi do tego nauczycielami innych przedmiotów szkolnych, którzy bądź prowadzili je uprzednio, bądź wykładają je nadal równolegle: 25% stanowią tu matematycy i fizycy, tyleż wykładowcy przedmiotów zawodowych, takich jak handlowe, ekonomia czy elektryczność, po 8% — biologowie, łacinnicy i historycy. Są to więc najczęściej nauczyciele o znacznym stażu pedagogicznym, gdyż 92% z nich pracuje w zawodzie dłużej niż 5 lat; 67% — powyżej 10 lat a 42% powyżej 15 lat. Reprezentują oni też niemałe doświadczenie jako wykładowcy informatyki — 33% naucza jej od ponad 5 lat, a 25% od co najmniej lat 2. Jest to przy tym grupa o tendencjach rozwojowych, ponieważ 33% jej składu to nauczyciele, którzy dopiero rozpoczęli swą aktywność w tej nowej specjalności.

Wyposażenie w sprzęt mikrokomputerowy warsztatu pracy tych nauczycieli jest godne pozazdroszczenia — wszyscy oni posiadają do swej dyspozycji mikrokomputer, 83% może korzystać z twardego dysku, tyleż z drukarki a 33% z modemu (urządzenia pozwalającego na wykorzystywanie sieci telefonicznej dla łączności między ośrodkami informatycznymi, bankami danych itp.). Mniej liczni mogą korzystać z lokalnej sieci komputerowej — tych jest 17%, a podobny odsetek, bo 16%, może pracować z minikomputerem. Powyższe wyposażenie jest oceniane przez użytkowników pozytywnie: 83% ankietowanych twierdzi, że odpowiada ich potrzebom dość dobrze, a pozostałe 17% jest przekonane, że w zupełności odpowiada ideałowi. Sytuacja taka była możliwa do osiągnięcia dzięki nie tylko ogólnej dostępności na rynku i cenowej przystępności tego sprzętu, ale też i faktu, że został on wprowadzony do praktyki szkolnej po uprzedniej dokładnej analizie postawionych celów i wynikających stąd potrzeb — jako ostatni etap realizacji programu wprowadzania informatyki do szkół, więc już po sprecyzowaniu programu nau-

czenia tej dyscypliny i wymogów stawianych nauczycielom. W następstwie, wyposażono szkoły w sprzęt ujednolicony, a nauczyciele zdobywają zawodowe szlify podczas pracy z takimi systemami i zestawami urządzeń, jakie później spotykają w szkołach (najczęściej są to mikrokomputery Olivetti 24 M). Uniknięto w ten sposób częstego błędu rozpoczynania przedsięwzięcia poprzez zakup aparatury, który w tym przypadku zawsze okaże się w jakimś stopniu chybiony; sprawa ta warta jest podkreślenia szczególnie w warunkach, gdy błąd ten szczególnie łatwo można popełnić, a więc przy istnieniu bogatej i sugestywnej oferty rynkowej.

A jak przedstawia się wyposażenie nauczycielskiego warsztatu w potrzebne oprogramowanie dydaktyczne? Zaledwie w 25% przypadków szkoła dysponuje własnym zbiorem programów do nauczania tego przedmiotu a 50% badanych ma do dyspozycji mniej niż 10 takich programów, przy czym nikt nie dysponuje liczbą większą niż 20. Nie dziwne jest więc, że aż 37% respondentów dociera do nich z pewnymi a 27% z dużymi trudnościami, przy czym zaledwie 9% zdobywa je bardzo łatwo. A gdy je już zdobędą, to w opinii 20% badanych nie odpowiadają ich potrzebom, 30% — mało a tylko 20% jest nimi w pełni usatysfakcjonowanych. Nauczyciele próbują ocenić to oprogramowanie w odniesieniu do wyobrażonego przez nich ideału — wartość merytoryczną w 45% szacują jako dość dobrą a w 11% — jako bardzo dobrą, natomiast walor pedagogiczny w 34% odpowiedzi określany jest jako mało znaczący a w 22% jako zerowy. Także wiele krytycznych uwag odnosi się do nieprzystawiania tych programów do poziomu nauczania — w 22% zupełnie i w takimże procencie mało. Sytuacja w tej kwestii, jak widać, bardzo jest odległa od doskonałości, są jednak tego powody — oprogramowanie dydaktyczne jest kosztowne, nie tylko relatywnie wobec sprzętu, ale i w skali bezwzględnej; trudno je też skompletować w sposób pełny i na dłuższy czas wystarczający w okolicznościach okresu nadal „rozruchowego”, kiedy to ciągle jeszcze dokonuje się obserwacji i modyfikacji dla dopracowania się modelu jeśli nie ostatecznego, to przynajmniej przewidzianego na czas dłuższy. Innym jest brak dostatecznej liczby wypowiedzi badaczy: metodyków, psychologów i nauczycieli-praktyków co do przydatności dydaktycznej takiego oprogramowania, np. dla określonych grup wiekowych, czy w zakresie percypowania przez uczniów zawartej w nim treści merytorycznej. Nauczyciele zdają sobie z tego problemu sprawę i to ich odczucie w połączeniu ze świadomością, że samodzielne, dla własnych potrzeb przygotowywanie oprogramowania jest zbyt czasochłonne — tak sądzi 89% badanych — sprawia, że w 76% tylko niekiedy podejmują się tego trudu. Nic tedy dziwnego, że aż 92% z nich przygotowało w swej pracy nauczycielskiej mniej niż 5 programów, a wiadomo, że były one raczej mało skomplikowane; także 60% badanych nie posiada motywacji do takiej

działalności, choć 50% z nich widzi jej potrzebę i nie uważa ponoszonych wysiłków za przekraczające własne umiejętności w zakresie programowania. Nie są one przy tym mało znaczące, gdyż 75% ankietowanych ma znajomość BASIC-u, tyleż operuje językiem LOGO, 50% — PASCAL-em, 25% — COBOL-em, 17% — FORTRAN-em, 8% — PROLOG-iem i tyle samo ASSEMBLER-em. Nauczyciele ci czują się też dostatecznie przygotowani merytorycznie do wykładania tego przedmiotu, tak też oceniają swe kwalifikacje pedagogiczne, gdyż tylko 8% określa jako niedostateczne swoje przygotowanie informatyczne, a 20% — pedagogiczne. Jednocześnie aż 60% w tych dwu kwestiach określa swoją pozycję jako tylko satysfakcjonującą. Jednocześnie formułują swe uwagi na temat możliwości i sposobów zwiększenia efektywności nauczania informatyki a na pierwsze miejsce wśród zgłoszonych propozycji wysuwa się lepsze kształcenie nauczycieli — optuje za nim 84% badanych, dalej idzie rozszerzenie gamy dostępnego oprogramowania — to głos 59%, przy czym w opinii 64% nie należy go czynić bardziej ambitnym, i wreszcie — uproszczenie obsługi technicznej urządzeń według 50% ankietowanych. Wyrażanej tu licznie opinii o znaczeniu doskonalenia kadry nauczycielskiej towarzyszy także silna własna motywacja do podnoszenia kwalifikacji w dziedzinie informatyki — taką to motywację deklaruje 73% respondentów, ale też 9% orzeka, iż jej w ogóle nie posiada. Są też oni w 59% za lepszym opanowaniem języków programowania i w takim samym procencie za podwyższeniem kwalifikacji pedagogicznych. Okazuje się też, że 33% z nich chciałoby lepiej poznać możliwości eksploatacyjne sprzętu a 25% pogłębić umiejętność tworzenia oprogramowania. Niemniej nauczyciele-praktycy najbardziej są zainteresowani aspektem metodycznym swej pracy — zaledwie 8% nie ma w tej kwestii zdania, natomiast problemy sprawności i możliwości technicznych sprzętu są obojętne dla 50% a zagadnienia tworzenia programów informatycznych — dla 42%.

Wydaje się także interesująca opinia nauczycieli odnośnie postawy ich uczniów wobec tego nowego szkolnego przedmiotu. Są oni dalecy od fascynacji — tylko 8% wypowiedzi ją potwierdza, gdy 67% nauczycieli obserwuje u nich aktywność, ale umiarkowaną, a 17% zauważa postawy bardzo zróżnicowane. Znamienne jest też, że żaden z nich nie zauważył postaw negatywnych. Jednakże sądy i uogólnienia w tym zagadnieniu są tak samo trudne do sformułowania jak i ryzykowne, gdyż tak naprawdę nie można tu mówić o „uśrednionej” postawie uczniów — znaczące tu jest przecież indywidualne stanowisko każdego z nich. Chodzi tedy raczej o nastrój i atmosferę panującą w konkretnej klasie czy grupie uczniów, a zależne to jest od bardzo wielu czynników, m.in. od osobowości nauczyciela, potrafiącego (lub nie) zachęcić do przedmiotu, czy od zdolności samych uczniów. Niemniej, powszechność w tamtejszych warunkach wszelkiego sprzętu mikrokomputerowego i jego wcis-



kanie się w każdy niemal zakamarek życia codziennego odbiera mikroinformatyce posmak nowości i powodowane tym większe zainteresowanie — jest to więc powód, dla którego uczniowie traktują informatykę jak każdy inny szkolny przedmiot, a tym samym i obowiązek. Dowodem na rzeczoną powszechność sprzętu niech będzie fakt, że prawie co drugi uczeń ankietowanych nauczycieli posiada w domu własny mikrokomputer. W efekcie, nauczyciele niezbyt często spotykają uczniów, których zainteresowanie się przedmiotem przekracza program wymagany przez szkołę — tylko w 25% obserwacji, a 59% stwierdza, że tak zdarza się tylko czasami.

## INFORMATYKA W OPINII PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI PRZEDMIOTU

Zbliżone wypowiedzi na pytania tej samej ankiety uzyskano i w tej grupie nauczycieli. Z tym jednak, że otrzymane informacje wyrażają raczej ocenę „z zewnątrz” przyszłego warsztatu pracy i środowiska szkolnego, nauczyciele ci bowiem nie prowadzą jeszcze lekcji z tego przedmiotu, a także ich oczekiwania wobec przyszłej pracy jako nauczyciela. Reprezentują oni różnorodne dyscypliny szkolne — najliczniejsi są wykładowcy języków, 44% w badanej grupie, potem przedmiotów ścisłych, m.in. fizyki i biologii — 38%, pozostali prowadzą przedmioty ściśle zawodowe, jak np. elektryczność, mechanikę czy stenografię. Wszyscy oni mają ukończone odpowiednie studia wyższe oraz w znakomitej większości, bo w 87%, przygotowanie pedagogiczne. Ich przyszłe stanowiska pracy będą, według obecnych oczekiwań, dobrze wyposażone w sprzęt: 80% widzi na nich mikrokomputer, 73% — twardy dysk, 79% — drukarkę, a 12% — modem. Przyszli nauczyciele informatyki idealizują jednakże (zapewne z braku praktyki, gdyż w 71% przypadków nigdy nie przygotowywali programów informatycznych) ten sprzęt twierdząc aż w 69%, że jest jak najbardziej odpowiedni. Towarzyszące jednak oprogramowanie nie jest w zasięgu ich ręki, gdyż 74% z nich określa dotarcie do niego jako obciążone pewnymi bądź dużymi kłopotami. Z tego też powodu ocena jego nie może być jednoznaczna, tym bardziej, że oceny te w odniesieniu do posiadanego ideału rozłożone są równomiernie, co oznacza, iż podobne są liczebności respondentów szacujących jakość oprogramowania jako bliską i jako odległą od wyobrażenia idealnego o nim. Panuje tu także opinia, że samodzielne przygotowywanie programów informatycznych jest zbyt dużym obciążeniem czasowym dla nauczycieli. Jednocześnie mają już oni w pewnym stopniu opanowane różne języki programowania: 56% ankietowanych LOGO, 31% — BASIC, 25% PASCAL i 19% — TURBO-PASCAL. Natomiast w 62% przypadków uważają swoje kwalifikacje w zakresie informatyki za niedostateczne — to oczywiste, gdyż nie ukończyli jeszcze kształcenia — przy jednoczesnym wskazaniu propozycji co do polepsze-



nia poziomu nauczania informatyki w szkole. Według nich, najważniejsze jest rozszerzenie wachlarza potrzebnego oprogramowania — tak sądzą wszyscy badani, dalej — polepszenie łatwości obsługi sprzętu (80%) czy wreszcie, skuteczniejsze kształcenie nauczycieli — 75%, do którego mają silną motywację (60% wypowiedzi). I proponują (90% głosów), by położyć silniejszy akcent na opanowanie możliwości eksploatacyjnych sprzętu oraz (w 89% przypadków) na podwyższenie kwalifikacji pedagogicznych, gdy tylko 56% z nich pragnęłoby lepiej opanować umiejętność tworzenia programów. Podobny też odsetek, bo 46%, opowiada się za lepszym poznaniem języków programowania.

Sytuacja panująca w nauczaniu informatyki jest tedy w całościowym ujęciu następująca: wyposażenie w sprzęt można uznać za bardzo dobre i braków w tym zakresie nauczyciele praktycznie nie odczuwają; niektórzy życzyliby sobie, by był on łatwiejszy w obsłudze, ale jest to słuszne następstwo bogatego wyekwipowania technicznego szkolnych pracowni informatycznych. Zresztą dostrzegając ten problem mogą rozwiązać go w czasie kształcenia się w informatyce, kiedy to mają do dyspozycji taki sam sprzęt, jaki spotkają w szkole. Zauważają też, co najważniejsze, wyraźną dysproporcję w wyposażeniu pracowni informatycznych i szkół w towarzyszące oprogramowanie wobec pełnej infrastruktury technicznej. Programy te nie są łatwo osiągalne, odpowiadają potrzebom dydaktyki tego przedmiotu w niezbyt wielkim procencie — wiele bowiem pozostawia do życzenia ich adekwatność wobec wymagań danego szczebla nauczania, są też uwagi o ich wartości merytorycznej i pedagogicznej. Natomiast ich przygotowanie wymaga od nauczycieli zbyt wielkich nakładów czasowych — to uzasadnione, gdyż nie tylko musieliby to czynić po godzinach lekcyjnych, ale też i zdecydowana większość z nich nie ma wyższego wykształcenia informatycznego (co znacznie usprawniłoby czy wprost umożliwiłoby takie zajęcia), a wśród tych, którzy podjęli dokształcanie w informatyce, bardzo liczni reprezentują wykształcenie humanistyczne. Mają za to, co warte podkreślenia, silną motywację do podnoszenia swych kwalifikacji w tej dziedzinie i zaznaczają, że nauczyciele powinni być lepiej przygotowani do wykładania tego przedmiotu, zwłaszcza pod względem metodycznym; zgodnie też pragnęliby solidniej opanować języki programowania, choć już i w tej chwili mają ich znaczącą znajomość, najczęściej przy tym więcej niż jednego. Co do postawy tak nauczycieli jak i uczniów wobec tego przedmiotu, cechuje się ona zauważalnym pragmatyzmem — sądzą oni, iż znajomość tej dyscypliny ułatwi im rozwiązywanie konkretnych zadań — inaczej będzie zbyt kosztownym przejawem mody w pedagogice. A problemy, które zdaniem nauczycieli mają szczególną wartość edukacyjną, to m. in. programowanie i zastosowania informatyki w rozwiązywaniu zadań z dziedziny geometrii, grafiki, baz danych, wykorzystywanie edytora tekstu czy korzystanie z osiągnięć telematyki. Występują

tu problemy i łatwiejsze, i trudniejsze do opanowania przez uczniów — do tych pierwszych zalicza się np. konstruowanie form geometrycznych czy obsługę gotowych programów, które w użytkowaniu nie wymagają wysiłku intelektualnego, do drugich zaś — programowanie, wprowadzanie zmiennych, korzystanie z pamięci lub stosowanie algorytmów, a niekiedy również i edytora tekstu. Klasyfikacja powyższa jest naturalnie jak najbardziej szacunkowa, gdyż uzależniona jest przecież od indywidualnych uzdolnień uczniów i ich ogólnego poziomu wiedzy (zwłaszcza matematycznej) — mimo, że ich postawa wobec przedmiotu jest na ogół aktywna. Informatyka nie jest przedmiotem łatwym, więc — choć młodzież szkolna staje przed koniecznością opanowania tylko wybranych jego fragmentów — nauczyciele odnotowują nierzadko niepowodzenia dydaktyczne, zwłaszcza wśród uczniów niższej szkoły średniej, gdyż tu właśnie pojawiają się najczęściej braki wiedzy — przede wszystkim u tych, którzy mają znaczne zaległości, bądź nie sposobią się do kontynuowania nauki w ponadobowiązkowej wyższej szkole średniej.

### NAUCZANIE WSPOMAGANE KOMPUTEROWO

Nauczyciele-przedmiotowcy wykorzystujący na swych lekcjach mikrokomputer jako środek kształcenia mają dobre przygotowanie zawodowe i zwykle długoletni staż pracy, wypowiedziane tedy przez nich opinie i uwagi nie będą obciążone fascynacją początkującego wykładowcy, który w tej pomocy technicznej zechce ujrzeć panaceum na usprawiedliwienie prowadzonej przez siebie dydaktyki.

Wszyscy uczestnicy badanej grupy uzyskali wyższe wykształcenie, wszyscy też pracują w szkole dłużej niż pięć lat, a w 50% powyżej lat piętnastu. Mimo to większość z nich, bo 15%, uzupełniała lub uzupełnia swe wykształcenie pedagogiczne m.in. w dziedzinie szkolnych zastosowań informatyki. Nauczają oni różnych przedmiotów, m.in. biologii — 35% z nich, fizyki — 13%, angielskiego i przedmiotów zawodowych także po 13%. Pokładają też oni w mikrokomputerze duże nadzieje jako w pomocy dydaktycznej, a świadczy o tym okoliczność, że nie tylko 26% z nich stosuje go od ponad pięciu lat, ale też istnieje liczna grupa nowych entuzjastów — 50% badanych korzysta bowiem z jego pomocy zaledwie od roku. Ale też nadzieje te nie są całkowicie zaspokajane, gdyż aż 26% ankietowanych ocenia pomoc owego wspomaganie jako żadną, 50% — jako mało znaczącą, a tylko 12% jako znaczną i bardzo dużą łącznie, choć wszyscy posiadają do swej dyspozycji mikrokomputer, 86% z nich — także twardy dysk i drukarkę, 40% — modem, a 25% może korzystać z ekranu na ciekłych kryształach (ekran dużych rozmiarów przeznaczony dla wszystkich uczniów). Nauczyciele w znacznej większości — w 76% oceniają, że dostępny im sprzęt dość dobrze odpowiada ich potrzebom, przy czym oceny skrajne, szacujące go jako w pełni bądź słabo przy-

datny, stanowią po 12% wszystkich udzielonych w tej sprawie odpowiedzi.

Natomiast nie tak pomyślnie przedstawia się i tym razem kwestia dostępności odnośnego oprogramowania dydaktycznego, mimo że w 75% przypadków szkoła, w której nauczają, posiada mediatekę informatyczną. Otóż aż 42% badanych zdobywa potrzebne im oprogramowanie z pewnymi bądź dużymi trudnościami, a problem nie leży tu w ich liczbie, lecz w stawianych dydaktycznych wymaganiach, co pokrywa się ze stwierdzeniem, że 50% ankietowanych ocenia dostępne im programy jako mało odpowiadające potrzebom. Oprogramowanie to zostało poddane osądowi w trzech kategoriach: wartości merytorycznej — 50% badanych określa ją jako małą, wartości pedagogicznej — także 50%, ale jako małą lub żadną, oraz adekwatności wobec szczebla nauczania — odpowiedź jak poprzednio. Powyższe szczegółowe oceny w pełni odpowiadają wypowiedzi ogólnej na ten temat. Czy więc w tej sytuacji nauczyciele-przedmiotowcy podejmują trud samodzielnego przygotowywania dla własnych potrzeb tego oprogramowania? Tak, ale nie często, gdyż w 64% przypadków w ogóle nie podejmują tego trudu, a ci, którzy się na to zdecydowali, nie przygotowali ich nigdy więcej niż 10 (od 5 do 10 programów przygotowało tylko 12% ankietowanych). Wszyscy wyrażają pogląd, iż jest to dla nich zbyt trudne, mimo że tylko 12% z nich nie dysponuje odpowiednim sprzętem, a 75% nie czyni tego z powodu nadmiernej czasochłonności takiego zajęcia. Warto dodać, że ich kwalifikacje w programowaniu są niemałe: 80% badanych opanowało BASIC, 60% — LOGO, 34% — FORTRAN, 12% — TURBO-PASCAL i tyleż PASCAL, a 50% ocenia swe informatyczne przygotowanie jako dobre i bardzo dobre, gdy zaledwie 13% jako niedostateczne. Podobna jest też samoocena ich przygotowania pedagogicznego i metodycznego, przy czym większa ich część, bo 25%, szacuje je jako niedostateczne. Jednocześnie nauczyciele ci są w większości zdecydowani do podnoszenia swych kwalifikacji w dydaktycznym użytkowaniu mikrokomputera: 63% ma silną i bardzo silną motywację, chociaż 24% z nich nie ma jej wcale. Nie uważają oni też dotychczasowego modelu nauczania wspomaganego za idealny, dostrzegając niedostatki głównie w kwestii dostępności odpowiedniego wobec potrzeb oprogramowania dydaktycznego — 86% respondentów opowiada się za rozszerzeniem jego wachlarza, a także zwraca uwagę na znaczenie większej łatwości w obsłudze sprzętu — to wypowiedź 72% z nich. Pragnęliby również zmienić nieco charakter dokształcania nauczycieli — 75% widzi konieczność lepszego przygotowania metodycznego i tak samo liczna część — pogłębienia umiejętności tworzenia dydaktycznego oprogramowania. Optymistycznie brzmi stwierdzenie, że uczniowie zaakceptowali mikrokomputer jako pomoc lekcyjną — obserwujący ich nauczyciele są w 86% zdania, iż postawa uczniów jest tu aktywna, choć umiarkowana.

Powyższe wypowiedzi wyraźnie wskazują, iż model nauczania wspomagane go nie jest jeszcze w pełni opracowany, co wynika, najogólniej mówiąc, z dysharmonii w rozwiązywaniu stanowiących go problemów częściowych, a więc sprzętu, oprogramowania i kształcenia nauczycieli. Wyposażenie w infrastrukturę mikroinformatyczną i tym razem jest więcej niż dobre, dlatego życzenia nauczycieli ograniczają się do łatwiejszej obsługi, bądź dodatkowych możliwości eksploatacyjnych, np. kolorowej grafiki. Odczuwają oni natomiast wyraźne braki w dobrym, odpowiadającym potrzebom oprogramowaniu dydaktycznym — mimo że programów zwanych edukacyjnymi jest pod dostatkiem. Wynika to z tego, iż programy te powstają przede wszystkim z motywacji handlowych ich producentów (wysokie ceny), a nie w odpowiedzi na konkretne zamówienia placówek szkolnych; i co także nadzwyczaj istotne, powstają one przy niedostatecznej współpracy dydaktyków szczegółowych i psychologów. Z drugiej strony trzeba zauważyć, iż nie jest łatwo wyposażyć szkoły w oprogramowanie obejmujące najnowsze osiągnięcia z danej dyscypliny wiedzy, zwłaszcza w przypadku specjalistycznych przedmiotów zawodowych, gdyż szybki jej rozwój i przyrost zmuszają do ciągłej rewizji i tak już nie tanich programów komputerowych. Nauczyciele-przedmiotowcy są też odpowiednio przygotowani do technicznego wykorzystywania mikroinformatyki dla potrzeb prowadzonej dyscypliny, jednakże samodzielne tworzenie oprogramowania nie podejmuje się ze względu na obiektywną trudność tej pracy i zbytnią jej czasochłonność. Mimo to dostrzegają braki w swym przygotowaniu pedagogiczno-metodycznym i odnośne postulaty kierują ku ulepszeniu kształcenia nauczycieli. Okazało się również, że 87% badanych, którzy stosują mikrokomputer na lekcjach swego przedmiotu, realizuje z jego pomocą mniej niż czwartą część programu. Trudno ocenić, czy aż, czy tylko. Z jednej bowiem strony oczekiwać by można, że tak kosztowne wyposażenie winno być możliwie najpełniej wykorzystywane, z drugiej zaś — nie wszystkie treści wymagają, a nawet mogą okazać się nieprzychylne, prezentacji za pomocą komputera. Potwierdza to opinia badanych nauczycieli, których połowa jest zdania, iż ten sam cel mogliby osiągnąć stosując środki techniczne tradycyjne i jednocześnie znacznie mniej kosztowne. Jest więc nadal dyskusyjne, czy tylko i wyłącznie braki w dobrym oprogramowaniu dydaktycznym i niewystarczające przygotowanie metodyczne nauczycieli są powodem przytoczonej uprzednio niskiej oceny idei komputerowego wspomaganie. Nauczanie tak wspomaganie stało się jednak szkolną rzeczywistością, a powodów wprowadzenia na lekcję tej pomocy dydaktycznej można wymienić kilka: jedni czynią to z pełną świadomością jej niewątpliwych zalet, inni — za przykładem swych kolegów, by w ten sposób stać się nauczycielami nowoczesnymi, jeszcze inni są świadomi faktu, że mikrokomputer został do szkolnictwa wprowadzony nieodwołalnie, więc czy chcą, czy nie.

a będąc na niego „skazanymi”, starają się go polubić. Inni znów starają się zrozumieć potrzeby oświaty w przyszłości i już teraz dostrzegają znaczenie wprowadzania do niej techniki bez wątpienia nowoczesnej. Ale też jest i powód inny, oddziaływający „spoza szkoły” — mikrokomputer jest przecież wszechobecnym składnikiem cywilizacji ostatnich lat, a jego masowa produkcja i towarzysząca jej reklama wyszukują nie zawsze w pełni uzasadnione zastosowania; wymuszają więc nie tylko jego wkroczenie do szkół, ale i kształcenie w zakresie informatyki, w dziedzinie, która zaczyna dominować w życiu wysoko rozwiniętych społeczeństw.

STANISŁAWA BIENKOWSKA

Wyższa Szkoła Pedagogiczna

Olsztyn

## W SPRAWIE DOSKONALENIA SYSTEMU KSZTAŁCENIA KADR NAUCZYCIELSKICH W POLSCE

Istniejący kryzys w Polsce w latach osiemdziesiątych objął także szkolnictwo. Spowodowało go wiele czynników. Jednym z nich były niedociągnięcia w zapewnianiu kadry pedagogicznej od początku istnienia Polski Ludowej. W zakresie doboru kadry pedagogicznej spełniającej wymagane kryteria daleko było do stanu optymalnego, co potwierdzają badania.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Krzysztofa Hirszla stwierdzono, że 64% badanej grupy reprezentatywnej dla całego kraju, podała motywy merytoryczne związane z zawodem np. zamiłowanie, chęć do pracy z dziećmi; 36% nauczycieli wskazywała na przyczyny negatywne lub mające cechy przypadku, które nie wiązały się z przyszłym zawodem, np. możliwość dalszej nauki, ucieczka przed wojskiem. Zawód nauczycielski wymaga wyjątkowo wartościowej motywacji i dużej świadomości celów społecznych.

Z badań wynika także, że nauczyciel słabo wiązał się ze swoim zawodem, zdradzał chęć przejścia do innego zawodu (od 40 do 60%) w zależności od środowiska, kwalifikacji, wieku oraz składanych mu ofert.

Występowała także duża ruchliwość zawodowa. Ogółem 60,4% badanych nauczycieli zmieniło już miejsce pracy. Do najważniejszych motywów zmiany miejsca pracy zaliczono: motywy związane z mieszkaniem (40,66%), przyczyny typu organizacyjnego (23%) oraz osobiste (22,4%), niskie pobory (12,61%)<sup>1</sup>.

Aby zapewnić oświacie kadrę pedagogiczną taką, która mogłaby z powodzeniem realizować trudne zadania stojące przed współczesnym systemem oświaty, niezbędny jest właściwy dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, albowiem w tym zawodzie oprócz wykształcenia konieczne są specyficzne cechy osobowościowe, ponieważ wpływają one na efekty pracy pedagogicznej. Nasuwają się więc pytania, w jaki sposób zapewnić potrzebne kadry? Kogo i jak kształcić, by zbliżyć rzeczywistego nauczyciela do sylwetki modelowej? Sedno sprawy zawarte jest

w dobitnie wyrażonej myśli prof. T. Kotarbińskiego: „Gwarancję największych własnych osiągnięć daje (...) pełnienie tej funkcji, do której jest się najzdolniejszym”<sup>2</sup>, z której wynika, że ważne są predyspozycje, ich ujawnienie, ukształtowanie i praktyczne wykorzystywanie.

W celu wykrycia predyspozycji młodzieży do pracy w zawodzie nauczycielskim niezbędne jest podnoszenie efektywności pracy w zakresie: 1. rozwijania systemu orientacji szkolnej i udzielania porad uczniom w wyborze zawodu, 2. organizowania w klasach III liceów ogólnokształcących zajęć fakultatywnych z pedagogiki, 3. powierzania uczniom różnych zadań opiekuńczo-wychowawczych, 4. organizowania praktyk pedagogicznych w celu rozpoznania zamiłowań pedagogicznych. Ponadto należy:

- w każdym liceum ogólnokształcącym utworzyć przedmiotowe koła pedagogiczne. Powinny one obejmować młodzież już od klas pierwszych. Nie można bowiem rozwinąć dostatecznie zainteresowań pedagogicznych, przystępując do realizacji tego zadania dopiero w klasach najwyższych, gdy poglądy młodzieży na przyszłe losy życiowe zostały już w dużym stopniu ukształtowane. Troska o przyszłe kadry nauczycielskie wymaga utworzenia w każdym liceum ogólnokształcącym minimum jednego koła pedagogicznego i jednej fakultatywnej grupy pedagogicznej;
- wprowadzić profil pedagogiczny do liceów ogólnokształcących, co umożliwi wcześniejsze przygotowanie młodzieży do obrania później kierunku pedagogicznego na studiach wyższych, pozwoli młodzieży na świadomy i przemyślany wybór kierunku studiów wyższych;
- zwracać większą uwagę przez komisje kwalifikacyjno-rekrutacyjne na uczelni (poza wynikami egzaminu wstępnego) na predyspozycje i motywacje kandydatów do podejmowania studiów nauczycielskich;
- opracować system badania predyspozycji i motywacji kandydatów do studiów nauczycielskich. Powinien on obejmować zarówno cechy zewnętrzne, jak i wewnętrzne — osobowościowe — kandydata. Dotychczasowe kryteria preferują prawie wyłącznie wiedzę merytoryczną kandydata z poszczególnych przedmiotów i nie mogą być podstawą trafnych prognoz o przydatności do zawodu nauczycielskiego;
- rozwijać kampanie w zakresie preorientacji do zawodu nauczycielskiego w całym społeczeństwie.

Tworzenie warunków do pozytywnej motywacji wyboru zawodu nauczycielskiego dokonywać się może w drodze dalszego podnoszenia poziomu uposażeń nauczycielskich, co umożliwi pozytywną rekrutację do zakładów kształcenia nauczycieli i spowoduje wstrzymanie odpływu kadry doświadczonej do innych zawodów. Aby to urzeczywistnić, trzeba radykalnie zwiększyć udział wydatków na oświatę i wychowanie w dochodzie narodowym podzielonym. Należy tu zwrócić uwagę, że w roku 1960 wynosił on zaledwie 4,1%, w 1975 r. — 3,1%, a w roku 1985 —



4,7% i ten poziom utrzymuje się do roku 1988. Tymczasem w innych krajach sięga do 10 i nawet 12%<sup>3</sup>. Ponadto w celu zapewnienia pozytywnego doboru kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli konieczne jest ciekawe prowadzenie działalności w zakresie rozwijania zainteresowań i uzdolnień pedagogicznych młodzieży.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło następujące poczynania:

1. Na kierunkach nauczycielskich studiów wyższych przywrócony został w programach wymagany zakres ilościowy i merytoryczny nauczania psychologii, przedmiotów pedagogicznych oraz odbywania praktyk szkolnych. Kanon 300 godzin zajęć i 10—15 tygodni pobytu studentów na praktykach traktowany jest obligatoryjnie. Ponadto zostały opracowane nowe programy nauczania wyżej wymienionych przedmiotów. W treściach nauczania znalazło się wystarczająco dużo problematyki dotyczącej szeroko pojętej sfery wychowawczej. Nowego ujęcia jakościowego doczekały się takie zagadnienia, jak:
  - działalność nauczyciela w środowisku oddziaływania szkoły, w tym zwłaszcza jego współpraca z rodzicami,
  - niezbędne umiejętności prowadzenia i programowania zajęć pozadydaktycznych uczniów, w tym zwłaszcza w obrębie organizacji dziecięcych i młodzieżowych,
  - przygotowanie do kierowania rozwojem i zainteresowaniami uczniów szczególnie uzdolnionych,
  - ogólne zaangażowanie nauczycieli w działalność wychowawczą i społeczną przez zdobywanie odpowiednich cech i umiejętności podczas studiów.

Oprócz powyższych działań dokonano weryfikacji całych planów studiów i programów nauczania wszystkich przedmiotów kierunkowych. Założeniem tych zmian było niezbędne ujednoczenie w odniesieniu do wszystkich kierunków studiów a także unowocześnienie i dostosowanie do poziomu osiągnięć współczesnej nauki. Weszły one do realizacji od roku akademickiego 1987/1988.

Ponadto Ministerstwo podjęło niezbędne decyzje służące przynajmniej łagodzeniu obecnych trudności kadrowych resortu oświaty, a mianowicie:

- został zwiększony nabór na kierunki nauczycielskie studiów dziennych (w 1986 roku osiągnął 5,5 tys. osób);
- począwszy od 1987 roku znacznie zwiększono liczby słuchaczy przyjętych na filologię polską oraz na matematykę;
- rozszerza się praktykę przygotowania przyszłych pedagogów do nauczania drugiego przedmiotu, co przyczynić się powinno do uelastyczenia systemu zatrudnienia oraz bardziej racjonalnego wykorzystania kwalifikacji nauczycielskich. Tej formy kształcenia podjęły się już wyższe szkoły pedagogiczne. Należy dodać, że student z jednego przedmiotu — głównego — zdobywa kwalifikacje magisterskie, a z drugiego tylko prawo nauczania. Jednak konieczność wyrażania



przez studenta zgody na zdobywanie dodatkowej specjalności oraz zasada dobrowolności ze strony organizatorów, tj. uczelni, powodują zaledwie minimalne zmiany w tej dziedzinie. Na przykład na 3872 studentów rzeszowskiej WSP zaledwie 22 osoby studiujące filologię rosyjską zdobywają dodatkowe kwalifikacje do nauczania języka angielskiego, kilkunastu polonistów studiuje bibliotekoznawstwo oraz po kilka osób z innych kierunków — w sumie było 36 osób. Z wyżej przytoczonych przykładów wynika, że jest to zbyt odległa perspektywa. Tymczasem w niektórych krajach, np. w NRD i na Węgrzech, wprowadzony jest obowiązek zdobywania przez studentów kwalifikacji do nauczania w dwóch specjalnościach;

- kształceniem nauczycieli poza uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi zainteresowały się także wyższe szkoły techniczne, ekonomiczne i rolnicze, z których będą mogli się rekrutować nauczyciele zawodu, matematycy, fizycy i nauczyciele wychowania technicznego;
- na mocy decyzji przewodniczącego Komisji Planowania przy Radzie Ministrów zaoczne studia nauczycielskie, jako jedyne w kraju, zwolniono od limitowania liczby miejsc na I rok. Ponadto należy dodać, że możliwości kształcenia przez szkoły wyższe są daleko większe, niż liczba nauczycieli podejmujących studia zaoczne i podyplomowe;
- stworzono drożne studia dla nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Skorelowanie planów studiów i programów nauczania na obu poziomach kształcenia (2-letnie stacjonarne studia nauczycielskie, uzupełnione o 3-letnie wyższe studia zaoczne) dobrze będzie służyć praktyce oświatowej oraz umożliwi zaspokojenie aspiracji młodych nauczycieli. Od roku akademickiego 1988/1989 zaczęto wdrażać podobne koncepcje kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego, wychowania plastycznego oraz pracy — techniki<sup>4</sup>.

W najbliższym czasie — w celu poszukiwania skutecznych dróg wdrażania do systemu kształcenia nauczycieli rozwiązań prowadzących do jego racjonalizacji i poprawy obecnego stanu — niezbędne jest:

- a) zwiększenie liczby szkół ćwiczeń — tak, aby umożliwiono ich pełną dostępność i lepsze funkcjonowanie,
- b) zatrudnianie przez szkoły wyższe wybitnych nauczycieli szkół podstawowych i średnich do prowadzenia zajęć z metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów,
- c) przygotowywanie nauczycieli w.f. w studiach nauczycielskich do prowadzenia gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, ponieważ w wielu szkołach istnieje potrzeba jej stosowania, a kształcenie na kursach jest droższe i powoduje wiele komplikacji. Dotychczas absolwentów studiów nauczycielskich wychowania fizycznego nie przygotowywano do prowadzenia tego typu ćwiczeń,
- d) dalsze modyfikowanie kształcenia nauczycieli w zakresie wyposaża-

nia kandydatów do tego zawodu w szersze i zarazem gruntowniej-  
sze niż dotąd podstawy wiedzy psychologicznej, zwłaszcza z zakresu  
psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz wybranych zagadnień  
psychologii klinicznej i socjologii. Wymaga to wielostronnego kształce-  
nia kandydatów do tego zawodu. Na to, aby jednostka stawiała się  
dobrym nauczycielem, mają wpływ jej uczucia, postawy, przekona-  
nia, widzenie siebie i świata.

- e) opracowanie prognozy zapotrzebowania na kadre nauczycielską w ho-  
ryzoncie 15—20 lat (na tle prognozy struktury demograficznej spo-  
łeczeństwa), określenie jej wewnętrznych proporcji ilościowych w po-  
szczególnych specjalnościach (przy przewidywaniu wprowadzenia —  
obok tradycyjnych — również nowych przedmiotów nauczania);
- f) rozważenie możliwości wykorzystania studiów podyplomowych dla  
kształcenia drugiej specjalności, celem odejścia od wąskoprofilowe-  
go przygotowania nauczycieli;
- g) rozważenie możliwości przedłużenia, na razie tylko o jeden rok, dwu-  
letnich studiów nauczycielskich i włączenia ich w sferę wpływów  
wyższych uczelni kształcących nauczycieli;
- h) rozważenie możliwości stworzenia warunków do studiowania zdalno-  
go w ramach NURT-u, z tym, że NURT należałoby — zgodnie z pla-  
nami CDN — przebudować i przekształcić w wyższą uczelnię radio-  
wo-telewizyjną;
- i) wyposażanie absolwentów uczelni pedagogicznych w umiejętność  
pracy w szkole alternatywnej — takiej, która będzie jak najszerszej  
otwarta na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza  
uczniów do samodzielnej aktywności poznawczej, kształtuje i rozwija  
ich zainteresowania, wdraża do samokształcenia, przysposabia do pra-  
cy, słowem — sprzyja ich wielostronnemu rozwojowi.

Z dużą uwagą omawiano ten problem na konferencji UNESCO w Ge-  
newie w 1975 roku, poświęconej kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.  
W jej dokumentach znajdują się następujące konstatacje:

- rola nauczycieli w procesie pedagogicznym staje się coraz bardziej  
złożona, a ich odpowiedzialność w organizowaniu treści nauczania  
i w samym procesie dydaktyczno-wychowawczym wzrasta;
- punkt ciężkości w procesie pedagogicznym przemieszcza się z prze-  
kazu wiedzy na organizowanie procesu uczenia się uczniów i orga-  
nizowanie oddziaływań wychowawczych przy maksymalnym wyko-  
rzystaniu nowych źródeł przekazu;
- w procesie nauczania istotną rolę odgrywa indywidualizacja i pa-  
rtnerski charakter interakcji uczeń — nauczyciel.

Absolwent szkoły wyższej, przygotowującej kandydatów do pracy  
w szkole przyszłości, po zakończeniu kształcenia powinien mieć nastę-  
pujący zespół cech:

- a) powinien być przygotowany do dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy — do kształcenia ustawicznego,
- b) powinien mieć zdolność rozwiązywania i stawiania problemów, pytań, udoskonalenia swojego warsztatu pracy, bogatą znajomość praktyki pedagogicznej, wiedzy społecznej i politycznej, znajomość współczesnych ideologii,
- c) znać nie tylko teoretycznie, lecz również praktycznie nowoczesne środki dydaktyczne, a ponadto mieć przekonanie o celowości posługiwania się tymi środkami w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi,
- d) wskazane byłoby, aby intensywniej niż dotąd był przygotowywany do przeciwstawiania się w pracy szkolnej wzrostowi przestępczości uczniów, a przede wszystkim do wdrażania dzieci i młodzieży do poszanowania flory i fauny, do oszczędności, do ochrony wspólnego mienia, a ponadto do właściwego planowania i wykonywania pracy, do dbałości o jej ilościowe i jakościowe efekty, do rzetelności i dyscypliny, do poczucia odpowiedzialności za słowa i czyny,
- e) ze względu na wzrost liczby uczniów wykazujących różnorakie opóźnienia szkolne, istotne znaczenie ma przygotowanie kandydatów na nauczycieli do możliwie wczesnego rozpoznawania przyczyn tego zjawiska oraz ograniczania jego rozmiarów. Dlatego też problematyka szeroko rozumianych opóźnień szkolnych, a więc ich przejawów, przyczyn oraz metod i środków ich zwalczania, powinna zająć obecnie miejsce w programach kształcenia nauczycieli.

Sejmowa Komisja Edukacji Narodowej i Młodzieży uznała za niezbędne jak najszybsze dokonanie zmian w zarządzeniu ministra oświaty i wychowania z 23 sierpnia 1982 roku w sprawie nauczycieli metodyków w kierunku zwiększenia ich uprawnień i powiązania pracy z nadzorem pedagogicznym, który należy wzmocnić<sup>5</sup>. W zakresie doskonalenia:

- zobowiązać nauczycieli drogą rozwiązań systemowych do stałego doskonalenia zawodowego nauczycieli już pracujących (kolejne stopnie specjalizacji zawodowej i doksztalcanie) przy pomocy odpowiedniego systemu płac, wprowadzając dość znaczne różnicowanie uposażenia zasadniczego w zależności od stopnia przygotowania zawodowego. Będzie to stanowiło wysoki doping do podnoszenia kwalifikacji i będzie, wydaje się, skuteczniejsze niż administracyjne wprowadzanie różnego rodzaju przepisów i nakazów;
- wzbogacenie form doskonalenia kwalifikacji zawodowych przez rekonstruowanie (a w ogniwach istniejących — ulepszyć) systemu kształcenia ustawicznego dla pracujących m.in. w takich formach jak studia podyplomowe, kończenie drugiego fakultetu bez oderwania od pracy lub w ramach urlopu bezpłatnego, umożliwienie czynnym nauczycielom zdobywania stopni doktorskich w specjalnościach pedagogicznych z tematyki związanej ściśle z praktyką szkolną —

tak, aby wybór zawodu nauczycielskiego nie oznaczał stagnacji zawodowej, lecz stwarzał możliwość kariery i awansu łącznie z przepływem kadry dydaktycznej między uczelniami i szkolnictwem średnim — w obu kierunkach,

- upowszechnić metody i narzędzia pomiaru efektywności nauczania i wychowania, a jeśli są niewystarczające dla aktualnych potrzeb kontroli i samokontroli — zlecić ich opracowanie.

Biorąc pod uwagę niezbyt racjonalne wykorzystywanie dotychczas wykształconych (na koszt całego społeczeństwa) kadr pedagogicznych proponuję rozważenie możliwości wprowadzenia nakazów pracy dla absolwentów zdobywających wykształcenie pedagogiczne. Kształceni są oni na koszt państwa, wybierają kierunek pedagogiczny dobrowolnie i powinni być zobowiązani pracować w tym zawodzie około 10 lat, albo zwrócić państwu koszt ukończonych studiów, podnosząc jednocześnie rangę zawodu nauczyciela, przyznanie mu odpowiedniego statusu i ekonomicznych podstaw egzystencji.

Ponadto wysuwam — do rozpatrzenia — propozycję przyznawania zapomogi bezzwrotnej nauczycielom po ukończeniu studiów zaocznych. Studiowanie zaoczne wymaga wielu wyrzeczeń i pociąga za sobą dodatkowe koszty. Przyznawanie takiej zapomogi stanowiłoby w pewnym sensie rekompensatę.

W jaki sposób podnosić poziom pracy pedagogicznej w szkołach i jej wyniki?

Oprócz właściwego doboru kandydatów na nauczycieli oraz podnoszenia poziomu ich kształcenia na jakość efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły pozytywny wpływ ma dobrze przygotowana, sumiennie przeprowadzana, rzetelna ocena pracy nauczycieli.

Sądzi się, że ocena ma ważne znaczenie w doskonaleniu pracy nauczyciela i często decyduje o jego dalszej karierze zawodowej.

Według Z. Ratajka „ocena to wypowiedź wartościująca, zdanie orzekające o różnicy między stanem a przyjętym wzorcem. Ocena dotyczy czynności ludzkich, cech i właściwości przedmiotu. Jest to swego rodzaju decyzja, rozstrzygnięcie oparte na określonej ilości informacji posiadanych przez osobę oceniającą”<sup>6</sup>. J. W. Humble stwierdza, że trzeba koncentrować się na efektach przebiegu pracy, a nie na osobowości oceniającego. Traktowanie działań oraz ich wyników jako rzeczy wtórnej w ocenie, a eksponowanie cech osobowości pracowników jest niesłuszne również z tych względów, że nie bardzo wiadomo, co „zwykły człowiek” rozumie pod pojęciem „uczciwość” lub jak rozgraniczyć znaczenie słów „pewny siebie” i „agresywny”, a przecież ocena powinna być w sposób poprawny rozumiana przez osoby oceniane<sup>7</sup>.

W ocenie pracy nauczyciela wydaje się słuszne stosowanie oceny według definicji J. Ratajka, ponieważ w procesie dydaktyczno-wychowawczym, obok sprawności instrumentalnych, bardzo ważne są czynniki

osobowościowe nauczyciela, które w procesie oceny trzeba uwzględnić, co nie oznacza, że osobowość nauczyciela jest traktowana jako przedmiot oceny. Efekty pracy pedagogicznej świadczą o umiejętnościach zawodowych, a także o określonych walorach nauczyciela. Na efekty pracy nauczyciela wpływają również cechy osobowościowe uczniów, które przy ocenie pracy nauczyciela należałoby uwzględniać. Oceniać należy przede wszystkim wykonaną pracę oraz jej wynik.

Kryteria do wystawiania oceny nauczyciela powinny stanowić: prawidłowość wykonywanej pracy i jej efekty, przygotowanie teoretyczne i praktyczne do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz cechy osobowościowe niezbędne w pracy pedagogicznej.

Wśród składników przedmiotu oceny najważniejsze są wyniki nauczania i wychowania, ponieważ świadczą one o efektywności pracy nauczyciela i stanowią jego podstawowe zadania. Do jakości ich realizacji przywiązują coraz większą uwagę nauczyciele wraz ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego. Świadczą o tym przeprowadzone badania. Nauczyciele ze stażem pracy powyżej 21 lat w 48,9% wypowiedzieli się za wynikami nauczania, ze stażem od 11 do 20 lat — 40,9%; od 6 do 10 lat — 40,3% natomiast w grupie do 5 lat wskaźnik procentowy wynosi zaledwie 23,5% badanych nauczycieli.

Wskaźnik ocen bardzo dobrych w układzie poszczególnych kategorii stażu pracy nauczyciela stanowi szereg liczb rosnących:<sup>8</sup>

do 3 lat — 15,6% ocen bardzo dobrych,

4 — 10 lat — 16,7% ocen bardzo dobrych,

11 — 20 lat — 25,3% ocen bardzo dobrych,

ponad 20 lat — 32,0% ocen bardzo dobrych.

Kolejnym czynnikiem wpływającym pozytywnie na podnoszenie poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej jest dobrze przygotowana i umiejętnie przeprowadzona kontrola pracy nauczycieli (przez zwierzchników) szczególnie początkujących. Wraz ze wzrostem stażu pracy należałoby ją nieco ograniczać, ponieważ badania wskazują, że im dłużej nauczyciel pracuje w zawodzie, tym bardziej odczuwa potrzebę troski o efekty swej pracy. Z biegiem lat pracy można stosować w większym stopniu samoocenę i samokontrolę.

Wyniki badań potwierdzają opinię, że im wyższy staż pracy zawodowej, tym większa zgodność oceny wystawianej przez nauczyciela i dyrektora szkoły. W zakresie oceny wyników nauczania odsetek zgodności wynosił 85,1%.

Kierując się powyższymi wynikami należy sądzić, że pozytywne rezultaty przyniosłoby włączenie samooceny przy ocenianiu pracy nauczyciela. Jednak przed jej wprowadzeniem do realizacji niezbędne jest:

1. zapoznanie nauczycieli z procedurami postępowania oceniającego,
2. stosowanie różnorodnych bodźców mobilizujących nauczycieli do stosowania systematycznej samokontroli i samooceny,

3. ustalenie praktycznych form współdziałania samokontroli i samooceny nauczyciela z systemem kontroli zewnętrznej,

4. podnoszenie jakości pracy dyrektorów szkół i administracji szkolnej<sup>9</sup>.

Optymalne stosowanie tej formy kontroli i samooceny nauczycieli może wpłynąć na podnoszenie efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej wtedy, gdy zostanie rozbudzone wielkie zaangażowanie w wykonywanie przez nauczycieli swych obowiązków. Stworzenie korzystnych warunków do samooceny nauczycieli pozwoliłoby na stopniowe zmniejszenie nadzoru nad pracą nauczyciela wraz ze wzrostem jego stażu pracy. Całkowite wyeliminowanie kontroli zewnętrznej będzie jednak niemożliwe nawet w stosunku do nauczycieli z dużym stażem pracy, ponieważ na samoocenę nauczyciela wpływają jego cechy intelektualne i charakterologiczne, a także warunki środowiskowe.

W celu umożliwienia nauczycielom stosowania samokontroli i samooceny niezbędne jest przygotowanie ich do jej stosowania w praktyce przez nauczycieli-metodyków. Należy jednak zaznaczyć, że samokontrola i samoocena nauczyciela nie byłaby równoznaczna z eliminowaniem oceny jego pracy, lecz stanowiłaby czynnik pobudzający nauczycieli i kadrę kierowniczą do coraz lepszej działalności pedagogicznej. Należy sądzić, że umożliwiłoby to zmniejszenie niezadowolonia części nauczycieli z dokonanych ocen ich pracy. Z badań wynika, że 51,9% respondentów oświadcza, że ocenianie ich pracy wpływa na osiąganie przez nich wyższych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Natomiast część nauczycieli wnosi krytyczne opinie o przeprowadzanych formach kontroli ich pracy. 12,3% badanych nauczycieli przyznaje, że dość często po hospitacji (lub innej formie kontroli) przeżywa niezadowolenie, a nawet niechęć do pracy<sup>10</sup>.

Jakie formy ocen pracy nauczycieli stosuje się w innych krajach?

Formę opisową oceny stosuje się w następujących krajach: Bułgarii, Finlandii, NRD, Rumunii, Włoszech i Związku Radzieckim. Za najbardziej precyzyjne uznano formułowanie oceny za pomocą różnorodnych systemów miar punktowych lub skal werbalnych. Na przykład w Australii stosuje się skalę od 1 do 100 punktów lub oceny: bardzo dobry, dobry, zadowolający, niedostateczny. We Francji stosuje się wyraźne kryteria oceny i normy punktowe od 1 do 20. W Grecji skala jest podobna od 1 do 25 punktów<sup>11</sup>. Skalę ocen słownych wykazano w tabeli 1, która wskazuje na duże zróżnicowanie.

W wielu krajach ocena pracy nauczyciela jest wystawiana przez bezpośredniego przełożonego tzn. dyrektora szkoły, w niektórych ocenę ustala dyrektor w porozumieniu z inspektorem.

Według informacji zebranych przez UNESCO najczęściej przyjmuje się następujące kryteria ogólnej oceny nauczyciela: kwalifikacje, sposób przygotowania do lekcji, znajomość uczniów, dyscyplinę w obserwowanej klasie, stosowanie odpowiednich zasad oraz treści programów nau-

## SKALA OCEN NAUCZYCIELA STOSOWANA W NIEKTÓRYCH KRAJACH

Nazwa kraju	Kto wystawia ocenę	Skala ocen
Austria	dyrektor szkoły	znakomity, bardzo dobry, dobry, średni, niedostateczny
Belgia	brak danych	celujący (niepospolity), bardzo dobry, dobry, dość dobry, zadowalający, niedostateczny
Kostaryka	dyrektor	znakomity, bardzo dobry, dobry, dostateczny, zadowalający, niedostateczny
Panama	dyrektor w porozumieniu z inspektorem	dobry, dostateczny, niedostateczny
Szwecja	dyrektor	dobry, mniej dobry, zaszczytny, mniej zaszczytny

Zródło: Z. Ratajek: Problemy oceny pracy nauczyciela..., op. cit.

czania, zdolności organizatorskie, działania zmierzające do własnego doskonalenia, działalność pozaszkolną i uznanie, jakim cieszy się nauczyciel w środowisku.

W takich krajach jak Birma, Irak, Islandia, Jugosławia, Monako, Norwegia, Pakistan, Południowa Afryka, RFN, Tajlandia, USA nie ustala się kryteriów oceny uznając autonomię nauczycieli. W Stanach Zjednoczonych i w Japonii osoby kontrolujące pełnią przede wszystkim rolę doradcą.

W większości krajów pracę nauczycieli ocenia się za pomocą ustalonych kryteriów. W ocenie nauczycieli zwraca się szczególną uwagę na prawidłowość realizacji programów nauczania i wychowania pod względem ideowym. Stosuje się to w następujących krajach: Afganistanie, Australii, Bułgarii, Chinach, Czechosłowacji, Egipcie, Ekwadorze, Filipinach, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Indiach, Meksyku, Polsce, Portugalii, Urugwaju i ZSRR.

W Związku Radzieckim główne kryterium oceny pracy nauczyciela stanowią wiadomości i umiejętności ucznia. We Francji stosuje się kryteria oceny pedagogicznej obejmującej metody i wyniki nauczania oraz kryteria oceny administracyjnej, w których zwraca się uwagę na systematyczność w pracy, punktualność, pilność, autorytet moralny, oddziaływanie na otoczenie i zamiłowanie do zawodu. Ocena ogólna nauczyciela ma decydujące znaczenie w karierze zawodowej nauczyciela, decyduje o awansie i wyróżnieniu lub degradacji i karze<sup>12</sup>.







1	2	3	4	5	6	7	8
4		4) przedstawiciele organizacji politycznych działających na terenie szkoły	ność w wykonywaniu zleconych obowiązków, lojalność wobec celów społeczno-ustrojowych państwa.				
5		5) przedstawiciele związków zawodowych działających na terenie szkoły	4) Wiadomości naukowe, kwalifikacyjne, doskonalanie i doskonalenie zawodowe. 5) Praca społeczna: praca z rodzicami uczniów, organizacjami społecznymi i politycznymi.				

Zródło: Propozycja autorki.

\* Według autorki wzór „Oceny pracy nauczyciela...” przedstawiałby całokształt pracy nauczyciela w całym okresie działalności zawodowej. Umożliwiłby unikanie nadmiernego nagradzania jednego nauczyciela i niedoceniania innych (rubryka 7, 8).

\*\* Sposób podanych kryteriów oceniał podstawowe wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej i prawidłowość realizowania treści programów nauki. Przy pozostawieniu autorka radziłaby stosować tolerancję, np. w przypadku pracy społecznej, bo nie każdy, nawet bardzo dobry nauczyciel ma możliwości czy predyspozycje do pracy na rzecz środowiska.

\*\*\* Liczba punktów od 1 do 5.

\*\*\*\* Skala ocen pracy nauczyciela: 1) wyróżniająca, 2) bardzo dobra, 3) dobra, 4) dostateczna, 5) niezadowalająca, 6) niedostateczna.

W RFN nie stosuje się kryteriów oceniania. Jednak nauczyciel zmuszony jest do realizowania zadań wyznaczonych przez władze państwowe i posłuszeństwa wobec władz szkolnych. Ponadto obowiązkowo doskonali pracę zawodową, doskonali się, współpracuje z rodzicami, organizacjami uczniowskimi. Jeżeli zaniedbuje swe obowiązki, może zostać przeniesiony do innej pracy.

W Grecji główną podstawę przy ocenie nauczyciela stanowi działalność pedagogiczna. Stosuje się tu pięciopunktową skalę do każdego z następujących kryteriów: wiadomości naukowe, zdolności pedagogiczne, przydatność administracyjna (organizacyjna), sumiennosc w wykonywaniu zleconych obowiązków (zadań), działalność pozaszkolna i społeczna. Najwyższa ocena ogólna wynosi 25 punktów, którą otrzymują wybitni nauczyciele.

W Belgii przy ocenie nauczyciela zwraca się uwagę na warunki materialne i poziom organizacyjny wizytowanej placówki oraz ocenę pracy nauczyciela, której dokonuje nadzór pedagogiczny. Przy indywidualnej ocenie pracy nauczyciela stosuje się kryteria dotyczące pracy i cech osobowości nauczyciela<sup>13</sup>.

Uogólniając można powiedzieć, że przy ocenie pracy nauczyciela stosuje się dwie grupy kryteriów:

- 1) kryteria dotyczące działalności dydaktyczno-wychowawczej i od
- 2) kryteria dotyczące osobowości nauczyciela.

działywania nauczyciela na środowisko oraz

Według prakseologii konieczne jest maksymalne ograniczenie przedmiotu oceny i uproszczenie jego elementów składowych. Wskazane jest stosowanie 5—6 kryteriów mających największe znaczenie w uzyskaniu efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, do której nauczyciel jest powołany. Propozycję oceny pracy nauczyciela w Polsce autorka przedstawiła w tabeli 2.

## Przypisy

<sup>1</sup> J. Kozłowski, Cz. Czerwińska: Stan kwalifikacji oraz kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych. Warszawa 1979, IKN, s. 49 i 54.

<sup>2</sup> T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Warszawa 1965, s. 247.

<sup>3</sup> W. Okoń: Kształcenie nauczycieli w Polsce — stan i kierunki przebudowy. Warszawa — Kraków 1988, PWN, s. 17.

<sup>4</sup> ABS, BPS (260) IX kad., KENiM (12) z dnia 18 grudnia 1986 roku, s. 3—8, 14.

<sup>5</sup> Tamże, obrady z dnia 14 listopada 1986 roku, s. 19.

<sup>6</sup> Z. Ratajek: Problemy oceny pracy nauczyciela. Warszawa 1981, IKN.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże, s. 117 i 148.

<sup>9</sup> Tamże, s. 174.

<sup>10</sup> Tamże, s. 177.

<sup>11</sup> Tamże, s. 189.

<sup>12</sup> Tamże, s. 201.

<sup>13</sup> Tamże, s. 202.

M. DEBESSE, G. MIALARET (RED.): ROZPRAWY O WYCHOWANIU.  
TOM 1-2.

PWN, Warszawa 1988, ss. 800  
(TEORETYCZNE I PRAKTYCZNO-METODYCZNE INSPIRACJE  
POSTĘPU HUMANIZACJI WYCHOWANIA)

Człowiek — to wieczny uczeń i nauczyciel, rzec można: homo educativus oraz homo didasculus. Cała historia wychowania stanowi swoistą tragedię nadziei i słabości z rzadka przeplataną triumfem. Wyrażała na przestrzeni tysiącleci, a także wyraża nadal, wciąż niedostateczną wiedzę o nas samych. Odzwierciedla również tęsknotę za człowiekiem ludzkim, owym starożytnym homo humanus, czy też — jak pisze B. Suchodolski (1988) — „Człowiekiem prawdziwym”.

Przez wszystkie dotychczasowe próby radykalnego uzdrowienia wychowania przewija się raczej odczucie doznawanej bezradności aniżeli radość sukcesu.

Czym powinno i może stawać się wychowanie? Kim powinni i mogą stawać się uczeń i nauczyciel u progu XXI wieku? Chyba nikt nie jest w stanie udzielić pełnej i jednoznacznej odpowiedzi na te pytania. Godzi się jednak wnikliwie rozważać i studiować wszelkie propozycje w tym zakresie. „W nauce — powiada J. Koziński (1987) — nic nie jest tak złe, aby to całkowicie odrzucić, i nic nie jest tak dobre, aby to całkowicie przyjąć”. Za propozycję w omawianej dziedzinie, zasługującą na najwyższą uwagę, należy uznać pracę pod redakcją Maurice'a Debessa'a i Gastona Mialareta, noszącą w polskim wydaniu tytuł: „Rozprawy o wychowaniu”. — Stanowi ona wybór z ośmiotomowego podręcznika pedagogiki „Traité des sciences pédagogiques”, który w latach siedemdziesiątych zdobył we Francji znaczny rozgłos i uznanie, także w środowisku nauczycielskim.

Trud wyboru treści ze wspomnianych ośmiu tomów oraz redakcji edycji polskiej podjęli B. Suchodolski i M. Tyszkowa. Tekst tłumaczyła Z. Zakrzewska. Dzieło to, piszą Autorzy wstępu do naszego rodzimego wydania: „Stało się (...) zmiennym świadectwem ewolucji, jaką przeszła i przechodzi pedagogika, jako nauka o wychowaniu” (s. I). B. Suchodolski i M. Tyszkowa wybrali, co wyraźnie deklarują (s. VIII), teksty najbardziej pożyteczne w naszych warunkach, nawiązujące do polskiej tradycji intelektualnej dotyczącej badań oraz refleksji nad wychowaniem. Zdaniem Autorów wybór może stanowić znaczącą inspirację dla teorii i praktyki wychowawczej szkół. — „Całe dzieło prześwieśla (...) głęboka wiedza, autentyczność humanistyczna (podkr. — W. K.) postawa i mądrość, tak ważna zarówno w badaniach pedagogicznych, jak i w praktycznej działalności wychowawczej” (s. X).

Sądzę, iż powyższy cytat stanowi najbardziej trafną i zachęcającą rekomendację „Rozpraw o wychowaniu”.

„W tomie pierwszym 'Rozpraw...' który nosi podtytuł: 'Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania' zawarto, prócz 'Wstępu do wydania polskiego', 11 głównych rozdziałów: 1. Filozofia edukacji (R. Lévêque, F. Best); 2. Rozwój dziecka dorastającego. Czynniki i dynamika (R. Zazzo); 3. Wpływ teorii psychologicznych na pedagogikę (F. Malrieu); 4. Wychowanie rodzinne (A. Wery); 5. Dziecko idzie do szkoły (G. Mialaret); 6. Przechodzenie uczniów do szkół wyższe-

go szczebla (J. Drévilion); 7. Psychopedagogika „nowych klas” (L. Lefevre); 8. Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję (M. Debesse); 9. Szkolna pedagogika lecznicza (R. Bley); 10. Ewolucja zachowań społecznych dzieci i młodzieży (M-C. Hurtig); 11. Psychologia grup i badań nad klasą (J-C. Filloux)”.

Tom I liczy 372 strony. Każdy rozdział opatrzony jest bogatą bibliografią, na którą składa się wiele dzieł czołowych myślicieli reprezentujących różne dziedziny nauki. Dominują tu jednak rozprawy z zakresu subdyscyplin pedagogiki i psychologii i.

Rozdział 1, napisany przez Lévêque’a i Besta, wyraża niejako myśl przewodnią książki, która przewija się przez wszystkie rozdziały obu tomów. Zawiera ona przekonanie, iż czynnikiem integrującym problematykę wychowawczą z całym jej wachlarzem powiązań interdyscyplinarnych, a także pedeutologiczną, może być filozofia edukacji. Filozofia taka, jak głoszą Autorzy, „(...) będzie mogła tworzyć teorie edukacji pozwalające na organizację zjawisk badanych przez nauki o człowieku, a przez to ułatwiające przejście od nauki do praktyki (...), grupowała by — porządkując — zasady (warunki umożliwiające edukację) i wyniki proponowane przez nauki o człowieku oraz problematykę celów edukacji” (s. 6).

Jest to pojmowanie filozofii jako *paidea* (gr.) — edukacji ogólnej i, jednocześnie, „żądanie stworzenia teorii edukacji” na płaszczyźnie filozoficznej. Stanowisko to — które, jak sądzę, trzeba uznać w równej mierze za interesujące, jak i kontrowersyjne — wiąże się z przeświadczeniem Autorów, że owa filozofia „pogodzi” pretensje różnych nauk do tego, iż to one są właśnie „kluczem” do wszelkich problemów edukacji. W tym świetle jawi się ona — tak przynajmniej rozumieć — jako pewnego rodzaju filozofia stosowana, wykraczająca poza czystą epistemologię i ontologię.

Wyrażając pogląd, iż filozofia edukacji jest obecnie nie tylko potrzebna, ale i możliwa, Autorzy poddają krytyce jej perspektywy aksjologiczne. Głoszą, iż „(...) filozof jest zdolny zaproponować poprzez refleksję nad samą działalnością wychowawczą (...) zasady, które umożliwiają tę działalność i nadają jej kształt” (s. 20). Trochę trudno mi się pogodzić z tym stanowiskiem. Człowiek z natury stanowi nie tylko istotę teliczną, lecz także wartościującą. Czyżby zatem problemy aksjologiczne miały być przesunięte w inne rejony refleksji nad edukacją?

Proces wychowawczy — piszą Lévêque i Best — „jest spotkaniem dwóch wolności”. Autorzy traktują ją jako jeden ze sposobów wychowania, które — jako „nowe wychowanie” — „nie zadowala się wysunięciem wolności jako zasady i celu, chcą ją widzieć w działaniu i praktyce” (s. 22). Czy właśnie to stanowisko ma upoważniać do dyskryminacji aksjologicznych aspektów filozofii edukacji?

Autorzy opowiadają się za ścisłym związkiem etyki i pedagogiki, a także za fenomenologicznym podejściem do wychowania. Uważają, iż respektowanie tego stanowiska może być pomocne w zrozumieniu relacji wychowanek-wychowawca. Tym samym zdają się sugerować — i chyba słusznie — że istnieje potrzeba wykraczania w wychowaniu poza inspiracje analityczne (empiryczne), a także, zresztą w myśl niektórych poglądów B. Suchodolskiego (1980<sup>2</sup>), sięganie do środków sublimacyjnych (tzw. nieświadomych czynników wychowania). Fenomenologiczny opis wyżej wspomnianej relacji ma służyć odkryciu tzw. *z a m y s ł u w y c h o w a w c z e g o*: „(...) zamysł ten — twierdzą Lévêque i Best — nie jest w żadnym przypadku definicją ścisłego celu, ale orientacją, kierunkiem i sensem nadawanym działaniu”. Stąd też — kontynuują myśl Autorzy, „(...) ambicja dostarczenia wychowaniu, dzięki aksjologii, pewnych wartości nie ma w ogóle sensu, zarówno na płaszczyźnie socjologicznej, jak i filozoficznej” (s. 28).

Powyzsza teza — to wyzwanie dla teleologii. Trudno ją zaakceptować, choć ma ona i pewną ukrytą rację. Brak akceptacji wiąże się z faktem, iż orientacja, sens i kierunek (istota zamysłu wychowawczego) nie mogą być wolne od aspektu wartościowania. Leży ono w naturze człowieka działającego. Natomiast ukryta „racja”

tezy łączy się z obawą przed „danymi zewnątrznie” dogmatami aksjologicznymi, od których pedagogika nigdy nie była całkiem wolna. Nie może to jednak stanowić wystarczającego argumentu na rzecz negacji potrzeby celów wychowawczych. A jeśli mówimy o wychowaniu jako o „spotkaniu dwóch wolności”, to wybór jej opcji nosi przecież zawsze znamiona wartościowania, przy czym wolność — jako pojęcie pedagogiczne — wiąże się z uruchamianiem mechanizmów intratelicznych świadomości jednostki (np. Jążeń aspiracyjnych). Nie wyobrażam sobie także kształcenia uczniów bez stanowienia jego celów i wartości.

Autorzy wysuwają również tezę, iż: „Zadaniem filozofa wychowawcy jest rozpoznawanie rozumu w świecie, to znaczy wykrywanie struktur świata w celu realizacji rozumnej wolności” (s. 41, wg E. Weila 1956). Skoro przyjmemy, iż stanie się ono także udziałem ucznia, składnikiem zamysłu wychowawczego, szkołą człowieczeństwa, to tak pojmowana filozofia wychowania może być ważnym krokiem ku pedagogice humanistycznej — teorią i wstępem do wykrywania zasad kreacji — homo humanus.

Omawiany tutaj rozdział można uznać za pewnego rodzaju „deklarację ideologii pedagogicznej”, która przyświeca obu tomom „Rozpraw...”, choć pozostaje niekiedy w sprzeczności z ustaleniami innych współautorów dzieła.

Następny rozdział (2) opracowany przez R. Zazzo, jest m.in. poświęcony problemom ewolucji poglądów na temat „dzieciństwa”. Mówiąc ściślej — psychologii rozwojowej. R. Zazzo krytykuje te wszystkie koncepcje, które uznawały „dzieciństwo dziecka jako homunculus”, względnie „antytyzę człowieka dorosłego”. Dziecko i człowiek dorosły powinni być „zdefiniowani tylko łącznie”. Najważniejszy jest bowiem problem „pojęcia zmiany”: wzrost i rozwój (s. 52—53). Poszukiwanie metod ich stymulacji staje się zatem bardziej istotne aniżeli samo badanie tzw. okresów rozwojowych dziecka.

Tak więc nauczyciel powinien dążyć do poznania dziecka „prawdziwego” — tego, z którym pracuje, i unikać postrzegania go przez sztywne schematy okresów rozwojowych, lecz wychodzić poza nie w poszukiwaniu odpowiednich środków kreacji jego osobowości.

Kolejne opracowanie dotyczy problemów wpływu teorii psychologicznych na pedagogikę. „Pedagogika — pisze Autor rozdziału, P. Malrieu — to znacznie więcej niż psychologia stosowana: jest to badanie procesów humanizacji (podkr. — W. K.) zachowań w ciągu dzieciństwa i młodości (...). Działania psychologii powinny (...) przestrzegać społeczeństwa przed tym, co jest w nich przeciwnie rozkwitowi osoby człowieka: przed działaniem destrukcyjnym, zanim jeszcze mogło się ono ujawnić, przed możliwościami, jakie ono zawiera — przed alienacjami w ścisłym znaczeniu tego słowa” (s. 79). Należy tu dodać, iż od zjawisk alienacji nie jest wolna także praca nauczyciela i ucznia. Jej wyrazem są konflikty w zespolach nauczycielskich, nerwice szkolne uczniów itp.

F. Malrieu postuluje „dialektykę” tego co społeczne i co biologiczne, tego co zewnętrzne — kulturowe z tym, co wewnętrzne: intrateliczne. Stąd też wymaga ona dialogu pedagogicznego nauczyciel-uczeń, integrującego osobowość, w którym dziecko „musi się czuć” nie odbiorcą ale „twórcą” (s. 103). Ów „prawdziwy” dialog nie jest niestety najmocniejszą stroną naszego wychowania szkolnego.

A. Wery, Autorka rozdziału 3, poświęca uwagę problemom wychowania rodzinnego, które — w prezentowanym ujęciu — znane są także z naszej literatury przedmiotu. Podkreślając, iż „historia rodziny jest grosso modo historią społeczeństwa, A. Wery zwraca m.in. uwagę na fakt, iż gwałtowne a nawet brutalne przejście ludzi do społeczeństwa zurbanizowanego i przemysłowego, stawia przed rodzinami bardzo poważne problemy. Dotyczą one zwłaszcza zagrożeń spójności wewnętrznej rodziny wobec przejawów agresji i nacisków, którym podlega we współ-

czesnych czasach. Od humanistycznych rozwiązań w tym zakresie — stwierdza dramatycznie Wery — „zależy prawdopodobnie przyszłość naszej cywilizacji” (s. 108—109).

W procesie tej humanizacji nie może zabraknąć udziału nauczyciela. I muszą się z tym wiązać, jak sądzę, zupełnie nowe formy pedagogizacji rodziców oraz kształtowania kultury życia rodzinnego.

Kolejne opracowanie jest dziełem G. Mialareta. Traktuje o „dziecku idącym do szkoły”. Autor podkreśla wagę tego przełomowego wydarzenia w rozwoju dziecka. Za najważniejsze, już w szkole, uważa wzajemne przystosowanie się osobowości nauczyciela i ucznia oraz potrzebę stałej analizy relacji: rodzice-nauczyciel-dziecko. Myślę, że należy tu uwzględnić także pozostałe interakcje jakim podlega dziecko w życiu szkolnym. Są one nie mniej istotne od wymienionych przez Mialareta. Tworzą bowiem ogólną tzw. sytuację szkolną ucznia, mającą wielkie znaczenie dla jego rozwoju.

Rozdział 6, którego Autorem jest J. Dréville, dotyczy problematyki związanej z przechodzeniem uczniów ze szkół niższego szczebla do wyższego. Autor wysuwa m.in. tezę, iż „struktura szkoły nie tylko określa kierunki edukacji człowieka, ale ustala jej etapy” (s. 152). Chodzi tu prawdopodobnie, czego Dréville nie wyjaśnia, o zagadnienia drożności szkoły. Ponadto — twierdzi, że „sukcesy lub niepowodzenia szkolne ciążyą coraz bardziej na losach ludzi po wyjściu ze szkoły” (s. 164). Wymaga to poważnego przemyślenia warunków przechodzenia przez kolejne szczeble szkolne, oceniania ich znaczenia, szukania właściwych metod i norm instytucjonalnych, które obecnie Autor uważa za niezbyt jasne.

W tym świetle — co dotyczy także szkoły polskiej — należy zatroszczyć się m.in. o prawidłowy rozwój orientacji szkolnej. Wydaje się ona wciąż niedoceniana jako czynnik „wychowania aspiracyjnego” i formowania celów zawodowych ucznia.

Następny rozdział (7), napisany przez L. Lefevre, wiąże się z wysoce interesującymi zagadnieniami psychopedagogiki tzw. „nowych klas”. Są one, jak myślę, namacalnym dowodem możliwości urzeczywistnienia wychowania humanistycznego.

Ich idea, nawiązując do niektórych wciąż aktualnych tradycji „nowego wychowania” z początków XX wieku, a także terapeutycznej rogersowskiej psychologii, stanowi pomysł Gustawa Monoda (z lat 40-tych po II wojnie światowej), to także okres narodzin „psychologii humanistycznej”. (Klasy te stanowiły reakcję na klasy tradycyjne, zwane przez Monoda „mentorskimi i nieaktywnymi”).

„W „klasach nowych’ (...) punktem wyjścia jest inicjatywa uczniów. To oni wybierają zajęcia w zależności od własnych potrzeb i zainteresowań, przy zachowaniu swobody wyobraźni i możliwości przejawiania własnych skłonności uczuciowych czy intelektualnych i porywów twórczych (znamionuje to tendencję ‚wychowania sublimacyjnego’ — W. K.). Na początku występuje zatem ogromna różnorodność pragnień, potrzeb technicznych i sposobów działania poszczególnych uczniów. Rola nauczyciela polega na tym, aby odnaleźć związek, sposób koordynacji tych rozproszonych zajęć, aby unikać nieporządku i chaosu (nie stanowią zatem reaktywacji pejdocentryzmu — W. K.). Uczniowie działają a nauczyciel jest przy tym obecny, aby nieść im funkcjonalną pomoc techniczną w momencie, gdy jej potrzebują, unikać pewnych szkodliwych rozbieżności, ukazywać od czasu do czasu, do czego mają dojść. Już nie uczeń ‚postępuje za nauczycielem’<sup>3</sup>, to nauczyciel przystosowuje się do potrzeb uczniów zamiast narzucać im ułożony z góry plan. Słowo ‚edukacja’ odnajduje swój sens. Nauczyciel wychodzi od aspiracji uczniów (ich dążeń ‚intratelicznych’ — W. K.<sup>4</sup>), jest przy nich, aby stopniowo uzyskiwali poziom wiedzy i refleksji ludzi dorosłych”. (s. 170).

W tym świetle nauczyciel nie jest biernym obserwatorem, lecz animatorem. To właśnie odróżnia współczesne „nowe wychowanie” od dawnego, czyni je ważnym interakcyjnie w układzie: nauczyciel-uczeń.

Wypada żałować, że brak tu miejsca na bardziej szczegółową analizę omawianych

klas. Niektóre ich idee nadają się do adaptacji w warunkach polskich (np. w zapowiadanych „szkołach autorskich”).

Rozdział 8, opracowany przez M. Debesse'a, obejmuje problematykę „zdolności twórczych i zajęć rozwijających ekspresję”. Stanowi on studium z zakresu psychopedagogiki zdolności twórczych (s. 210).

Autor uważa, iż do zdolności tych można się odwoływać nawet przy nauczaniu matematyki współczesnej (w przeciwieństwie do jej „kucia się”), przy czym ma na myśli tzw. „rozbudzające” znaczenie twórczości. A zatem obejmujące „całą” osobowość. Twierdzi, że przedmiotami rozbudzającymi (disciplines d'éveil) mogą być w zasadzie wszystkie. Dobry pedagog „bardziej pobudza niż uczy” (s. 211). Powinien dbać o pozostawienie uczniowi „otwartych drzwi wyobraźni, matce pomysłowości” (wg Y. Deforge 1970, tamże) i oczywiście, odpowiednio go stymulować.

Warto tu podkreślić, iż nauczyciel powinien dokładnie analizować motywy ekspresji twórczej. Istnieją bowiem dwa modele twórczości: spełnienia (samorealizacyjny) i konfliktowy (jako próba autoterapii). Szkoda, że Autor nie podnosi tego problemu. Jest on ważny ze względów wychowawczych.

Kolejny rozdział (9) stanowi dzieło R. Bleya i traktuje o pojęciach oraz roli „szkolnej pedagogiki leczniczej”:

Nie jest ona „(...) pedagogiką korekcyjną, która miałaby niejako wyrównywać niedostatki pedagogiki „normalnej”, a przez to przycyzniać się (...) do „readaptacji” (...). Bardziej niż o readaptację w wąskim znaczeniu tego słowa chodzi tu o akceptację do pewnego stanu nieprzystosowania, stanu efektywnego” (s. 235—236).

Z ustaleń Autora zdaje się wynikać, iż służy ona nauczaniu jednostki życia i efektywnego działania mimo defektów, które posiada, ukazaniu możliwości wykorzystania własnych słabości jako... źródła siły. Polega bowiem na kreowaniu warunków „sprzyjających odbudowie szkolnej aktywności, przywróceniu uczniom możliwości korzystania z własnych uzdolnień przez przekształcanie ich postaw wobec pracy” szkolnej (tamże). Podejście to, jak sądzę, nasuwa pewne skojarzenia z założeniami teorii tzw. dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1979).

W dalszych częściach rozdziału Autor omawia m.in. niektóre strategie pedagogiki leczniczej, opisuje doświadczenia w tym zakresie oraz podaje pewne wskazówki metodyczne. Są to np. strategie „pedagogiki odnalezionych pragnień”; „resocjalizacji popędów” (sublimacji) i inne. R. Bley zajmuje się także „pedagogiką leczniczą jako nauczaniem”. Chodzi tu o przystosowanie określonych technik nauczania do szczególnych cech aktywności intelektualnej uczniów, zaburzonej przez przez różne defekty.

„Zmierzyć się z innymi w ramach jednorodnej grupy specjalnej, (potem — W. K.) sprawdzić siebie wobec normalnych wymagań, które narzuca społeczeństwo „normalna” klasa, gdy dziecko odzyskało już poczucie własnej wartości we współpracy z rówieśnikami — oto dwie operacje readaptacji” (s. 255).

Tak więc wolno przypuszczać, iż Autor proponuje realną drogę do humanizacji wychowania i humanistycznej pedagogiki poprzez odpowiednią reorganizację technik nauczania. W tym świetle wydaje się korzystne przemyślenie na nowo działalności tzw. grup wyrównawczych w naszej szkole.

M-C. Hurtig (R. 10) pisze o „ewolucji zachowań społecznych dzieci i młodzieży”: jej ogólnych tendencjach, etapach wspomnianych zachowań, czynnikach socjalizacji i ich związkach z wychowaniem. Owa ewolucja stanowi proces niezwykle złożony i niekiedy dramatyczny:

„Od urodzenia — pisze M-C. Hurtig — dziecko zmagają się ze środowiskiem społecznym jakie je otacza. W miarę, jak rośnie, jego otoczenie ludzkie rozszerza się i dzieli na stosunkowo odmienne środowiska, reprezentujące tyleż stylów kultury, do której dziecko należy. Stosunki dziecka ze społecznymi środowiskami zmieniają się w ciągu jego rozwoju; znajduje tam ono rami odniesień, wobec których będzie się określać, aby wzorować się na nich lub im przeciwstawiać. Konstrukcja własnego Ja jest nierozdzielna od stosunków do drugiego człowieka” (s. 269).

Rozwijając sygnalizowany fragment rozważań Hurtig akcentuje istnienie swo-



istego przelomu w procesie socjalizacji i ewolucji zachowań społecznych, jakim jest odkrycie przez dziecko relacji: Ja-Ten Drugi. Od niego bowiem zaczyna się coraz bardziej świadomy i złożony wzrost kontaktów społecznych oraz form komunikacji (w aspekcie ilościowym i jakościowym).

M-C. Hurtig ostrzega m.in., co jest ważne dla rodziców i nauczycieli, iż w świecie dorosłych dziecko nie powinno być „jakby obcym ledwo tolerowanym” ze względu na brak dojrzałości oraz mylne przeświadczenie, że „naprawdę będzie istnieć dopiero w przyszłości”, już jako partner człowieka dorosłego (zob. szerzej, s. 286). Jeśli zatem przyjmijemy za słuszną tezę Autora, że „dzieciństwo ludzkie dostarcza fundamentalnej bazy dla humanistycznego życia” w jego późniejszym okresie (tamże), to wszelkie wstrzymywanie się od partnerstwa — bez względu na wiek dziecka — oraz brak wiedzy o ewolucji zachowań społecznych i mechanizmach socjalizacji, które się z tym wiąże, może prowadzić do poważnych, negatywnych, następstw wychowawczych. Poglądy Hurtig dotyczące omawianych problemów przedstawiam tu oczywiście, z konieczności, w wielkim uproszczeniu.

Rozdział 11, opracowany przez J-C. Filloux, ostatni tomu I „Rozpraw...”, obejmuje zagadnienia „psychologii grup i badań nad klasą”: definicję małych grup, kierunki badań, cele, role i normy życia klasowego, sprawy komunikacji, pozycji nauczyciela, a także psychologii zespołu klasy.

Autor wprowadza tutaj pojęcia: „faktu pedagogicznego” jako zjawiska danego empirycznie, „pola pedagogicznego” (klasa jako teren komunikacji) oraz „sytuacji pedagogicznej” stanowiącej „daną obserwowalną” (s. 290—292). Nawiązując do tych ustaleń Filloux definiuje „małą grupę”, podkreślając jednocześnie, iż musi ona stać się wspólnotą, która stanowi podstawowy warunek osiągania wszelkich celów pedagogicznych.

Z powyższym wiąże się zagadnienie tzw. „transakcji edukacyjnej”, czyli „systemu równowagi jaki ustala się w ramach minimalnego uwzględniania pragnień jednego z partnerów przez drugiego” (s. 306). Stworzenie takiego systemu stanowi efekt i jednocześnie środek tworzenia wspólnoty grupowej oraz czynnik humanizacji wychowania. W tym świetle tradycyjnie pojmowane kwalifikacje nauczyciela nabierają nowego wymiaru.

Problematyce tych kwalifikacji i kształcenia kandydatów do zawodu w tych wszelkich dziedzinach, które sygnalizowano, oraz szeroko rozumianej działalności edukacyjnej (nie tylko w szkole) poświęcony jest tom 2 „Rozpraw o wychowaniu”. Tak więc oba tomy uzupełniają się wzajemnie: traktują i o wychowaniu, i o wychowawcach.

Tom drugi „Rozpraw...” obejmuje 14 głównych rozdziałów i jest opatrzony podtytułem: „Rola i kształcenie nauczycieli — Edukacja permanentna-animacja”:

Rozdział 1. Funkcja nauczyciela pod znakiem zapytania (M. Debesse); 2. Zawód nauczyciela: motywacje, aktualizacja wiedzy zawodowej, awans (A. Leon); 3. Profil nauczyciela-wychowawcy (G. Mialaret); 4. Kluczowy problem współczesnej oświaty szkolnej (M. Debesse); 5. Zadania kształcenia nauczycieli (J. Vial); 6. Zasady i etapy kształcenia nauczycieli (G. Mialaret); 7. Metody i techniki kształcenia nauczycieli (G. Mialaret); 8. Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli (A. Léon); 9. Edukacja permanentna. Ewolucja pojęć i funkcji (A. Léon); 10. Socjologiczne aspekty edukacji permanentnej (J. Vial); 11. Psychologiczne aspekty edukacji permanentnej (A. Léon); 12. Edukacja i edukacja permanentna (J. Vial); 13. Problematyka animacji społeczno-kulturalnej (P. Besnard); 14. Kształcenie animatorów (G. Poujoul).

Tom drugi otwiera rozdział (1) M. Debesse'a, noszący dość przewrotny tytuł: „Funkcje nauczycielskie pod znakiem zapytania”. Autor sugeruje, iż ich tradycyjny charakter jest już dziś nie do przyjęcia w świetle nowych potrzeb edukacyjnych i przemian kulturowo-cywilizacyjnych współczesności. Z pojęciem tych potrzeb i przemian wiąże się zarówno coraz większy wpływ środków masowego przekazu na nasze życie, jak i wyrosłe po 1945 roku nowe wizje koncepcji psychologicznych

i wychowawczych: poczynając m.in. od wyzwalających wpływów „terapeutycznej myśli rogersowskiej”, a także „nowych klas” G. Monoda (zob. tom 1, R. 7), a skończywszy na postulatach deskolaryzacji.

Różnorodność poglądów i koncepcji wychowawczych rodzi nie tylko potrzebę rekonstrukcji dotychczasowych funkcji nauczyciela, lecz także tworzenia innych, odpowiadających naszym czasom, a ponadto — jak twierdzi M. Debesse — wskazuje na kryzys tych funkcji, jako nie spełniających przypisanych im zadań. — „Pewne jest — pisze Autor — że mamy do czynienia z ciężką chorobą a przed nauczycielem stają nowe funkcje, czasem poza jego świadomością” (s. 16). Stąd też Debesse podejmuje próbę określenia takich funkcji i wysuwa jednocześnie postulaty adresowane do instytucji zajmujących się kształceniem kandydatów do zawodu oraz nauczycieli czynnych. Sygnalizowany problem jest rozpatrywany w różnych aspektach w większości rozdziałów tomu 2.

W następnym rozdziale (2), autorstwa A. Léon, zawarta jest problematyka motywacji pracy nauczyciela oraz aktualizacji jego wiedzy zawodowej, jak również kwestie dotyczące niejednoznaczności funkcji nauczycielskich (G. Boterf 1974, wylicza np. aż 100 określeń kategorii wychowawcy, wg A. Léon, s. 21), oporu nauczycieli wobec innowacji oraz zagadnień awansu.

Autor pisze m.in., że zawód nauczyciela podlega obecnie dwóm sprzecznym tendencjom: nadmiernej profesjonalizacji bądź liberalizacji. W tym drugim przypadku — zakusom deskolaryzacji i powierzania niektórych funkcji nauczycielskich określonym instytucjom i organizacjom pozaszkolnym. Z kolei przester profesjonalizacji może prowadzić do „rzemieślniczego” traktowania zawodu. Sądzę, iż nauczyciel powinien przede wszystkim umieć łączyć urzędywistnianie własnego, pełnego, człowieczeństwa w kontakcie z uczniem z pogłębionym i wielostronnym przygotowaniem rzeczowo-metodycznym. Musi to być jednak przygotowanie na miarę współczesnych potrzeb edukacyjnych.

Motywy do zawodu, a także oczekiwania, podobnie jak stosunek do innowacji, którym nauczyciele sprzeciwiają się z różnych względów, np.: uważają — szczególnie w przypadku ich narzucania — że godzą one w ich autonomię, względnie, w innych przypadkach, mogą wywołać bunt uczniów, bywają trudne technologicznie itp., powinny być, wg A. Léon, kształtowane już w toku studiów. Potem zaś — jak wynika z ustaleń innych autorów — w czasie pracy w połączeniu z edukacją permanentną.

Są to problemy znane także w naszej oświacie. Niestety propozycje przedstawione w omawianym rozdziale mało wnoszą do tej ważnej sprawy.

W dalszym (3) rozdziale „Rozpraw...” G. Mialaret. podnosi zagadnienia „profilu nauczyciela-wychowawcy”. Jego treść jest godna polecenia zarówno kadrom kształcącym przyszłych adeptów zawodu, jak i nauczycielom czynnym i studentom. Obejmuje ona: aspekty metodologiczne ustalenia wspomnianego profilu, próby prezentacji profilów, problemy „nauczyciela jako osoby”, pracy w klasie i szkole oraz nauczyciela jako członka własnej grupy zawodowej.

Powołując się na Bineta, Autor daje wyraz sceptycyzmowi co do możliwości jednoznacznego określenia zalet „dobrego nauczyciela”. W tej kwestii, zdaniem Bineta — „wszystko było powiedziane, ale nic nie było udowodnione” (s. 45). Może właśnie dlatego Mialaret twierdzi, iż profil nauczyciela odzwierciedla bardziej „sąd o rzeczywistości” aniżeli „sąd wartościujący” (tamże). I tu Autor ma rację — sołe, że „odbiór dobroci” nauczyciela przez ucznia ma nierazko charakter wysoce ambiwalentny (zależy np. od systemu wartości wychowawka, jego sytuacji szkolnej itp.).

Jeżeli chodzi o problem „nauczyciela jako osoby”, to — jak wynika z konstatacji Autora — jego istota rozstrzyga się na płaszczyźnie rzeczywistych kontaktów inter-

personalnych z uczniem i klasą jako całością, w sferze oraz jakości dialogu indywidualnego i grupowego (s. 50).

Pisząc o profilu nauczyciela wychowawcy G. Mialaret zastosował m.in. — dość przewrotnie — metodę negacji. Wyeksponował pewne podstawowe przeciwwskazania do uprawiania zawodu, takie jak: patologicznie wysoka samoocena, nieufność, fałszywość sądów wynikająca z prymatu uczuć nad konstruktywnym doświadczeniem itp. Jednakże, na szczęście, nie poprzestał na tym podkreślając jednocześnie, iż przy doborze na studia należy wnikliwie rozpatrywać cechy osobowe kandydata, a w czasie studiów umożliwić mu poznawanie siebie (właśnie jako osoby, która ma wychowywać).

W ramach rozważań o profilu nauczyciela Autor powraca do funkcji nauczyciela. Eksponuje właściwie nieznaną w naszej szkole (w sensie statutowym) funkcję animatora<sup>6</sup>. Ujmując rzecz najogólniej polega ona na „umieszczaniu uczniów w sytuacjach, które pobudzają do nauki, i byciu ich doradcą” (s. 56). Lakoniczność wybranego przez mnie określenia nie oddaje oczywiście ani pełnej istoty owej funkcji, ani metodyki jej stosowania.

Inna funkcja, nieodzowna dziś w pracy nauczyciela — to funkcja terapeutyczna: „Obecne doświadczenia praktyki klinicznej — pisze G. Mialaret — każą przypuszczać, iż szkoła będzie odgrywać coraz większą rolę w budowaniu osobowości i zmniejszaniu pewnych nieprzystosowań społecznych lub rodzinnych. Warunki życia rodzinnego (...) nie zawsze są dość zrównoważone dla młodej osobowości dziecka czy dorastającego człowieka. Szkoła może w tej dziedzinie odegrać bardzo ważną rolę, tworząc warunki stabilności i bezpieczeństwa, niezbędne dla jego rozwoju” (s. 56).

Ow terapeutyczny aspekt można dostrzec niewątpliwie w „nowych klasach”, o których była mowa, lecz najważniejsze wydaje się wypracowanie i upowszechnienie takiego właśnie modelu szkoły: humanistycznej i dezalienującej.

Mialaret zajmuje się też postawami nauczycieli. Zatrzymam się tutaj przy jednej z najważniejszych, bo dotyczącej „miłości” do dziecka-ucznia:

„Dzieło edukacji wymaga komunikacji między istotami ludzkimi a komunikację można nawiązać jedynie w uczuciowym klimacie odprężenia, przystosowanym do wieku uczniów” (s. 58).

Więź uczuciowa — to jądro efektywności edukacji. Trzeba ją tylko należycie rozumieć i rozwijać. Inaczej przeobrazi się we własne przeciwieństwo.

„Lubić dziecko — pisze Autor — nie oznacza traktować go jak jakieś bóstwo, do którego stóp ma wychowawca padać na klęczki. Niektórzy egzaltowani nowatorzy wpadli w tę pułapkę i uczynili z miłości do dziecka pierwszą i jedyną zasadę swej pedagogiki (...). Lubić dziecko — nie stanowi dla nas zasady, pisze G. Mialaret: jest to warunek, bez którego wychowawca nie może wypełniać swej funkcji (...). Miłość do dziecka leży u podstaw uczucia, rozumienia i zainteresowania ze strony dorosłego. Nie chodzi tu o wszelkie nadmierne przejawy serdeczności, dla których nie ma miejsca w klasie, natomiast uczeń powinien odczuwać głęboką rzeczywistą przyjaźń ze strony wychowawcy, przyjaźń, w którą odpowie przywiązaniem, szczerym i głębokim (...). Kochać dziecko, to kochać je dla niego samego i dla jego przyszłości (...). Można mówić o miłości światłej, gdy ten uczuciowy klimat opiera się na dostatecznej wiedzy psychologicznej (...). Kochać dziecko — to pozwalać mu na realizację skłonności jego wieku i pomagać w osiągnięciu wyższego poziomu” (s. 58—59).

Sądzę, iż obszerność cytatu usprawiedliwia tu waga problemu. Ponadto Autor przedstawił w nim niesłychanie trafną definicję „miłości pedagogicznej”, która wyjaśnia szereg nieporozumień związanych z tym pojęciem, oddala zarzut egzaltacji i skrajnego progresywizmu.

Inną postawą o kapitalnym znaczeniu jest postawa nauczyciela jako artysty i badacza:

„Jedną z zasadniczych funkcji nauczyciela powinna być obecnie inwencja, inicjatywa i wyobraźnia (...), postawa artysty poszukującego nowych form (...), pragnienie tworzenia nieznanego świata (...), zaliczenie każdego nauczyciela w poczet badaczy w zakresie wychowania (...); jego codzienne doświadczenie

powinno być podstawą jego udziału we wspólnym dziele wypracowania pedagogiki jutra" (s. 64—64).

Artyzm pedagogiczny nie może się jednak obyć, co pragnę podkreślić, bez pogłę-  
bionych studiów naukowych i nieustannego poznawania ucznia, jak również świa-  
tłej miłości do dziecka, o jakiej pisano wyżej.

Mialaret ostrzega także, iż nauczyciel nie powinien zamykać się w swoim przed-  
miocie nauczania, musi patrzeć i działać twórczo. Każda bowiem dyscyplina nau-  
czania stwarza odmienne możliwości kontaktów interpersonalnych, kreowania owe-  
go „nieznanego świata” (zob. szerzej, s. 61—62). Wymaga to od nauczyciela, jak  
by powiedział J. Kozielecki (1987), rozwijania „orientacji transgresyjnej”. Transgre-  
sja bowiem, jak sądzę, stanowi jeden z desygnatów wychowania humanistycznego,  
które łamie określone stereotypy, wykracza poza granice dotychczasowych osiągnięć  
szkoly. A tego typu działanie jest znakiem transgresji (transgressio, łac.—przekrac-  
zanie). Rozdział 4, napisany przez M. Debesse'a, łączy się z problemami odnowy  
kształcenia nauczycieli, które uważa on za kluczowe zagadnienie współczesnej  
oświaty. Sztywne trzymanie się i tradycyjne pojmowanie takich celów jak: „wied-  
za” (savoir), „umiejętność działania” (savoir-faire) oraz umiejętność życia (savoir  
être) — to dziś za mało (s. 83).

W tym świetle Autor postuluje potrzebę wprowadzania m.in. „stażów uwrażli-  
wiających” (poprzedzających ostateczny wybór zawodu), także „stażów odpowie-  
dzialności” (już w pełnym toku studiów). Widzi ponadto konieczność wypracowa-  
nia w s p ó l n e g o trzonu w kształceniu wszystkich przyszłych nauczycieli. Podkreśla  
przy tym, iż „ewolucja poglądów dotyczących kształcenia nauczycieli przejawia  
się w symptomatycznych zmianach słownictwa” (s. 90, pedautologicznego — W. K.).  
Częściej mówi się obecnie o z a d a n i a c h niż o celach tego kształcenia, pojęcie  
potrzeb zastępuje się terminem „oczekiwania zawodowe”, umiejętności słowem  
„kompetencje” (kwalifikacje). Nie jestem pewien, czy i w jakim stopniu zmiany  
pojęć mogą wpłynąć na przeobrażenie w sferze kształcenia. Choć z drugiej strony  
ich nowa logika może rodzić nową logikę czynu, reorientować kierunki nauczy-  
cielskiej edukacji. Są to jednak sprawy wysoce dyskusyjne.

Autor wyraża pogląd, iż efektywność edukacji nauczycielskiej podtrzymują  
w istotny sposób m.in. trzy czynniki; autoinformacja — zachęcenie do samokształt-  
cenia i uprawianie go; interinformacja — kontakty edukacyjne między przyszłymi  
a czynnymi nauczycielami; oraz heteroinformacja — instrukcje i pouczenia ze stro-  
ny różnych specjalistów (psychologów, terapeutów, psychiatrów itp.), które mogą  
jednak niekiedy zagrażać oryginalności działania studentów lub dokształcających  
się nauczycieli, jako niezgodnego np. z „oficjalnie uznanymi” teoriami (zob. szerzej,  
s. 93—94).

Sądzę, iż nadmiar owych „oficjalnie uznanych teorii” może nie tylko hamować  
inicjatywę twórczą nauczycieli, lecz również tworzyć postawy dogmatyzmu peda-  
gogicznego.

Opracowanie J. Viala (R. 5) dotyczy zadań kształcenia nauczycieli. Oto cytat  
oddający ogólne przesłanie poglądów J. Viala:

„Kształtować umysły (nauczycieli — W. K.) nie nadając im kształtów jednako-  
wych, wzbogacać je, bez indokrynacji, uzbrajać, ale nie werbować, dawać im to,  
co mamy najlepszego, nie oczekując zapłaty w postaci upodobnienia się” (J. Rostand,  
wg Viala, s. 99).

Nawiązując do powyższego motto (a jest to motto rozdziału) J. Vial wyraża  
ubolewanie, że wyjaśnienie wszystkich pojęć, realiów i problemów związanych  
z zadaniami kształcenia nauczycieli, jest na progu niemożliwości. Nie będę tutaj  
oryginalny w poglądzie, że owo wyjaśnienie „wszystkiego” można zastąpić racjo-  
nalnym wyborem (np. typowych zadań kształcenia nauczycieli).

Autor głosi przeto, iż najlepiej należałoby mówić o „ostatecznych celach lub  
funkcjach” wspomnianego kształcenia. Odnoszę wrażenie, że pojęcie „cel ostateczny”

brzmi nieco metafizycznie i budzi zastrzeżenia, choćby ze względu na stałą ewolucję funkcji zawodowych nauczycieli. Za ciekawą propozycję Viala trzeba uznać postulat zastąpienia nauki o taksonomii celów teleonomią, czyli nauką o prawach dotyczących celów. To drugie ujęcie odpowiada bardziej duchowi dyskusji na temat tego, czym człowiek może być i stawać się (nauczyciel lub uczeń w toku edukacji). Taksonomia wskazuje raczej na to — choć może się myłę — jaki ma być.

J. Vial zwraca także uwagę na fakt, iż kształcenie przyszłych nauczycieli powinno zawsze wyprzedzać wszelkie zamysły reformatorskie w oświacie. I w tym oczywistym przecież stwierdzeniu jest wiele prawdy, wszak — patrząc na naszą rzeczywistość — można powiedzieć, iż nierzadko kształcenie to odbywa się w „stylu retro” (i chyba nie tylko u nas). Do jego unowocześnienia, zdaniem Autora, może się przyczynić rozwój nauk o wychowaniu, mimo iż posiadają jeszcze wiele braków:

„Z tego co niosą nauki o wychowaniu — pisze Vial, cytując M. Blocha 1967, s. 121 — jeszcze młode i często jakające się, (trzeba — W. K.) przyjąć tylko to, co może stanowić pożyteczną pomoc dla światłej praktyki w zawodzie nauczycielskim”.

Tezę tę wyrażają także inni autorzy „Rozpraw...”. I tak chyba należy dziś jeszcze widzieć rolę tych nauk. Nie wolno jednak zapominać, iż kształcenie nauczycieli musi być zarówno „kształceniem zróżnicowanym” (co postuluje Autor), jak i zintegrowanym, co dotyczy sfery ww. nauk.

Opracowany przez G. Mialareta rozdział następny (6) obejmuje wybrane problemy zasad i etapów kształcenia nauczycieli.

Ograniczone ramy recenzji nie pozwalają na pełną prezentację ustaleń Autora w sygnalizowanym zakresie. Jednakże na szczególną uwagę zasługują zajęcia, które nazywa on „klinikami”. Ich celem jest „ujawnienie wspólnych elementów działań pedagogicznych wszystkich nauczycieli, niezależnie od szczebla szkoły, w której pracują lub będą pracować, i dyscypliny nauczania. — I tak na przykład w jednej z „klinik” eksponuje się przygotowanie studentów do ulepszania lekcji, prowadzenia ich „według własnych pomysłów i zgodnie z własną osobowością” (s. 156). Można to nazwać przygotowaniem do zadań modernizacyjnych lub twórczych. Inne kliniki mają na celu „uważliwienie” przyszłych nauczycieli, przygotowanie do zadań kontrolnych, terapeutycznych itp. Kliniki wieńczy tzw. „okres podejmowania odpowiedzialności” w toku 3—4 tygodniowych praktyk w szkole, podczas których studenci mają okazję podejmowania wszystkich podstawowych zadań zawodowych. Następnie dyskutują swoje doświadczenie przechodząc od praktyki niejako do „filozofii edukacji” (zob. szerzej, s. 157). Potem znów wracają do praktyki bogatsi o uogólnienia. Tworzy to pewną spiralę edukacyjną godną polecenia w naszych warunkach.

Kolejny rozdział (7), napisany także przez G. Mialareta, dotyczy metod i technik kształcenia nauczycieli — m.in.: przez obserwację pracy uczniów i własnej, uczenie się kształtowania „postaw pedagogicznych”, animowania oraz ćwiczenie postępowania pedagogicznego itd. Ważnym celem tych poczynań jest dążenie do kształcenia naukowo-badawczego studentów (zob. szerzej, s. 161 i nast.).

Wśród technik omawianych przez Autora na szczególną uwagę zasługuje tzw. „autoskopia” (obserwacja własnej pracy na video) oraz technika „krytycznych zdarzeń” polegająca na rozwiązywaniu problemów pedagogicznych na podstawie przedstawianych opisów sytuacyjnych lub m.in. — nagrań audiowizualnych. We wszystkich przypadkach studenci dyskutują nad posiadanymi materiałami (w przypadku autoskopii oceniają własną pracę, planują usprawnienia, analizują przyczyny błędów itp.), rozwiązują symulacyjne lub rzeczywiste problemy w różnych wariantach itp. (zob. tamże). Są to metody wysoce aktywizujące, a ponadto, co

podkreśla Mialaret, „otwierające szerokie horyzonty i pozwalające na grę wyobraźni” (tamże).

Bardzo mocno akcentuje G. Mialaret przygotowanie studentów do zadań animacyjnych, o których już była mowa w rozdziałach poprzednich:

„Działania animacyjne zmierzają do zintegrowania grupy i stworzenia takich warunków, by każdy uczeń mógł odczuwać, że współdziałając i kierując cały swój wysiłek na wykonanie zadania będzie mógł łatwiej znaleźć równowagę i osobiste zadowolenie” (s. 178).

Kreowanie uczuć zadowolenia z pracy szkolnej stanowi jeden z czynników efektywności pracy pedagogicznej oraz środków humanizacji wychowania.

Tak więc tradycyjne ograniczanie kształcenia studentów jedynie do wąsko rozumianych problemów pedagogiki jest już dziś anachronizmem.

Następny fragment „Rozpraw...” opracowany przez A. Léon (R. 8) dotyczy m.in. roli nauk o wychowaniu i badań nad nimi, m.in. w związku z kształceniem naukowym przyszłych nauczycieli. Powinno ono prowadzić do przyjęcia przez nich postawy eksperymentalnej wobec rzeczywistości pedagogicznej, stymulować rozwój nauczyciela-badacza. Orientacji eksperymentalnej Autor przeciwstawia tzw. kliniczną, polegającą na prowadzeniu badań „wewnątrz szkoły” — uwzględniającą z specyfiką jej codziennego życia, a także powiązanych ze ścisłą współpracą z nauczycielami (s. 190 i nast.).

W omawianym rozdziale Autor omawia także treści i metody kształcenia nauczycieli w zakresie nauk o wychowaniu, przy czym wskazuje na niedostatek badań w tym zakresie. Nie precyzuje jednak konkretnych potrzeb badawczych.

Dalszy rozdział (9), także napisany przez A. Léon, nawiązuje do problemów edukacji permanentnej oraz ewolucji jej pojęć i funkcji: aspektów historycznych, perspektyw, programów, strategii, pojęć i aktów prawnych, jak również miejsca tej edukacji we współczesnym świecie, a także wartości kształcących i nadziei, jakie wnosi do życia ludzi. Autor przestrzega także przed nadmiernym przecenianiem roli edukacji permanentnej jako panaceum na humanistyczne bolączki naszego świata.

Kolejny rozdział (10), opracowany przez J. Viala, traktuje o socjologicznych aspektach omawianej edukacji. Jej rozwój, wg Autora, stanowi jakby odpowiedź na cztery cechy charakteryzujące współczesne wysoko rozwinięte społeczeństwa: „rewolucję” techniki, zwiększanie się czasu wolnego, potrzebę kultury (czy także komercyjnej? — W. K.) oraz wolę demokratyzacji (s. 235). Ludzie odnajdują w niej możliwość prawdziwej (bo niedyrektywnej) organizacji wysiłków, energii i uczuć (s. 245). Ma ona zatem wymiar humanistyczny.

W następnym rozdziale (11) A. Léon podejmuje z kolei psychologiczne zagadnienia kształcenia ustawicznego. Przedstawia obraz dorosłego ucznia, jego czasu, aspekty specyfiki oświaty dorosłych oraz rolę psychologów w jej efektywnym upowszechnianiu, która powinna polegać m.in. na pomocy tym, którzy chcą rozwijać swoją działalność szkolną, zawodową czy kulturalną (s. 294).

Problemy podjęte przez A. Léon rozwija w rozdziale kolejnym (12) J. Vial: rozważa związki między edukacją w szkole a edukacją permanentną, którą nazywa „kontynuowaną”, jako że uzupełnia, unowocześnia i modernizuje wiedzę nabytą w szkołach różnych typów (s. 297); omawia pracę tzw. animatorów społeczno-kulturalnych, a także daje wyraz przekonaniu, iż wspomniana edukacja stanowi formę „pedagogiki rewolucyjnej”. Jest nową organizacją czasu i stosunków międzyludzkich połączonych z przyswajaniem wartości naukowych — humanizuje kulturę i społeczeństwo. W rozważaniach Autora przewija się wręcz propozycja swoistego „panedukacjonizmu”, lecz — patrząc na to od strony czytelnika — przywołuje ona myśl o pustyniach kulturalnych i olbrzymich enklawach analfabetyzmu, jakie jeszcze wciąż istnieją na Ziemi.



Praca R. Besnarda (R. 13) poświęcona jest problematyce animacji społeczno-kulturalnej<sup>1</sup>, definicji i zasadom animacji, jej funkcjom, a także zawodowi samego animatora, jego pracy i związanym z nią sprawom.

„Animacja implikuje trzy łączne procesy: proces odkrywania — tworzenie warunków, aby każda grupa lub każda jednostka ukazała się samej sobie, proces organizowania stosunków grup ludzi między sobą albo dziełami i twórcami lub ośrodkami decyzji, bądź przez uwzględnianie, bądź przez konflikt; proces twórczy — poprzez badanie środowiska przez jednostki i ich grupy (...), ekspresję, inicjatywę i odpowiedzialność” (Besnard, s. 345 wg R. Thery'ego 1970).

Tak pojmowana animacja jest wyrazem emancypacji i, jak można sądzić, aktywną próbą humanizacji życia społecznego. Stanowiąc pewną formę „władzy kultury” (określenie Besnarda) inspirowa kontakt z nią oraz skłania do jej współtworzenia zwykłych obywateli.

Ostatnie z opracowań (R. 14) napisane przez G. Poujoula, traktuje o kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych, jego etatyzacji, treściach, metodach i osobach prowadzących kształcenie, a także zmianach, jakie zaszły w omawianym zawodzie na przestrzeni lat (od jego powstania w drugiej połowie lat 40-tych XX wieku). Do dziś jednak status animatora nie ma takiej rangi, na jaką zasługuje ze względu na rzeczywistą wartość dla ludzi.

Jest to zawód „wojujący”, jak się wyraża Autor. Przygotowanie do niego i uprawianie stanowi wręcz konieczność, nakaz czasów (s. 420). Nawiązując do myśli G. Poujoula, można dodać, iż jawi się on jako nadzieja na humanizację stosunków międzyludzkich oraz m.in. środek służący człowiekowi w odnajdywaniu swojego „miejsca na Ziemi”.

Lektura „Rozpraw...”, mimo nasuwających się pewnych uwag krytycznych i powtórzeń w tekście (nieuniknionych chyba w każdej pracy zbiorowej), zdaje się umacniać przekonanie, iż wychowanie humanistyczne, czy może: humanizacja wychowania i pozaszkolnych stosunków społecznych oraz idee pedagogiki humanistycznej nie są tylko tzw. pobożnym życzeniem grupy „nawiedzonych”. Treść wielu rozdziałów, pisanych przez różnych autorów, może dowodzić, iż w szkole francuskiej urzeczywistnia się stosowana pedagogika humanistyczna (np. w tzw. „nowych klasach”). Uważam, że wiele postulatów zawartych w „Rozprawach...” można przenieść na grunt polski i adoptować je, oczywiście z uwzględnieniem naszych rodzimych potrzeb oraz warunków. Dotyczy to zarówno wychowania w szkole, jak i kształcenia kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych zawodowo oraz tworzenia instytucji animatorów społeczno-kulturalnych z prawdziwego zdarzenia.

To co zasygnalizowano stanowi zaledwie małą część problemów zawartych na 800 stronach dwóch tomów „Rozpraw...”. Stąd też, mam nadzieję, iż niebezpieczeństwo ich nadmiernego uproszczenia usprawiedliwia obszerność recenzji.

„Rozprawy o wychowaniu” to także rozprawy o człowieku — wiecznym nauczycielu i uczniu, również „uczniu swych uczniów”. Odnoszę wrażenie, że omawiana przeze mnie książka została trochę jakby niedoceniona i przemilczana w naszej publicystyce pedagogicznej. A powinni ją przeczytać nie tylko specjaliści. Wychowanie bowiem i uczenie się towarzyszy nam od urodzenia aż po kres... Trzeba o nich wiedzieć jak najwięcej.

WITOLD KOMAR

## Przypisy

<sup>1</sup> Informacja ta odnosi się analogicznie do tomu 2, liczącego 428 stron. Omawiam go w drugiej części recenzji.

<sup>2</sup> Chodzi tu o pracę Autora (red.) pt.: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa 1980, PWN.



3 Sformułowanie to należy odczytywać w znaczeniu „antyherbartowskim”, a nie czysto progresywistycznym.

4 „Nowe klasy” harmonizują w ten sposób cele tzw. kulturowe — zewnętrzne z wewnętrznymi, tzw. gatunkowymi (intra-telicznymi: potrzebami, odkrywaniem nieświadomych dążeń itp.).

5 W naszej literaturze pisze się najczęściej o trzech podstawowych funkcjach nauczycieli: wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej i ostatnio także o badawczej. Inne funkcje, nawet jeśli występują, zależą od inwencji nauczyciela czy pedagoga szkolnego, nie mają jednak oficjalnego statusu. O nich właśnie pisze G. Mialaret.

6 Pracę animatora społeczno-kulturalnego należy odróżnić od pracy animatora szkolnego, który zajmuje się głównie problemami uczniów.

## BOGUSŁAWA JODŁOWSKA: START ZAWODOWY NAUCZYCIELA KLAS POCZĄTKOWYCH

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988

Na rynku księgarskim ukazała się kolejna publikacja z zakresu pedeutologii. Ta subdyscyplina pedagogiki cechuje się stosunkowo dużym zakresem opracowań teoretyczno-empirycznych. Niemniej prezentowana tu książka wypełnia istniejącą w niej lukę, zawiera bowiem dotychczas najslabiej opracowaną problematykę, do jakiej należy kształcenie nauczycieli i racjonalna organizacja pierwszych lat pracy zawodowej. Wnosi tu także Autorka swoiste podejście badawcze, bowiem ocena kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, głównie WSP, warunków pracy, w jakie wchodzi młodsi nauczyciele, dokonane zostało na podłożu wyników funkcjonowania ich w zawodzie. Podejmowane przez nich działania przygotowawcze, lekcyjne i pozalekcyjne, popełniane błędy dydaktyczno-wychowawcze, czas przeznaczony na różne zakresy czynności zawodowych, motywacja, samoocena przygotowania dyspozycyjnego (wiadomości i umiejętności) stanowią podstawę oceny różnych elementów systemu kształcenia i warunków pracy w szkołach oraz wniosków optymalizacji.

W dotychczasowych badaniach zawodu nauczycielskiego i warunków funkcjonowania zawodowego wśród różnych czynników uwzględniano głównie czynniki badziej „formalne”, łatwiej uchwytnie z zewnątrz, jak wiek, środowisko, staż pracy, wykształcenie i ewentualnie warunki materialne szkół (wyposażenie), natomiast w niższym stopniu badano nauczyciela w kategoriach pedagogicznych, w działaniu, w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych wraz z dokonywaniem ocen w świetle prawidłowości zasad tej działalności, ujmowanych w różnych stopniu ogólności — bardziej ogólnym (w kategoriach dydaktyki ogólnej) i szczegółowym, odnoszonym do poziomu metodyki kształcenia. Autorka recenzowanej książki zastosowała przede wszystkim drugie podejście, uwzględniane dotychczas fragmentarycznie i w znacznie mniejszym zakresie.

Publikacja zawiera model startu zawodowego nauczycieli opracowany na podłożu teorii i empirii, startu obejmującego okres trzech pierwszych lat pracy zawodowej. Autorka czyni to na podłożu ogólnej teorii studiów życia zawodowego człowieka, w którym wyodrębnia stadium początkowe, stabilizacji zawodowej i stadium schyłkowe. Odnosząc te stadia do zawodu nauczycielskiego szczegółowo zajęła się pierwszym, proponując — na podstawie badań empirycznych — teoretyczną koncepcję trzech podstadiów, określonych jako inicjalne, wyrównawcze, wyrównawczo-stabilizujące.

Obejmują one trzy pierwsze lata pracy, a odniesione zostały do nauczycieli klas początkowych. Podstawą teoretycznej interpretacji warunków rzutujących na poziom funkcjonowania młodych nauczycieli w zawodzie w aspekcie poznawczym i działaniowym uczyniono teorię poznawczej koncepcji człowieka.

W rozprawie najpierw opracowany został poziom startu zawodowego — ujęty porównawczo w I i III roku pracy, następnie jego determinanty skupione na dwóch kategoriach czynników: a) dyspozycyjnych (wiadomości i umiejętności wyniesione ze studiów i ocenione już w toku pracy zawodowej, opracowane w korelacji z poziomem startu zawodowego) oraz b) sytuacyjnych w pracy zawodowej (przyjmowanie do pracy, wprowadzenie w zadania zawodowe, opieka nad przebiegiem startu, obciążenie zajęciami lekcyjnymi i pozalekcyjnymi, atmosfera pracy).

Poziom startu zawodowego opracowany został na podstawie badań (opis i analiza) funkcjonowania młodego nauczyciela pod względem: a) merytorycznym (przygotowanie rzeczowe ukazane drogą interpretacji błędów i braków w nauczaniu języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego i muzyki, b) dydaktyczno-wychowawczym w prowadzeniu lekcji, pełnieniu roli wychowawcy i opiekuńcu dzieci, opracowany także na podłożu analizy popełnianych błędów oraz c) prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w aspekcie przygotowania do zajęć tego typu i napotykanych trudności.

Materiał empiryczny zebrany został drogą oceny dyrektorów szkół jako sędziów kompetentnych oraz samooceny młodych nauczycieli. Zaistniała wysoka zgodność między oceną dyrektorów a samooceną nauczycieli, co stwierdzono na podstawie współczynnika korelacji wartości obu ocen.

Na podkreślenie zasługuje metodologiczny aspekt opracowania materiału empirycznego o cechach głównie jakościowych, trudno sprowadzalnego do wielkości statystycznych. Autorka sprostała temu zadaniu i doprowadziła wyniki badań w zakresie różnych zmiennych szczegółowych do ujęć globalnych (uogólnionych), stosując określone skale.

Poziom startu zawodowego wartościowany jest na czterostopniowej skali (bardzo pomyślny, pomyślny, trudny, niezadowolający — s. 108, rozdz. IV) i stanowi zmienną korelowaną z czynnikami determinującymi go (rozdz. V). Czynniki dyspozycyjne określone także globalnie na czterostopniowej skali (dobre, częściowo dobre, dostateczne, częściowo dostateczne), które według założeń Autorki są syndromem wyników w studiach (określonych na skali — bardzo dobry, dobry i dostateczny — s. 61) i układu motywacyjnego (wybór studiów bezpośrednio po maturze i przemiany w tym zakresie, motywy wyboru nauczania początkowego jako kierunku studiów) ujętego na trójstopniowej skali — por. s. 74 (pozytywny, obojętny, negatywny).

Recenzowana publikacja zasługuje na wysoką lokatę w dorobku pedeutologicznym szczególnie z dwóch względów: a) metodologicznego — przez zastosowanie twórczej koncepcji badawczej, konsekwentną jej realizację, zastosowanie panelowej procedury badawczej, na ogół nie często uwzględnianej w badaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli oraz b) merytorycznego, ponieważ praca zawiera bogaty, interesujący materiał opisujący stan aktualny w badanych zakresach oraz interesujące wnioski.

Wśród nich na uwagę zasługuje udokumentowanie prawidłowości, iż na niepomyślny start zawodowy młodych nauczycieli (a taki start ma miejsce u stosunkowo dużej ich liczby) wpływają w najwyższym stopniu czynniki sytuacyjne, czyli te, które oddziałują w miejscu pracy — w szkole — i układ motywacyjny kształtowany w różnych okresach nauki — przed podjęciem studiów, jak i w trakcie kształcenia w uczelni. Tym samym szczególnego znaczenia nabiera problem właściwej organizacji pierwszych (trzech) lat pracy w zawodzie oraz doboru kandydatów i odpowiedniej organizacji procesu identyfikacji z zawodem w okresie jego nauki.

Pierwsza kwestia — organizacja startu zawodowego młodych nauczycieli — od pewnego czasu wyraźnie postulowana jako niezbędna w pełnym dorastaniu do

zawodu, w praktyce oświatowej jednak nie rozwiązana. Jeżeli w różnych regionach kraju czy konkretnych szkołach jest podejmowana, to raczej fragmentarycznie i hasłowo — nie zaś systemowo i zgodnie z warunkami efektywności. Druga kwestia, która nabiera szczególnego znaczenia, to problem tworzenia właściwych warunków i mechanizmów identyfikacji z zawodem już w okresie jego nauki. Jest to problem mało w uczelniach doceniany i uwzględniany w całości kształcenia ich funkcjonowania. Szkoda, że kwestii tej Autorka nie zaakcentowała mocniej, nie rozwinęła szerzej szczególnie w rozdziale końcowym, podsumowującym, w którym wnosi wnioski do doskonalenia kształcenia nauczycieli.

Wyniki badań nie potwierdziły panującej głównie wśród nauczycieli opinii, lansowanej także przez ZNP, o przeciążeniu i przemęczeniu czasem pracy zawodowej. Autorka stwierdziła bowiem, że czas pracy zawodowej młodych nauczycieli nauczania początkowego z włączeniem zajęć w szkole i przygotowania się do nich w domu w III roku pracy u kobiet wynosi przeciętnie 6 godz. i 50 min., u mężczyzn 8 godz. i 20 min. (rozd. VI, s. 133). Ogólny czas pracy nauczycieli nie przekracza więc w zasadzie obowiązkowego czasu pracy innych grup zawodowych. To ważne i interesujące stwierdzenie rzuca światło na różnorodność dziś komentowane problemy zawodu nauczycielskiego. Należy podejść do wspomnianej kwestii co najmniej ostrożnie, zaliczając ją do dyskusyjnych, wymagających weryfikacji w toku dalszych badań, ale zastosowana przez Autorkę technika badawcza — tzw. fotografia dnia, czyli dokładny rejestr czynności i czasu przez wylosowanych nauczycieli — wskazuje na metodologicznie prawidłową drogę zebrania materiału empirycznego.

Recenzowana książka zawiera w głównej mierze rzetelnie opracowaną diagnozę problemu. Niemniej nasuwają się uwagi dotyczące kilku słabości metodologicznych i kwestii dyskusyjnych.

W szczegółowych opracowaniach rozwiązań metodologicznych mają miejsce pewne niespójności. Na niektóre zwracam uwagę czytelnika, by wytworzyć pewną ostrożność i krytyczną postawę w toku lektury książki:

1. W katalogu zmiennych pracy wymieniono (s. 38) w I i III grupie zastosowano kryterium merytoryczne, w którym wymieniono wybrane do analizy czynności nauczycieli, natomiast w II grupie zastosowane zostało kryterium formalne, tzn. wymieniono tylko rodzaje zajęć (etatowe, poza etatem i zastępstwa). Zachowanie jednolitości wymagałoby także wskazania na czynności nauczycieli w każdym z nich, przyjęte do analizy i oceny.

2. W tabeli na s. 66, zawierającej uwagi studentów o jakości wykładów w uczelniach, umieszczono także inną cechę — ich obowiązkowość.

3. Tytuł tabeli na s. 120 sugeruje jedną cechę tj. „Rodzaj pomocy ze strony opiekunów”, a uwzględnione zostały dwie wartości: jakość i częstotliwość pomocy.

4. Zaliczenie (s. 75) obojętnego i negatywnego układu motywacyjnego do jednej kategorii „niepożądanych” budzi co najmniej wątpliwości. Z innych badań problemu identyfikowania się studentów z zawodem nauczycielskim wiadomo, że u obu kategorii studentów — obojętnie lub negatywnie nastawionych do zawodu — występują inne mechanizmy, inny czas kształtowania się określonego stosunku do zawodu, i inne efekty końcowe. Gdyby problem ten Autorka lepiej zgłębiła teoretycznie, mogłaby wnikliwiej zinterpretować go i wyjaśnić.

5. Wątpliwości budzi także zastosowanie samooceny studentów (w okresie kończenia studiów) dotyczące merytorycznego i pedagogicznego przygotowania do zawodu. Argumenty za takim rozwiązaniem przytoczone na s. 62 nie przekonywują, dokonanie bowiem względnie obiektywnej samooceny to nie sprawa środowiska, jak zaznacza Autorka, lecz warunków psychologicznych (ze względu na brak układu odniesienia). Brak też rozeznania „wymagań zawodu”, bo dopiero w toku

jego wykonywania można konfrontować stan przygotowania. Jak wiemy uczący się oceniają jednostronnie treści, które poznają. W znacznej przewadze czynią to także z punktu widzenia bezpośredniej stosowności, nie zaś rozwoju własnej osobowości, a dla rozwoju zawodowego nauczycieli ważne jest jedno i drugie. Jeżeli już Autorka zastosowała samooceny studentów, to w interpretacji zabrakło ustosunkowania się do nich z punktu widzenia potrzeb zawodu.

Nie osłabiając generalnie wysokiej oceny recenzowanej pracy, wymienię jeszcze kilka uwag dyskusyjnych. Zwracając uwagę na te kwestie czynię to z myślą, by wskazać na to, co warte doskonalenia, a podejmując dyskusję — na to, co warte ponownego przemyślenia i weryfikacji w dalszych pracach nad problematyką startu zawodowego nauczycieli.

W całym opracowaniu dominuje kierunek rozumowania, w którym z punktu widzenia zbadanego poziomu startu zawodowego nauczycieli formułowane są wnioski i postulaty do poprawy systemu kształcenia (s. 150—157 i 159—162) i organizacji wzmocnienia warunków pierwszych lat pracy młodych nauczycieli (s. 157—159 i s. 163). W odniesieniu do tej końcowej części pracy, zapowiedzianej jako synteza (s. 150), pojawia się jednak pewne zaniżenie poziomu w stosunku do wszystkich poprzedzających ją rozdziałów:

1. W zapowiedzi podrozdziału rozdz. VII (s. 150) znajdujemy: „Start zawodowy a ocena systemu kształcenia nauczycieli”, natomiast w tekście uwzględniono (i to dość fragmentarycznie) uwagi o niektórych tylko elementach systemu. Właściwie brak tu zdefiniowania pojęcia system kształcenia nauczycieli w zastosowaniu do niniejszej pracy, a jak wiemy pojęcie to może być ujmowane z różnego punktu widzenia. Gdyby na podstawie rozumienia tegoż pojęcia wykorzystać diagnozę do oceny lepiej i słabiej realizowanych elementów systemu kształcenia nauczycieli i następnie skupić się na tych, które wymagają modyfikacji, przyczyniłoby się do teoretycznego wzmocnienia tej części rozprawy, jak również aspektu projektującego, który w stosunku do tak bogatej diagnozy prezentuje skromny zakres.

2. Zaistniała także pewna niespójność między kierunkiem oceny a kierunkiem wniosków w odniesieniu do kształcenia nauczycieli. Zjawisko to w mniejszym stopniu odnosi się do drugiego zakresu, jakim jest organizacja startu zawodowego. W całej empirycznej (diagnostycznej) części pracy dokonywana jest ocena stanu rzeczywistego poziomu pracy młodych nauczycieli i w ślad za tym kształcenia ich. Ocena ta akcentowana jest w analizie całego materiału empirycznego. Natomiast niektóre szczegółowe wnioski i postulaty w tych rozdziałach, i bardziej ogólne w rozdziale końcowym, odnoszą się do koncepcji kształcenia. W zasadzie ocena (diagnoza) dotyczy pierwszego rocznika studentów — absolwentów od powołania kierunku studiów w zakresie nauczania początkowego. Argumenty, którymi uzasadnia Autorka podjęcie badań właśnie I rocznika, są dyskusyjne i nie w pełni przekonywujące. Ocenie poddana wobec tego została pierwsza, dziś już bardzo zmodyfikowana i poprawiona, koncepcja studiów na tym kierunku, ponadto pierwszy rok realizacji kształcenia w szkołach wyższych specjalistów nauczania początkowego był mniej udany niż następne. Badania panelowe trwały kilka lat (to wielki plus), oceny końcowe, utrzymane w czasie teraźniejszym, odnoszą się już do okresu, w którym funkcjonują udoskonalone już plany i programy studiów. Nie wiadomo, którą koncepcję Autorka ma na myśli wnosząc do niej propozycje zmiany — z 1978 roku czy z 1987/88, aktualną w okresie opracowania końcowej części monografii. Wnioski i postulaty odnoszą się bardziej do poprawy praktyki szkół wyższych niż koncepcji kształcenia. Zaznacza się przecież i w tym zakresie rozbieżność między założeniami a realizacją, także w szkołach wyższych. Znane są także różnice między uczelniami w koncepcji studiów wynikłe z prawa do ich samodzielnego kreowania.

Pewną luką w opracowaniu tej części jest zbyt mało pogłębiona interpretacja wniosków i postulatów na podłożu istniejącej koncepcji studiów. Takie podejście pogłębiłoby podłoże teoretyczne wniosków końcowych, a także zapobiegłoby różnym wątpliwościom. Na przykład: we wnioskach „F” i „g” na str. 102—103 i 162 Autorka wnosi o wprowadzenie do programów orkestronych treści, mimo że są one w nich zawarte, a w planach studiów proponuje uwzględnienie rozwiązań (treści) przygotowujących do zajęć pozalekcyjnych. W obecnej koncepcji — wdrażanej od około 5 lat — w planach studiów opracowanych przez Zespół Naukowo-Dydaktyczny Kształcenia Nauczycieli klas początkowych i przedszkoli (funkcjonujący przy Ministerstwie) są wyodrębnione trzy kategorie tzw. zajęć warsztatowych (nazywane: fakultety, warsztaty lub godziny do dyspozycji uczelni) z myślą o przygotowaniu do działalności pozalekcyjnej. Są to bloki przedmiotowe: a) artystyczno-techniczny, b) kultury fizycznej, c) metodyki pracy pozalekcyjnej i świetlicowej. Treści, jakie zgłasza Autorka, istnieją także w programach praktyk ciągłych. Tak więc propozycje modyfikacji mogą być odniesione nie tyle do koncepcji, co bardziej do praktyki kształcenia w niektórych uczelniach. Ważne jest w pisaniu tego typu pracy rozróżnienie i uwzględnienie (świadomość) tychże dwóch płaszczyzn.

Myślę, że na tej ostatniej, podsumowującej części rozprawy zaważył także brak ukazania stosunku własnych postulatów do istniejących już w literaturze. W tym zakresie narosło już wiele propozycji wynikających z prowadzonej przez kilka już lat krytyki systemu kształcenia nauczycieli i siłą rzeczy propozycji jego doskonalenia. Wiele uwag i propozycji na te tematy znajdujemy także w materiałach pokonferencyjnych, a problematyka ta stawiana była często na wielu konferencjach krajowych. Zajmował się nią także, wnosząc propozycje ogólne i bardziej szczegółowe, Międzyresortowy Zespół d/s Kształcenia (przy byłym MNiSzkW oraz MOiW, a następnie MEN).

Konfrontacja własnych postulatów wynikających z rzetelnie przeprowadzonych badań diagnostycznych z już istniejącymi niewątpliwie przyczyniłaby się do krytyki, a może negacji niektórych i wzmocnienia innych.

Kształcenie nauczycieli klas początkowych mieści się także w ogólnych założeniach tegoż procesu i nie można traktować go autonomicznie. Krytyka koncepcji kształcenia nauczycieli w ogóle odnosi się także do tych specjalistów. Myślę, że w analizie tego problemu trzeba uwzględniać dwa poziomy — ogólny — założenia nauczycieli wszystkich specjalności i drugi — szczegółowy — odnoszony do określonej specjalności, w tym przypadku klas początkowych.

Ukazane słabości, niejasności ostatniej części monografii stanowią szkodę dla książki, osłabiają bowiem końcową wymowę wartościowej, rzetelnej diagnozy zawartej w rozdz. IV, V, VI.

Tak więc do dotychczasowego dorobku naukowego z zakresu problematyki kształcenia i wejścia do zawodu młodego nauczyciela „wchodzi” książka, która ukazuje start zawodowy jako: a) efekt kształcenia w uczelniach, b) wcześniej zapoczątkowany a w okresie kształcenia i wejścia do zawodu w określonym kierunku modyfikowany układ motywacyjny, c) warunki w szkołach w momencie przyjmowania do zawodu i kierowania startem przez pierwsze trzy lata pracy, d) konieczność aktywności własnej młodych nauczycieli, ich samokształcenie.

Badania ukazują słabości aktualnego stanu we wszystkich czterech zakresach, w tym szczególnie trzeciego i czwartego.

Badany budżet czasu pracy nauczycieli, zwłaszcza czasu przeznaczanego na przygotowanie się do zajęć i prace samokształceniowe, wskazuje na nikłą realizację czwartego warunku. W książce kwestia ta mogłaby być bardziej zaakcentowana i głębiej zinterpretowana.

Z całości kształtu lektury publikacji wynika jasno, że dopiero łączne, równoważne i właściwe organizowanie i realizacja wszystkich czterech warunków kształtuje dobrego nauczyciela. Start zawodowy jest jeszcze okresem przedłużonego, szeroko pojętego kształcenia i dojrzewania w tak złożonym, samodzielnym i twórczym zawodzie jak nauczycielski.

Lektura tej książki, pod warunkiem jej uważnego przestudiowania, może przyczynić się do bardziej systemowego podejścia różnych kręgów społecznych, zawodowych, związkowych i administracyjnych do krytyki i oceny aktualnego stanu pracy nauczycieli (zwłaszcza młodych) oraz określaniu jego przyczyn. Wówczas poza wniesieniem wartości poznawczych, które zawiera, spełni znaczącą rolę w polityce oświatowej. Wynika z niej (inne publikacje o nauczycielach w różnym stopniu, ale zawierają także te aspekty) konieczność akcentowania i zmiany w poszukiwaniu przyczyn stanu dzisiejszego i zawężania ich tylko do problemu kształcenia nauczycieli, doszukiwaniu się w nim głównie źródeł negatywnych funkcjonowania zawodowego (autonomiczne traktowanie kształcenia). Bez systemowego ujęcia problemu wszelkie cząstkowe próby modyfikacji i doskonalenia nie mogą być efektywne.

Na podłożu recenzowanej tu książki chciałam jeszcze poruszyć problem tzw. „szoku zawodowego”, który wprawdzie marginalnie ale został wprowadzony (s. 150). Pojęcie „szok” jest niewątpliwie chwytliwe, niemniej zastosowanie go do interpretacji startu zawodowego części młodych nauczycieli budzi zasadnicze wątpliwości. Wynikają one z przynajmniej dwóch źródeł: a) zbyt słabej interpretacji i uzasadnienia wynikającego z jego teoretycznych podstaw i b) z podstaw wynikających z toku kształcenia nauczycieli na kierunku nauczanie początkowe. Szok jest zjawiskiem, które powstaje pod wpływem nagłych, niespodziewanych, a bardzo silnych przeżyć wywołanych zaskakującymi człowiekiem wydarzeniami.

Czy taka sytuacja może mieć miejsce w odniesieniu do młodego nauczyciela, który podejmuje pracę zawodową — nawet wobec takiego, który należy do słabych i mało zaangażowanych w procesie przygotowania się do zawodu? Nawet wtedy, gdy wszelkie formy kształcenia minimalizuje? Jeżeli rozpatrzmy założenia (koncepcję) kształcenia, to nie powinny mieć miejsca aż tak zaskakujące sytuacje, jak to przedstawia Autorka. Oczywiście, nowe sytuacje jak „pierwszy dzień pracy”, „pierwsze spotkania z gronem, z nauczycielami, uczniami, rodzicami” (s. 151) zawsze wywołują napięcie, nie są one jednak dla nauczyciela rozpoczynającego pracę całkowicie zaskakujące, po drugie — są one rozłożone w czasie, nie skumulowane tak, by przekroczony został moment krytyczny i mógł nastąpić szok. W toku kształcenia na kierunku nauczania początkowego istnieją formy umożliwiającej bezpośrednie uczestnictwo (czynne) kandydatów w rzeczywistości szkolnej. W ramach tzw. praktyki śródrocznej, która trwa przez 2 lata studiów, co drugi tydzień studenci mogą uczestniczyć w całodziennych zajęciach określonej klasy (w niektórych uczelniach tak rozwiązuje się te praktyki), pierwsza praktyka ciągła (1 miesiąc) ma odbywać się od pierwszego dnia rozpoczęcia nauki szkolnej, studenci biorą czynny udział we wszystkich czynnościach z tym związanych, także w organizacji pierwszego spotkania z uczniami, podczas obu praktyk ciągłych mają brać udział w zebraniach z rodzicami itp. Czy wobec powyższego mogą być sytuacje aż tak zaskakujące? Być może nie wszystkie uczelnie organizują odpowiednio kontakt studentów z rzeczywistością szkolną. Jeżeli tak, to znów nie jest to kwestia koncepcji kształcenia, a jej realizacji w niektórych uczelniach. W każdym bądź razie problem ten przy takim opracowaniu, jak ma miejsce w recenzowanej książce, jawi się jako wątpliwy, zbyt mało przemyślany i podbudowany teoretycznie.

Tak więc prezentowana książka może być przydatna różnym kręgom odbiorców, może służyć badaczom problemu, organizatorom oświaty i samym nauczycielom, którym może dostarczyć wiele materiału do refleksji.

MARIA JAKOWICKA

## KURT WITZENBACHER: DIE UNTERRICHTSPLANUNG. EINE PRAXIS UND STUDIENHILFE

Michael Prögel Verlag Ansbach 1983, ss. 159

Czesław Kupisiewicz w „Podstawach dydaktyki ogólnej” (Warszawa 1988, s. 246) twierdzi, iż „... jednym z głównych warunków skuteczności wszelkiego świadomego i celowego działania, zwłaszcza długotrwałego i złożonego, jest planowanie. Polega ono na przemyślanym gruntownie przewidywaniu przebiegu i rezultatów określonych procesów zgodnie z przygotowanym zarysem czynności (projektem), który obejmuje z jednej strony listę zadań, jakie mają być wykonane w ustalonych terminach, z drugiej zaś wskazuje realizatorów, metody oraz środki urzeczywistniania tych zadań, a ponadto sposoby kontroli i oceny uzyskanych wyników”. Jeśli zgodzimy się, że efektywność działania lekcyjnego nauczyciela w dużym stopniu zależy od planowania i przygotowania koncepcji przebiegu tego działania, to trudno zrozumieć, dlaczego problemom tym nie poświęca się należytej uwagi. Analizując polską literaturę naukową z zakresu dydaktyki, szerzej — pedagogiki pracy nauczyciela — z łatwością zauważymy, że problematyka planowania pracy należy do stosunkowo najbardziej zaniedbanych, szczególnie jeśli myślimy o opracowaniach zwartych, obejmujących w sposób w miarę całościowy podnoszone kwestie. A praktyka, jak wykazują badania naukowe (zob. np. B. Jodłowska, Start zawodowy nauczyciela klas początkowych, Kraków 1988, s. 105 i dalsze) jest swoistym alarmem w tym względzie, szczególnie, gdy chodzi o początkujących nauczycieli. Właśnie z myślą m.in. o nich pisze K. Witzzenbacher swoją książkę, z której niektóre kwestie chciałabym polskiemu czytelnikowi przybliżyć. Można ją zatem traktować jako swoisty poradnik, przewodnik w „uprzączeniach teorii”. Wprawdzie Autor nie podaje żadnych gotowych „recept” do wykorzystania w praktyce, ale zachęca do przestrzegania pewnych kolejnych kroków w fazie planowania i wypracowywania koncepcji lekcji.

Prezentowana praca składa się z siedmiu rozdziałów, z których pierwszy jest poświęcony ogólnym rozważaniom nad procesem nauczania — uczenia się. Jego wymowny tytuł „Tajemnica każdego nauczania ...” zachęca do zastanowienia się nad odpowiedzią na pytanie: co jest istotą lekcji? Jeżeli przyjąć za R. Engelhardtem i innymi, których cytuje K. Witzzenbacher, że tajemnicą każdego nauczania należy w spowodowaniu (ukształtowaniu) korzystnych warunków „owocnego spotkania” uczniów i nauczyciela w czasie lekcyjnym, to należy zastanowić się następnie, co określa i cechuje taki proces. Tym samym należy więc zastanowić się nad:

- planowaniem lekcji,
- ukształtowaniem lekcji jako „owocnego spotkania”,
- przebiegiem lekcji.

K. Witzzenbacher uważa, że u podstaw każdego planowania lekcji winny się pojawiać trzy zasadnicze pytania:

- CO?

Próbując odpowiedzieć na to pytanie należy dokładnie zapoznać się z treściami konkretnego przedmiotu nauczania, jego zadaniami, materiałem zawartym w pod-



ręcznikach uczniowskich i wskazówkami programowymi, w celu odpowiedzi na inne pytanie: co powinien uczeń wynieść z konkretnej lekcji (jakie wiadomości, jakie umiejętności).

— J A K?

Jeżeli wiem co (strona rzeczowa), to, zdaniem Autora, należy zadać sobie pytanie: jak można, jak powinno się pomagać uczniowi na lekcji, aby to co powinien zdobyć — zdobył. A więc rzecz sprowadza się w rzeczywistości nie tylko do strony metodycznej, ale i szeroko rozumianego procesu komunikacyjnego, który nie zawsze jest należycie doceniany przez nauczycieli w fazie przygotowawczej.

— DLACZEGO? PO CO?

Powyższe, trzecie pytanie jest ważnym ogniwem łączącym dwa poprzednie. Idzie tu przede wszystkim, jak podkreśla K. Witzenbacher, o pedagogiczno-dydaktyczne intencje.

Rozważania pierwszego rozdziału skupiają się wokół struktury lekcji, strategii i taktyki w zakresie jej planowania. Są one podstawą wyprowadzenia ogólnej tezy, ważnej z punktu widzenia optymalizacji procesu lekcyjnego: przed działaniem planowanie, a przed planowaniem analiza!

Trzonem merytorycznym książki są rozdziały 3—7 będące uszczegółowieniem kolejnych faz i kroków w planowaniu lekcji i skupiające się wokół takich zagadnień, jak:

- analiza strukturalna lekcji,
- analiza sytuacyjna lekcji,
- określenie celów nauczania-uczenia się,
- planowanie metodyczne,
- konstruowanie projektu planu,
- analiza refleksyjna: krytyczne spojrzenie wstecz.

Spróbujmy przybliżyć niektóre zagadnienia szczegółowe bardzo ważne, jak sądzę, dla zrozumienia wagi podjętej tematyki. Zdaniem K. Witzenbachera każdy nauczyciel przygotowujący się do lekcji musi przejść wszystkie, wyżej wymienione, fazy planowania. I tak mając na względzie specyfikę przedmiotu nauczania, konieczne jest wyjście od analizy rzeczowej, tj. zastanowienia się nad tym, jakie treści musi uczeń sobie przyswoić. Następnym krokiem jest analiza dydaktyczna, czyli odpowiedź na pytanie: dlaczego wybrane treści są ważne, jak one się mają do potrzeb i możliwości oraz zainteresowań uczniów, czy korelują z treściami poprzednimi, a jak się mają do treści z innych przedmiotów.

Po analizie strukturalnej należy przejść, zdaniem autora, do analizy sytuacji klasy. Istotne jest, aby mieć na uwadze nie tylko klasę jako całość, ale i poszczególnych uczniów, ich właściwości i możliwości percepcyjne. Obraz klasy jest bardzo ważny przy planowaniu każdej jednostki metodycznej — jest to układ dynamiczny, stąd powinien być ustawicznie korygowany: np. stosunki społeczne w klasie, rodzaj kontaktów interpersonalnych to ważne elementy przy ustalaniu formy organizacyjnej (s. 76).

Dobra znajomość sytuacji pozwala dopiero na następne kroki postępowania planistycznego nauczyciela, tj. na ostateczne sprecyzowanie celów lekcji i następnie wybór metodyki lekcji. W tym celu nauczyciel musi uruchomić myślenie koncepcyjne, w wyniku którego powstanie scenariusz przebiegu lekcji. Jest to wyjątkowo ważny odcinek pracy przygotowawczej, ponieważ projektowany ciąg zdarzeń musi zabezpieczyć wysoką aktywność uczniów. Projekt lekcji, szczególnie w przypadku początkujących nauczycieli, powinien być utrwalony w postaci konспекtu lekcji, czyli krótkiego opisu projektowanych sytuacji w ściśle określonym czasie (s. 118).

Bardzo ważnym elementem w przygotowaniu się nauczyciela do lekcji jest a n a -

liza rozumiana jako krytyczna ocena projektu czynności nauczyciela i uczniów. Pojawić się tu powinny kolejno, zdaniem Autora, pytania o dobór treści, cele, metodyczną oprawę, dobór i wykorzystanie środków dydaktycznych, uzyskane efekty i ich zestawienie z zaplanowanymi. Takie krytyczne spojrzenie wstecz to ważny rodzaj refleksji nauczyciela nad poszczególnymi punktami planu działania lekcyjnego, jak również nad kształtem całej lekcji jako swoistego fenomenu spotkania nauczyciela z uczniem (s. 144).

Prezentowana książka K. Witzendachera „Die Unterrichtsplanung” jest interesującą propozycją poszukiwania optymalnego modelu działania nauczyciela w zakresie własnego przygotowywania się jako istotnego momentu tego działania, bo dotyczącego kształcenia świadomości i modelowania.

Autor słusznie zwraca uwagę, że przygotowanie nauczyciela do lekcji to bardzo ważna część pracy, rzutuująca na kształt spotkania z uczniem, decydująca w dużej mierze o „owocnym spotkaniu” (fruchtbare Begegnung). Lektura recenzowanej książki jest interesująca, a że prezentuje wiele ważnych zagadnień z warsztatu pracy nauczyciela, może być przydatna w refleksji i doskonaleniu własnego działania każdego nauczyciela — bez względu na staż pracy.

BOGUSŁAWA JODŁOWSKA

## FUNDACJA DOBRYCH SERC

Powstała ogólnopolska Fundacja Dobrych Serc. Zatwierdził ją Minister Zdrowia i Opieki Społecznej, a zarejestrował Sąd Rejonowy dla Warszawy-Pragi. Jej celem jest inicjowanie, organizowanie, prowadzenie i popieranie działalności na rzecz pomocy ludziom starszym i niepełnosprawnym, gromadzenie środków na tworzenie pensjonatów, ośrodków geriatrici i innych placówek oraz gromadzenie środków na budowę i działalność Centrum Zdrowia Seniora.

Terenem działalności Fundacji jest cały kraj, a jej siedzibą jest Wrocław. Fundacja zamierza zainteresować się losem wszystkich ludzi starszych i niepełnosprawnych w Polsce, a w zależności od potrzeby udzielać niezbędnej im pomocy.

W związku z tym Fundacja zamierza organizować na terenie całego kraju swoje przedstawicielstwa, jednostki organizacyjne i filie. Chce również swoją działalnością zainteresować Polaków zamieszkałych za granicą i ludność pochodzenia polskiego oraz tworzyć pensjonaty dla ludzi starszych i niepełnosprawnych pragnących wrócić do Polski.

Fundacja obok działalności społecznej będzie również prowadziła działalność gospodarczą w zakresie produkcji, handlu i usług, a uczestniczące w niej zakłady będą częściowo zwolnione od podatków i będą korzystały z ulg oraz pomocy.

Fundacja zwraca się do wszystkich Ludzi Dobrych Serc z uprzejmą prośbą o zgłaszanie gotowości uczestniczenia w organizowaniu tak bardzo potrzebnej działalności na rzecz pomocy ludziom starszym i niepełnosprawnym na terenie całego kraju, którzy często znajdują się w bardzo trudnej sytuacji i pozostają bez niezbędnej im pomocy oraz opieki. Fundacja liczy przede wszystkim na zgłoszenia lekarzy-specjalistów, pielęgniarek, innych osób zajmujących się rehabilitacją i ochroną zdrowia, farmaceutów, prawników, ekonomistów, nauczycieli i działaczy oświatowych, rzemieślników i osób reprezentujących inne zawody, które mogą uczestniczyć w działalności organizacyjnej lub propagandowej, w pracach administracyjno-biurowych, w udzielaniu porad i pomocy.

W celu umożliwienia dotarcia do wszystkich ludzi starszych i niepełnosprawnych w Polsce, zainteresowania się ich losem oraz udzielania potrzebującym niezbędnej pomocy Fundacja pragnie tworzyć w miastach i gminach społeczne komitety pomocy, a w zakładach pracy, szkołach, przy jednostkach wojskowych. Zarządach organizacji młodzieżowych i innych, przy kościołach i związkach religijnych lub innych placówkach — zespoły pomocy społecznej. Miejskie, miejsko-gminne i gminne społeczne komitety pomocy FDS będą koordynowały działalność zespołów pomocy społecznej na swoim terenie i będą kierowały nią. Społeczne komitety pomocy będą przedstawicielami Fundacji, a w przyszłości w oparciu o nie mogą być powoływane filie Fundacji Dobrych Serc.

Zgłoszenia indywidualne oraz zbiorowe zakładów pracy, szkół, jednostek wojskowych, organizacji młodzieżowych i innych prosimy kierować pod adresem: Fundacja Dobrych Serc, 50-025 Wrocław 15, skrytka pocztowa 2370.

Fundacja zwraca się też z prośbą do zakładów pracy, innych placówek i wszystkich Ludzi Dobrych Serc o wpłacanie darów pieniężnych na jej konto: PKO-BP IV O/Wrocław nr 93549-95556-132-3.

**BOGUSŁAW E. KOTYLAK**  
Fundator-Założyciel  
i Prezes Zarządu

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ DENEK: Obiektywne poznawanie i wyrażanie osiągnięć szkolnych	2 — 3
WITOLD KOMAR: „Wyzwolenie wychowania” — droga do pedagogiki humanistycznej?	5 — 6
JOANNA RUTKOWIAK: Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia	5 — 6
ROMAN SCHULZ: Twórczość pedagogiczna na tle innych rodzajów twórczości	2 — 3
RYSZARD URBAŃSKI: Wartości wychowawcze w perspektywie recenzytywistycznej	2 — 3

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

TERESA BAUMAN: O możliwościach zastosowania metody panelowej w badaniach pedagogicznych	1
STANISŁAW PAŁKA: Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne	1
ANDRZEJ PLUTA: Edukacja — światopogląd — dydaktyka	4
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej a zagadnienia kształcenia i doskonalenia nauczycieli	1
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: — Założenia metodologiczne — utrwalony światopogląd czy po prostu moda?	4

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

KAZIMIERZ DENEK, RYSZARD MELLER: Treści kształcenia w przyszłym modelu edukacji	5 — 6
CZESŁAW KUPIŚIEWICZ: Szkolnictwo podstawowe i średnie (konceptje i instytucje kształcenia ogólnego i zawodowego)	2 — 3
MARIA TYSZKOWA: Rozwój umysłowy a procesy nauczania i przyswajania kultury	4

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

HALINA GÓRECKA: Psychofizyczny wzór nauczyciela-wychowawcy w oczekiwaniach młodzieży szkół podstawowych, średnich i wyższych	4
KRZYSZTOF JAKUBIAK: Przyczynek do badań nad stanem i rozwojem polskiej pedeutologii w okresie międzywojennym	4
EDWARD ZYCH: Charakter warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy	4

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

CZESŁAW BERKA: Praca innowacyjna dyrektora szkoły	2 — 3
HENRYK CUDAK: Rzeczywista rola szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców	1
JOANNA GŁODKOWSKA: Analiza porównawcza węgierskiego i polskiego programu nauczania matematyki w klasach I—IV szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim	2 — 3
ADAM GRODZKI: Poglądy kobiet na wychowanie seksualne młodzieży	1
MARIA JAKOWICKA: Ruch postępu pedagogicznego w Polsce — ze szczególnym uwzględnieniem województwa zielonogórskiego	2 — 3
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Edukacyjne zastosowania mikrokomputerów. Raporty z badań prowadzonych w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim	1
ZENON KRZEMIANOWSKI: O próbach wdrażania do praktyki szkolnej operacjonalizacji celów kształcenia	1

ELŻBIETA MISIORNA: Rola rodziny w rozwijaniu wrażliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym na potrzeby drugiego człowieka . . . . .	2 — 3
JAN POPLUCZ: Czynności uczniowskie w praktyce szkolnej — badania rozpoznawcze . . . . .	1
STANISŁAW REMPEL: Sytuacja wychowawcza w okresie nieletności a późniejsze warunki społeczne mężczyzn — byłych podopiecznych sądu . . . . .	5 — 6
TADEUSZ RYMARZ: Poziom przystosowania emocjonalno-społecznego uczniów a ich osiągnięcia w nauce . . . . .	5 — 6
ADAM SOSNOWSKI: Rozwój czy regres udziału młodzieży w kulturze? . . . . .	4
ADAM SOSNOWSKI: Regres udziału młodzieży w kulturze funkcją przystosowania? Część II . . . . .	5 — 6
BARBARA WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: Funkcjonowanie życia społecznego szkoły . . . . .	4
HENRYK ZYGNER, KRYSZYNA FILIPOWICZ: Koszty materialne szkół ogólnokształcących (wielkość i struktura w roku 1987) . . . . .	2 — 3

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

BOGDAN BILLIK: Studenckie praktyki robotnicze — za i przeciw . . . . .	2 — 3
MIECZYSLAW DUDEK: Z pogranicza teorii i praktyki wychowania w internacie . . . . .	5 — 6
MARIA DUDZIKOWA: Szanse wychowania dla przyszłości w systemie scentralizowanym . . . . .	2 — 3
ADAM KNAP: 180 lat nowoczesnej szkoły? . . . . .	4
WITOLD KOMAR: Działalność diagnostyczna w wychowaniu jako zadanie zawodowe nauczyciela oraz czynnik „edukacji badawczej” uczniów . . . . .	2 — 3
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Komputeryzacja kształcenia w świetle teorii technicznego wspomaganie nauczania . . . . .	2 — 3
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Czas wolny w procesie resocjalizacji . . . . .	1
MIROSLAW ORZECZOWSKI: Jak sytuacja społeczna broni jednostkę przed wpływem wychowawczym szkoły . . . . .	5 — 6
DANIELA RUSAKOWSKA: Antyinnowacyjne zjawiska i procesy w szkole . . . . .	1
WIESŁAW W. SZCZĘŚNY: Modelowanie programów szkolnych a zagadnienie profilowania treści kształcenia . . . . .	1

### SYLWETKI WYBITNYCH PEDAGOGÓW

TADEUSZ LEWOWICKI: Wincenty Okoń . . . . .	2 — 3
--	-------

### OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

ROY LOWE (tłum. M. Szybisz): Działania rządu na rzecz kształcenia nauczycieli w Anglii . . . . .	4
LEON NIEBRZYDOWSKI: Koncepcje i metody badań dzieci i młodzieży zdolnej w Stanach Zjednoczonych . . . . .	4
LECH SAŁACIŃSKI: Zachodniobierlińska koncepcja miasta jako szkoły . . . . .	2 — 3
JAN SKŁODOWSKI: Model edukacyjnych zastosowań mikroinformatyki w Szwajcarii — wybrane zagadnienia . . . . .	2 — 3

### RECENZJE KSIĄŻEK

KRYSZYNA BARANOWICZ: K. Kruszewski: Zrozumieć szkołę . . . . .	2 — 3
MARIA CHYMUK: G. Noizei, J. P. Caverni: Psychologiczne aspekty oceny osiągnięć szkolnych . . . . .	4
STANISŁAW DYLAŁ: W. Kojs (red.): Problemy działań dydaktycznych . . . . .	4
JÓZEF GÓRNIOWICZ: M. Szymański: Twórczość i style poznawcze uczniów . . . . .	2 — 3
WITOLD KOMAR: K. Dzyr-Gierej: W szkole o życiu. Szkolne przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie . . . . .	1
WITOLD KOMAR: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch: Psychologia i życie . . . . .	2 — 3

EWA KUSKA: I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.) Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje	
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: R. Urbański: Technika a wartości wychowawcze. Perspektywy antropologii pedagogicznej w świetle filozofii techniki	5 — 6
WŁADYSŁAWA ŁUSZCZUK: J. Stochmiałek: Pedagogiczne aspekty kierowania	2
JERZY NOSARZEWSKI: L. Niebrzydowski: Psychologia wychowawcza (samodzielność, aktywność, stosunki interpersonalne)	5 — 6
EUGENIUSZ PIOTROWSKI: W. Kojas: Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym	2 — 3
MARYLA SOWISŁO: J. Radzewicz, M. Mirgos: O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego	5 — 6
MARIA SZYBISZ: N. F. Talyzina: Formirowanije poznawatielnoj diejatielności mładszych szkolników	2 — 3
BOGUSŁAW SLIWERSKI: W. Melzer, G. Neubaer: Der Kibbutz als Utopie. Mit einem Nachwort von Ludwig Ligte	5 — 6

### KRONIKA

WŁODZIMIERZ PROKOPIUK: Modernizacja systemów edukacyjnych a zawód nauczyciela	4
JOZEF SZOCKI: Próba spojżenia naukowego na biblioteki szkolne	5 — 6
EWA ZARĘBA: Uczniowie klas I—III jako partnerzy nauczycieli	1

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1990 r.  
Ark. druk. 12,0. Ark. wyd. 13,5. Nakład 1.700 egz.  
Druk i oprawa Tomaszowskie Zakłady Graficzne  
Tomaszów Maz. ul. Farbiarska 32/34  
Zam. nr 138/1100/90



## SZANOWNI CZYTELNICY I PRENUMERATORZY!

Uprzejmie informujemy, że ze względu na przejściowe trudności wydawnicze tegoroczne numery naszego dwumiesięcznika będą łączone i **ukazą się z opóźnieniem.**

Zmianie ulegają warunki prenumeraty:

- termin przyjmowania prenumeraty na 1991 rok zostaje przedłużony do dnia 28 lutego 1991 r.;
- wpłaty od prenumeratów indywidualnych i zbiorowych należy dokonywać na adres:  
Wydawnictwo Pedagogiczne ZG ZNP w Kielcach  
konto: PKO I/OM nr 29519-26-132 Kielce  
ul. Piotrkowska 12; 25-510 Kielce;
- wysokość prenumeraty w kraju:  
rocznie — **100.000 zł.**  
cena pojedynczego numeru — **25.000 zł.**  
(w 1991 roku ukazą się tylko 4 numery „Ruchu Pedagogicznego”, a ich koszt może ulec zwiększeniu);
- prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest o 100% wyższa od prenumeraty krajowej.

Serdecznie przepraszamy za opóźnienia i zmiany

Redakcja