RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

Rok XXXII (LXIV) – MAJ – SIERPIEŃ 1990

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

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

Redaktor techniczny: Monika Kolberg

ADRES REDAKCJI
00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8
tel. 26-10-11 wewn. 276 (piątki 13.00 — 15.00)

INFORMACJA DLA AUTORÓW

Redakcja przyjmuje do publikacji materiały autorskie w trzech egzemplarzach znormalizowanego maszynopisu (orginał i 2 kopie), napisane czytelną czcionką, bez poprawek i skreśleń. Przypisy należy umieszczać na końcu maszynopisów.

Na tekście nadesłanych 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 ndsyłanego 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.

PL ISSN 0483-4992
Nr indeksu 37492

RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

3-4

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

Rok XXXII (LXIV) – MAJ – SIERPIEŃ 1990

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

TADEUSZ LEWOWICKI: Przemiany teleologii edukacyjnej 3
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym 10

PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Udział ZNP w kształtowaniu polityki oświatowej — referat wygłoszony przez J. Zaciurę na posiedzeniu plenarnym 12. X. 89 r. 21
Uchwała Zarządu Głównego oraz Krajowej Rady Nauki ZNP w sprawie udziału ZNP w kształtowaniu polityki oświatowej 30

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

WACŁAW ŚMID: Semiotyka w pedagogice czyli o myśleniu twórczym . . 33
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Podstawowe problemy metodologiczne badań decyzyjnych w naukach pedagogicznych 47

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

JOZEF POŁTURZYCKI: Potrzeby zmian w procesie doskonalenia nauczycieli . 57
HENRYK CUDAK: Wychowanie dla pokoju w procesie lekcyjnym szkoły podstawowej 68
STANISŁAW PAJKA: Miejsce regionalizmu w edukacji szkolnej 76
MAGDALENA PIORUNEK: Kierunki optymalizacji orientacji i poradnictwa zawodowego 95
DANUTA MASNA: Czynniki warunkujące integrację stosunków społecznych w niższych klasach szkół podstawowych 102
JOANNA GŁODKOWSKA: Wiedza matematyczna uczniów klas I—IV szkoły specjalnej 112
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Propozycja systemu wykorzystania mikrokomputerów w szkolnictwie 124

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

FRANCISZEK WARKUSZ: Prewencyjny system dydaktyczno-wychowawczy . 133
BOGDAN BRYCKI: Nieefektywna skuteczność kształcenia 149

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

EWA DADEJ: System edukacji w Australii 155
KARL-HORST BRÜGGENER, GERT ADLER: Kształcenie pedagogiczne dyplomowanych nauczycieli w NRD 161

RECENZJE KSIĄŻEK

A. KIELASIŃSKA, J. LESIEWICZ: S. Popek, (red.): Aktywność twórcza dzieci i młodzieży 172
IRENEUSZ PYRZYK: J. Materne: Opiekuńcze funkcje szkoły 177

KRONIKA

IGNACY KUŹNIAK: Międzynarodowa konferencja naukowa: cele, treści i efekty kształcenia 182
JOZEFA CHMIELEWSKA: O nową orientację w kulturze i edukacji . . . 187

TADEUSZ LEWOWICKI
Uniwersytet Warszawski

PRZEMIANY TELEOLOGII EDUKACYJNEJ

Wielość i różnorodność zjawisk i procesów zachodzących w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym, a także w nauce i w technice, coraz częściej skłaniają ludzi do zastanowienia nad następującymi zmianami, kształtującą się nową jakością życia lub przynajmniej wizją tej nowej jakości, poczynaniami mogącymi wywierać wpływ na istotę i kształt dokonujących się przeobrażeń. Aktywność wielu grup społecznych skierowana jest nie tylko (czy nie głównie) na realizację proponowanych im, a nierzadko nawet narzucanych, celów społecznych, ale również na współdecydowanie, współtworzenie owych celów. Dotyczy to chyba wszystkich dziedzin życia — w tym także edukacji.

Spory o obraz celów edukacji trwają od wieków. Kolejne ujęcia tych celów zawsze uzależnione były od warunków politycznych, społecznych i gospodarczych. Kształtowały się kolejne teorie celów edukacyjnych, a przede wszystkim teorie celów kształcenia (różne teleologie edukacyjne czy teleologie kształcenia). Również współcześnie mamy do czynienia z próbami określenia nowych teleologii edukacyjnych — próbami podejmowanymi w krajach zachodnioeuropejskich, a ostatnio i w krajach Europy Wschodniej. Szczególnie silne wydają się potrzeby nakreślenia nowej teleologii edukacyjnej przez nasze społeczeństwo — w Polsce bowiem zakres i tempo zmian w wielu dziedzinach życia są wyjątkowo duże, pod wieloma względami unikalne, a w każdym razie nietypowe. Znaczący udział w przygotowaniu propozycji nowej — właściwej dla przekształcającego się społeczeństwa — teleologii edukacyjnej powinni mieć pedagodzy. Zmierzając do sformułowania wspomnianej propozycji warto zastanowić się nad dotychczasowymi przemianami celów edukacji. Świadomość tych przemian i przynajmniej niektórych ich uwarunkowań może okazać się pomocna w budowaniu podstaw nowej teleologii.

TYPOWE UJĘCIA CELÓW EDUKACJI

W krajach europejskich, w których żyją społeczeństwa pozostające pod silnym wpływem historii i kultury śródziemnomorskiej, zazwyczaj poszukuje się praźródeł wielu współczesnych teorii i idei w poglądach zna-

nych już w starożytności. Zapewne czyni się tak nie bez racji. Pozostańmy jednak w tym szkicu przy niektórych — jak się wydaje typowych — teleologiach edukacyjnych czasów nowożytnych.

Ważną właściwością kilku typowych ujęć teleologii edukacyjnej (czy teleologii edukacyjnych) był i jest hierarchiczny układ celów. Jedną z najbardziej znanych propozycji celów edukacji — szczególnie edukacji szkolnej — pozostaje teleologia ukształtowana jeszcze w okresie Oświecenia, a w praktyce oświatowej silnie utrwalona w szkolnictwie opartym na teorii pedagogicznej J. F. Herbarta. Wyraźnie dostrzegalny w tym obrazie celów jest prymat wiadomości, rozległej wiedzy encyklopedycznej. Inne cele — kształtowanie umiejętności i nawyków, rozwijanie właściwości osobowościowych — mogły być i były realizowane niejako poprzez realizację i przy okazji realizacji celu dominującego. Takiego spostrzegania celów edukacji nie były w stanie wyprzeć ani słabości edukacji ukierunkowanej głównie na przekaz encyklopedycznej wiedzy, ani też teoria etyczna Herbarta, która przecież w istocie stanowiła właśnie teorię celów edukacyjnych, celów wychowania w szkolnictwie Prus (cele — służebne wobec tego państwa, określające swoisty wzór osobowości obywatela — w dużej mierze połączone zostały z potocznie spostrzeganym głównym celem edukacji szkolnej, czyli z opanowaniem, przyswojeniem określonego zasobu wiedzy o charakterze encyklopedycznym).

Takie skojarzenie występuje często i dzisiaj, a realizacja celów edukacyjnych (w tym celów wychowania) wiąże się przede wszystkim z przekazaniem określonych tzw. gotowych treści. W pewnym sensie treści, materiał nauczania, a także związane z przekazywaniem i przyswajaniem tych treści metody pracy, zastępują czy wypełniają cel. Konsekwencje tego obserwujemy w polskich szkołach wszystkich szczebli kształcenia.

Zewnętrznym, ale jakże utrwalonym w świadomości wielu pokoleń nauczycieli, wyrazem naszkicowanego wyżej zjawiska są sformułowania celów kształcenia w większości klasycznych już podręczników dla nauczycieli i kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Łatwo w nich znaleźć takie ujęcia celów, w których na pierwszym miejscu wymienia się właśnie wyposażenie uczniów w wiadomości, dalej mówi się o kształtowaniu umiejętności, nawyków, jeszcze dalej o kształtowaniu osobowości, postaw, poglądu na świat. Taki porządek celów nie zawsze spowodowany bywa intencjonalnie przyjętą przez autorów hierarchią tych celów. Niekiedy uzasadniany jest on swoistą logiką dochodzenia do celów ogólnych, dotyczących osobowości człowieka (opanowanie wiadomości, sprawności ma być wtedy „budulcem" lub etapem czy etapami dochodzenia do celów bardziej złożonych i ważniejszych). Często takiego porządku wcale się nie uzasadnia. Tak w odczuciu społecznym — nawet niekiedy wbrew

intencjom autorów — kształtuje się jednak określona hierarchia, w której wiadomości zajmują pozycję najwyższą.

Odmienne ujęcie ogólnego obrazu celów edukacji proponowali i proponują zwolennicy kształcenia i wychowania służącego głównie rozwijaniu osobowości człowieka. Poczynając od historycznych koncepcji kształcenia formalnego, a na współczesnych odmianach różnych koncepcji personalistycznych, humanistycznych itp. kończąc, przewija się w teleologii edukacyjnej postulat szczególnego wyeksponowania — jako celu edukacji — kwestii rozwijania osobowości. Realizacja innych celów ma wtedy pełnić charakter w dużej mierze służebny czy instrumentalny w stosunku do tego celu dominującego.

Szkolnictwo wieku XX od czasów tzw. progresywizmu pedagogicznego przyjęło w masowym kształceniu wiele rozwiązań programowo-metodycznych i organizacyjnych, które były i są zgodne z taką formułą teleologiczną i stosowną dla niej doktryną edukacji. W krajach zachodnioeuropejskich, północnoamerykańskich, częściowo w innych regionach świata, kształcenie i wychowanie odwołujące się do przedstawionego obrazu celów edukacji jest silnie konkurencyjne wobec edukacji i obrazów celów zdominowanych przez przekaz gotowych wiadomości. W Polsce były i są podejmowane wysiłki rozwinięcia takiej edukacji, która służyć ma — z założenia — przede wszystkim rozwojowi osobowości. Próby aktywizacji uczniów, nauczanie problemowe w różnych odmianach, szkoły alternatywne i przedszkola alternatywne, mogły i mogą w niewielkiej tylko części spowodować wyłom w informacyjno-podającym modelu edukacji. Te mocno ograniczone wyniki są zrozumiałe, jeśli uwzględni się wymagania programowe stawiane uczniom polskich szkół (wymagania odpowiadające dominacji wiadomości, wiedzy gotowej, w obrazie celów edukacyjnych). Dopiero obecnie następujące zmiany w szkolnictwie — m.in. prace nad ograniczeniem i zmianami treści — stworzyć mogą szanse większego powodzenia edukacji nastawionej bardziej na rozwijanie osobowości wychowanków, niż wyposażenie ich w rozległą wiedzę encyklopedyczną.

Przemiany w gospodarce, nauce i technice oraz towarzyszące im przeobrażenia społeczne w krajach rozwijających przemysł na przełomie ubiegłego i bieżącego stulecia przyczyniły się do powstania jeszcze innej propozycji ujmowania celów edukacji niż dwie poprzednie propozycje. Zwrócono uwagę na kwestie praktycznej przydatności wiedzy, na jej użyteczność w sytuacjach zawodowych i w innych sytuacjach życia społecznego. Utylitaryzm, pragmatyzm w rozmaitych odmianach teorii społecznych, koncepcji filozoficznych, a także społecznych zachowań, postaw, przyczyniły się do wyraźnego awansu w hierarchii celów edukacyjnych spraw przygotowania do sprawnego i efektywnego działania, wykorzystania wiedzy i umiejętności w sytuacjach praktycznych. Edukacji opartej na werbalizmie i szkolnoteoretycznym nauczaniu i uczeniu

się przeciwstawiono edukację związaną z praktyką i służącą praktycznej działalności. Skutki działań (opartych na odpowiedniej wiedzy i wykonywanych dzięki zdobytym umiejętnościom) świadczyć miały o jakości przygotowania, o jakości edukacji. Ukształtowanie sprawności, w znacznej mierze sprawności dających się wykorzystać w różnych dziedzinach praktyki społecznej, znalazło się zatem wśród najwyżej cenionych celów edukacji. Jak wiadomo — w niektórych rozwiązaniach edukacyjnych cel ten nawet przeceniono, co — z różnych powodów — prowadziło do zjawiska obumierania szkoły.

Ta — trzecia już — swoista formuła celów edukacji nadal ma zwolenników, chociaż w masowym kształceniu raczej nie głosi się prymatu sprawności nad kształtowaniem osobowości i wiedzą.

Każdemu z trzech naszkicowanych tu ujęć celów edukacji towarzyszyły — w ramach ogólnych doktryn kształcenia — określone teorie doboru treści (materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny)[1], koncepcje organizacji procesów edukacyjnych, teorie metod kształcenia i wychowania, teorie środków kształcenia i wychowania oraz propozycje różnych form organizacyjnych zajęć edukacyjnych.

TELEOLOGIA EDUKACJI WIELOSTRONNEJ

Nakreślone poprzednio ujęcia celów edukacyjnych różniły się (i w wersjach współczesnych nadal różnią) hierarchiami tych celów, co znalazło swój wyraz także w odpowiednich ogólnych doktrynach edukacji (szczególnie edukacji szkolnej) oraz wspomnianych teoriach treści, procesu, metod, środków i form organizacyjnych kształcenia i wychowania. Spory o swoistą strukturę celów dotyczyły jednak nie tylko tego, które cele uznać za dominujące czy najważniejsze, ale również i tego, czy uzasadnione jest hierarchizowanie tych celów.

Często odwoływano się do starożytnych ideałów człowieka wielostronnie rozwiniętego, podkreślano też, że ten właśnie ideał powinien mieć właściwe odbicie w nowożytnej teleologii eduakcyjnej. Naturalnym następstwem takich stanowisk było powstawanie różnych odmian teorii kształcenia i wychowania wielostronnego. Teorie edukacji wielostronnej wydają się mieć obecnie najwięcej zwolenników, chociaż trudno pozbyć się wrażenia, iż często są to zwolennicy chętniej deklarujący aprobatę dla tej teorii niż realizujący zalecenia z niej wyprowadzane. Tak czy inaczej — coraz szersze uznanie zyskuje pogląd, że wszystkie podstawowe cele kształcenia i wychowania traktować należy jako równie ważne — pewne dominanty pojawiać się mogą w poszczególnych etapach rozwoju dzieci i młodzieży, a więc i w określonych etapach edukacji (szkolnej i pozaszkolnej).

W teleologii pedagogicznej właściwej edukacji wielostronnej przyjmuje się zatem całościowy, zintegrowany i zarazem komplementarny i wzajemnie wspomagający się układ podstawowych celów edukacyjnych. Realizacja każdego z tych celów jest silnie związana z realizacją celów pozostałych, a zatem — z tego punktu widzenia, ale również z punktu widzenia ogólnej doktryny edukacyjnej — nie ma celów bardziej i mniej ważnych.

Takiemu stanowisku teleologicznemu towarzyszą odpowiednie teorie doboru treści (np. w Polsce teoria materializmu funkcjonalnego W. Okonia), a ponadto koncepcje dotyczące procesu, metod, środków i form edukacji. Wszystkie te propozycje teoretyczne — po części także propozycje metodyczne — składają się na ogólną wizję edukacji spełniającej przesłania tej teleologii pedagogicznej.

Praktyka edukacyjna wciąż jednak odbiega od owej wizji. Przyczyn jest wiele i nie sposób uchwycić ich obraz. Wydaje się, że jedną z nich pozostaje tradycyjny model programowy i tradycyjny model metodyczno-organizacyjny — treści znacznie odbiegające od treści zalecanych w teoriach kształcenia wielostronnego, kategorie aktywności odbiegające od modelu wielostronnego poznawania świata poprzez korzystanie z różnych źródeł wiedzy, schematyczne metody nauczania-uczenia się itp. Krótko mówiąc — rzeczywistość edukacyjna nie przystaje do przywołanej tu teleologii i wyobrażeń osiągania założonych celów. Poważną przyczyną rozbieżności, o których mowa wyżej, są również nastawienia, kwalifikacje, metody pracy i stan świadomości zawodowej sporej części nauczycieli, ale również warunki ich pracy. Wreszcie, bardzo skromne powodzenie w osiąganiu celów edukacji wielostronnej jest — być może — uwarunkowane także niejednoznacznym odczytywaniem, interpretacją teleologii właściwej tej edukacji. Nadal bowiem — pomimo wcześniej wspomnianej deklaratywnej aprobaty dla omawianego tu ujęcia celów — przyjmuje się (w sposób świadomy lub nieświadomy) różne hierarchizacje celów. Jednocześnie dostrzec można funkcjonowanie osobliwego mechanizmu przenoszenia zapisu typowych celów (i ich porządku) jako określonej hierarchii celów, co ma miejsce np. przy odczytywaniu celów kształcenia ogólnego zapisanych w klasycznych już podręcznikach dydaktyki ogólnej (studenci i nauczyciele, chociaż wiedzą o przyjętej w tych podręcznikach teorii czy koncepcji kształcenia wielostronnego, porządek wymienionych celów często traktują jako obraz hierarchii tych celów).

Zapewne i wiele innych czynników, rozmaitych uwarunkowań, składa się na taki właśnie stan rzeczy, ale nadal w odczuciu znacznej grupy nauczycieli, uczniów, rodziców (i innych grup społecznych) na plan pierwszy wysuwa się w kształceniu kwestie przekazu i opanowania wiadomości. Na dalszych miejscach spostrzega się umiejętności, świat wartości i ukształtowane na ich podstawie postawy.

KU NOWEMU UJĘCIU CELÓW EDUKACJI

Wspomniane na wstępie i obserwowane w różnych społeczeństwach przemiany, które następują we wszystkich dziedzinach życia, podważają dotychczasowe sposoby ujmowania celów edukacji. Krytyka teleologii edukacyjnej ma rozliczne źródła. Oto niektóre z nich:

Edukacja staje się coraz bardziej oderwana od podstawowych problemów ludzkości, w niewielkim stopniu pomaga te problemy rozwiązywać, zapobiegać powstawaniu nowych — dających się przewidzieć — trudności, zagrożeń. Stosunkowo słabo pomaga ludziom w ich codziennym życiu, w funkcjonowaniu w różnych rolach społecznych. Staje się więc współczesna edukacja coraz bardziej niefunkcjonalna. Dzieje się tak m.in. za przyczyną niewłaściwego określenia celów edukacji.

Silne eksponowanie rozwoju techniki, upowszechnianie się konsumpcyjnych modeli życia, pogoń za nowymi rozwiązaniami technologicznymi (także w dziedzinach zagrażających człowiekowi — bezpośrednio lub pośrednio — a więc np. w przemyśle zbrojeniowym, chemicznym itp.) prowadzi do tego, że — jak powiedział kiedyś Huxley — współczesne społeczeństwa stają się bardziej „społeczeństwami środków" niż „społeczeństwami celów". Edukacja — wraz z jej celami — nie zapobiega tym zjawiskom i procesom, nie widać jej oddziaływania zmieniającego ludzi na lepsze.

Doktryny edukacyjne nadmiernie eksponujące kwestie przekazu treści nauczania mają charakter przede wszystkim adaptacyjny — służą głównie przystosowaniu ludzi do zastanej rzeczywistości. Rzeczywistość tę trzeba jednak zmieniać, cywilizację naprawiać. Pojawia się więc potrzeba określenia i realizacji nowej doktryny edukacyjnej. Raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN) zwraca uwagę na tę potrzebę w słowach: „Doktryna ta, aczkolwiek trudna, powinna być realizowana, ponieważ w przeciwnym razie pozostawimy młode pokolenia sam na sam z chaosem świata i pozwolimy, aby uległy one bezrozumnej kontestacji lub cynizmowi. Sytuacja młodego pokolenia w świecie współczesnym stanowi jaskrawy przykład chaosu i dramatu wartości. Obserwuje się załamanie wielu tradycyjnych norm i wzorów postępowania, a wielka polityka i trywialna codzienność ilustrują przemijanie pozornie trwałych kryteriów i sposobów życia" [2].

Podstawowymi zagadnieniami edukacji (i życia społecznego w ogóle) stają się kwestie systemu wartości, kształtowania postaw, kształtowania stosunków międzyludzkich [3]. Znajduje to odbicie w próbach nowego przedstawienia celów edukacji. Przywołajmy tu przykłady dwóch takich prób:

W znanej w europejskich środowiskach pedagogicznych (i — szerzej — oświatowych) pracy „Bliskie i dalekie cele wychowania" [4] znajduje się propozycja nowego — właściwego nowej doktrynie edukacyjnej — uję-

cia celów. Na pierwszym miejscu stawia się w niej postawy, na drugim — sprawności, na trzecim wiedzę.

Podobne przedstawienie tych spraw znajduje się w cytowanym uprzednio polskim raporcie KEEN. Sięgnijmy raz jeszcze do tekstu tego raportu: „Priorytet wartości (...) prowadzi do charakterystycznego odwrócenia klasycznych celów edukacji. Przez całe lata kształcenie orientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Obecnie postawy coraz częściej wysuwane są na plan pierwszy, następne są umiejętności, a na końcu dopiero — wiadomości. Ta nowa hierarchia odpowiadać ma nowemu zamówieniu edukacyjnemu, postawy bowiem — to określona jakość ludzi, szczególnie dziś potrzebnych, odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do nieustannej samoedukacji i do intelektualnej autonomii. Rośnie zapotrzebowanie na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali globalnej" [5].

Zarówno przytoczone tu przykłady, jak i wiele innych najnowszych przedstawień wizji edukacji, doktryn edukacyjnych i celów edukacji, świadczą o dążeniach do stworzenia nowej formuły celów edukacji i stosownej teleologii. Dążenia te przejawiają się w środowiskach oświatowych różnych krajów, coraz silniejsze są również w Polsce. Ich występowanie jest naturalne w sytuacji ogólnych przemian w życiu społecznym — przemian charakteryzujących się przywracaniem rangi wartościom ogólnoludzkim, wartościom związanym właśnie z człowiekiem, słowem — wartościom humanistycznym.

Przywołane tu pokrótce nowe ujęcia celów edukacji i kształtująca się nowa teleologia edukacyjna (silnie związana z nowymi nurtami aksjologii edukacyjnej) są sprawami ważnymi nie tylko dla teorii edukacyjnych, ale także (a miejmy nadzieję, że nawet przede wszystkim) dla praktyki edukacyjnej. Owe przemiany teleologii edukacyjnej prowadzić przecież mają do zmian w działalności edukacyjnej, do postawienia w tej działalności nowych akcentów (nowych albo innych niż dotąd, chociaż i wcześniej znanych). Zmianom ulec powinien proces kształcenia i wychowania, treści edukacji, sfera technologii edukacyjnej. Inne ujęcie celów to w założeniu także inne widzenie, inne podejście do kwestii osiągnięć uczących się i kierujących uczeniem się. Przedstawione w tym fragmencie nowe ujęcie celów edukacji — ujęcie, które zapewne znajdzie wkrótce swoje rozwinięcie w wielu pracach — jest więc próbą wyjścia poza dominujący schemat myślenia o edukacji i jej celach, jest zarazem wyzwaniem i szansą dla teorii i praktyki edukacji.

Przypisy

[1] Por. np. W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa, 1970 PZWS; Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1988, PWN. Tam również znajdują się typowe ujęcia celów kształcenia i wychowania.

[2] „Edukacja narodowym priorytetem". Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Warszawa—Kraków 1989, PWN, s. 21.
[3] Tamże.
[4] Bliskie i dalekie cele wychowania, oprac. J. Wojnar, Warszawa 1987. PWN.
[5] „Edukacja narodowym priorytetem", op. cit., s. 25.

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI
Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej
Lublin

WARUNKI PODMIOTOWEGO FUNKCJONOWANIA UCZNIÓW W PROCESIE WYCHOWAWCZYM

We wszystkich niemal znaczących koncepcjach pedagogicznych, znanych z przełomu XIX i XX wieku aż po dzień dzisiejszy, podmiotowe funkcjonowanie dzieci i młodzieży urasta do wyjątkowej rangi w złożonym rejestrze podstawowych założeń wychowawczych. Nadaje ono osobliwy sens procesowi wychowania i wyznacza szczególną w nim rolę nie tylko wychowawcy, lecz także wychowankom. Można nawet powiedzieć, iż w procesie tym wpływy jednych i drugich równoważą się, a nierzadko wpływy wychowanków mają wyraźną przewagę w porównaniu z siłą oddziaływań wychowawcy. Rezygnuje się tu z uproszczonego rozumienia wychowania, według którego istota jego sprowadza się do oddziaływań jednokierunkowych, to jest wywierania wpływu przez wychowawcę na wychowanka. Zakłada się przy tym, iż wychowawca jest człowiekiem w pełni ukształtowanym i całkowicie odpowiedzialnym za skutki wychowania, którym kieruje; wychowanek zaś to jednostka stale rozwijająca się, niedojrzała i wymagająca ustawicznego sterowania z zewnątrz. Taki pogląd na wychowanie redukuje wychowanka do roli przedmiotu, który z natury swej podlega koniecznym oddziaływaniom; sam nie jest w stanie niczego wymyśleć ani zdziałać. Toteż zdany jest — jak mylnie się sądzi [2] — tylko na bezpośrednie nim kierowanie. Nieuchronnym tego następstwem jest wyraźne uprzedmiotowianie go w procesie wychowania, a tym samym pozbawianie go podmiotowego funkcjonowania.

Już choćby na podstawie tego, co powiedziano, łatwo wyrobić sobie pogląd o niemal kopernikańskim przewrocie w myśleniu pedagogicznym, wyraźnie preferującym podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie wychowawczym szkoły. Funkcjonowanie takie oznacza, iż uczniowie nie muszą być zdani tylko na nauczycieli; mają także coś sensownego do powiedzenia we własnych sprawach i mogą o nich wspólnie decydować. Słowem, mogą postępować samorządnie, a więc ponosić część odpowiedzialności za własny rozwój i za to, co faktycznie dzieje się w życiu

szkolnym. Zdają sobie sprawę, iż mogą być i że są niejednokrotnie nauczycielami swych nauczycieli. Nauczyciele zaś nie wzbraniają się przed tym i chętnie uczą się od swych uczniów. W każdym razie nie mają im za złe, że niekiedy uczniowie wiedzą od nich więcej i potrafią lepiej niż niejeden rutynowany nauczyciel.

Rozumiane w ten sposób podmiotowe funkcjonowanie uczniów nie jest bynajmniej łatwe do ujawnienia się w warunkach działalności szkolnej. Nierozstrzygniętym problemem — jak dotąd — są nie tylko możliwości i granice podmiotowego funkcjonowania uczniów w obowiązującym powszechnie systemie klasowo-lekcyjnym współczesnej szkoły, lecz także czynniki warunkujące owo funkcjonowanie. W obecnym opracowaniu pragnę ograniczyć się do zasygnalizowania kilku zaledwie takich czynników, jak: humanistyczne podejście nauczycieli do uczniów, przezwyciężanie kontrowersji wokół celów wychowania przez docenianie wartości ogólnoludzkich, eksponowanie metod oddziaływań pośrednich, wykorzystanie niektórych doświadczeń psychoterapii oraz unowocześnienie współpracy nauczycieli i rodziców.

HUMANISTYCZNE PODEJŚCIE NAUCZYCIELI DO UCZNIÓW

Najważniejszym czynnikiem, warunkującym podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie wychowania szkolnego, jest niewątpliwie humanistyczne do nich podejście przez nauczycieli, czyli uznawanie każdego ucznia za jednostkę w pełni autonomiczną, której przysługuje prawo do własnej podmiotowości czyli wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie — łącznie z prawem do w miarę samodzielnego kształtowania własnego losu [1]. Tego rodzaju podejście oznacza liczenie się z poczuciem godności i wartości osobistej uczniów, a nade wszystko ich potrzebami psychicznymi, w tym zwłaszcza potrzebami bezpieczeństwa, uznania i szacunku oraz samorealizacji. Nauczyciele o takim podejściu pozostawiają uczniom możliwie szeroki zakres swobód; unikają wymuszania posłuchu, a więc stronią od narzucania im czegokolwiek i nie przemawiają do nich „z góry". Przeciwnie, starają się przekonać swych uczniów i pozyskać ich względy, a niekiedy także przyjaźń. Stają się dla nich raczej doradcami lub animatorami, niż zwierzchnikami czy przywódcami formalnymi. Chętnie też szukają u nich rad i polegają na ich pomysłowości w różnych sprawach. Słowem, świadomie unikają instrumentalnego do nich podejścia i wszystkich negatywnych konsekwencji z tego wypływających. Tak na przykład nie nadużywają stawiania uczniom ocen niedostatecznych i w ogóle ograniczają do niezbędnego minimum stosowanie wszelkiego rodzaju kar.

Istotnym przejawem humanistycznego podejścia nauczyciela do uczniów — jak łatwo się domyśleć — jest okazywana im postawa demokratyczna. Zakłada ona życzliwy i wyrozumiały stosunek wobec każdej

dziewczyny i każdego chłopca, a także konieczność pozyskania ich sympatii i zaufania. Dużą wagę przywiązuje się do umożliwiania im wspólnego podejmowania decyzji i samodzielnego wykonywania przez nich różnorodnych działań praktycznych. Nauczyciel o takiej postawie występuje nierzadko w roli równorzędnego członka zespołu klasowego. Razem z nimi wykonuje niektóre zadania i chętnie odwołuje się do ich inicjatywy.

Inne przejawy humanistycznego podejścia nauczycieli do uczniów, charakterystyczne również dla postawy demokratycznej, to takie m.in. umiejętności psychospołeczne, jak okazywanie im swej akceptacji i zaufania, autentyczność i otwartość oraz rozumienie empatyczne.

Akceptacja i zaufanie okazywane uczniom polegają na uznawaniu ich takimi, jakimi są naprawdę, a więc bez uprzedzeń czy pomówień. Wymaga poszanowania ich prawa do własnej odrębności, czyli do tego, aby mogli różnić się od dorosłych. Każdego z nich uważa się za niepowtarzalną w swoim rodzaju istotę ludzką, stanowiącą swoisty świat przeżyć, myśli i uczuć. Akceptacja i zaufanie idą ze sobą w parze. Nie sposób bowiem komuś naprawdę zaufać, nie akceptując go wewnętrznie. I odwrotnie, zaakceptowanie kogoś nie byłoby chyba możliwe bez pewnego przynajmniej do niego zaufania. Poza tym podkreśla się słusznie, że okazywana uczniom akceptacja i zaufanie łączą się z reguły także z wyrażaniem wobec nich szacunku i serdeczności, jak i unikaniem nadmiaru ocen lub kwalifikowania ich do określonej kategorii, np. uczniów „trudnych", „leniwych" czy „agresywnych".

Autentyczność i otwartość jako przejaw humanistycznego podejścia nauczycieli do uczniów stanowią nade wszystko zgodność z samym sobą oraz postępowanie nacechowane szczerością i spontanicznością. Zakłada się tu, iż nauczyciel nie ma w zasadzie niczego do ukrycia przed swymi uczniami. Jest osobą, która ma poczucie własnej godności i wartości jako osoby ludzkiej. Dlatego nie musi wstydzić się swych błędów i niedomagań. Z drugiej jednak strony zdaje sobie sprawę, iż autentyczność (także otwartość) „nie może (...) być rozumiana jako przyzwalanie na niczym nie skrępowane wyrażanie wszystkich myśli i uczuć we wszystkich sytuacjach ani jako zachęta do robienia wszystkiego, na co ma się ochotę" [3]. Niemniej fatalną omyłką byłoby nagminne nakładanie i noszenie przez nauczycieli maski, a tym samym niewychodzenie nigdy ze swej roli, jaką pełnią z racji stereotypowo rozumianych obowiązków dydaktyczno-wychowawczych. Dzięki autentyczności nauczycieli — łącznie z okazywaniem szczerości i spontaniczności — uczniowie lepiej odczuwają ich obecność jako ludzi godnych zaufania, na których można bezwzględnie polegać.

Istotnym przejawem humanistycznego podejścia nauczycieli do uczniów jest również tzw. rozumienie empatyczne. Oznacza ono zdolność rozumienia przez nauczycieli reakcji uczniów niejako od wewnątrz, czyli

poprzez pryzmat ich własnego sposobu widzenia świata, ludzi i wartości, tj. własnymi ich oczami. Rozumienie takie jest przeciwieństwem rozumienia „oceniającego", czyli oceniania lub komentowania poznawanych myśli i uczuć innych osób. Rozumienie empatyczne jest równoznaczne z wczuwaniem się przez nauczycieli w wewnętrzny świat doznań i przeżyć uczniów tak, jakby był on ich własnym światem. Dzięki temu nauczyciele są w stanie lepiej poznać i zrozumieć swych uczniów, zaczynają też przejawiać coraz większą zdolność uczuciowego z nim współbrzmienia i są w stanie wiele się od nich nauczyć.

Scharakteryzowane wyżej przejawy humanistycznego podejścia do uczniów stanowią niewątpliwie pewną jego idealizację. W codziennej rzeczywistości szkolnej przeplatają się one także z pewnymi elementami uprzedmiotowienia uczniów. Ważne jest jednak, aby nie dopuścić do zachwiania proporcji między humanistycznym i instrumentalnym podejściem do uczniów na rzecz tego ostatniego. Jedynie bowiem priorytet upodmiotowienia uczniów w procesie wychowania może rzeczywiście zagwarantować ich podmiotowe funkcjonowanie w szkole.

PRZEZWYCIĘŻENIE KONTROWERSJI WOKÓŁ CELÓW WYCHOWANIA

Innym ważnym warunkiem funkcjonowania uczniów w roli pełnowartościowych podmiotów procesu wychowania jest konieczność — jak sądzę — przewartościowania obowiązujących dotychczas celów oddziaływań wychowawczych. Trudno bowiem zgodzić się z wielością celów wychowania, jakie sugeruje się obecnie nauczycielom, i to najczęściej bez głębszego ich uzasadnienia. Owa wielość celów sprawia, iż dla niejednego nauczyciela każdy z nich ma równorzędne znaczenie. Wszystkie mieszczą się niejako pod wspólnym mianownikiem. Nie rozróżnia się celów, pełniących funkcję wiodącą w wychowaniu, od celów mających tam znaczenie drugorzędne. Toteż nie sposób nie dziwić się, że nauczyciele w równym niemal stopniu starają się je realizować. Każdy wydaje się z pewnością na wagę złota, lecz w rzeczywistości realizacja ich jest raczej pozorna, nosi znamiona wyraźnej deklaratywności, tj. polega bardziej na gołosłownym zaprogramowaniu określonych zamierzeń, niż praktycznym wprowadzaniu ich w życie.

Nic więc dziwnego, że z realizacją celów wychowania nie jest najlepiej. We wspomnianej ich wielości nauczyciele bywają nierzadko zagubieni, a na domiar złego nie zawsze należycie je rozumieją. Stąd też cele te funkcjonują w świadomości nauczycieli raczej jako cele formalne, czyli narzucone im przez władze oświatowe, niż jako cele autonomiczne, realizowane nie w poczuciu przykrego obowiązku, lecz w głębokim przekonaniu o ich słuszności. Taki stan rzeczy sprawia, że figurujące w długich rejestrach cele wychowania bywają urzeczywistniane tylko w sensie formalnym. Po prostu uczniów zobowiązuje się do określonych za-

chowań czy postaw zgodnie z określonym rejestrem celów. To znaczy, nie kształtuje się w uczniach gotowości do takich lub innych sposobów postępowania, lecz sposoby te wymusza się na nich — najczęściej w formie zajęć, podczas których pozbawia się ich (bardziej lub mniej świadomie) możliwości bycia naprawdę aktywnym i samodzielnym. Inaczej mówiąc, zdecydowanie przeszkadza się im w podmiotowym funkcjonowaniu w toku organizowania tego rodzaju zajęć.

Dzieje się tak, ponieważ nauczyciel zobowiązany do realizowania bardzo wielu celów, których doniosłości często nie rozumie, staje wobec nich całkowicie bezradny. Jedyne wyjście znajduje — jak wspomniano — w zewnętrznym akceptowaniu celów i stworzeniu pozorów ich praktycznego urzeczywistniania. Pozory takie wprawdzie stwarza się często poprzez w miarę dyskretne uprzedmiotowienie uczniów, niemniej praktyka taka wyraźnie utrudnia lub uniemożliwia prawdziwie podmiotowe ich funkcjonowanie w procesie wychowawczym szkoły.

Dlatego najwyższy. czas, aby zwrócić, większą niż dotąd, uwagę na cele wychowania, liczące się przede wszystkim z wartościami ogólnoludzkimi, których jeszcze tak niedawno zdawano się nie doceniać w głoszonej u nas teorii wychowania. Ale w istocie rzeczy nie były one obce potocznemu myśleniu i praktyce pedagogicznej przeważającej większości nauczycieli. Nie mniej jednak w teorii wychowania zdecydowanie ustępowały miejsca celom oficjalnym, opartym raczej na wartościach tzw. ideologii społecznej, niż nawiązujących do wartości rdzennie humanistycznych o zasięgu ogólnoludzkim. Nie były często też akceptowane zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Stanowiły bodajże najsłabsze ogniwo w złożonym procesie wychowawczym szkoły. Największe zło, jakie wyrządziły wychowaniu, to z pewnością wydatne ograniczenie interesującego nas tu podmiotowego funkcjonowania uczniów, którzy nie będąc przekonani o słuszności celów podejmowanych przez nauczycieli podporządkowywali się im nie tyle w sensie faktycznym, ile czysto formalnym, deklaratywnym.

Wśród celów, jakie warto by uczynić podstawowym przedmiotem ubiegania się o ich realizację na czołowe bodajże miejsce wysuwa się altruizm. Oznacza on troskę o dobro innych w znaczeniu bardzo ogólnym. Bezpośrednim adresatem altruizmu mogą być przecież nie tylko ludzie i zwierzęta, lecz także — jak twierdzą niektórzy — rośliny i przedmioty martwe. Jego charakterystyczną cechą jest co najmniej częściowo lub ledwo dostrzegalna bezinteresowność. Chodzi tu o cechę, której przyswojenie sobie najbardziej uczłowiecza ludzi i to bez względu na ich wiek, płeć, pochodzenie społeczne, zawód, stan posiadania, światopogląd czy wyznanie. W tym znaczeniu altruizm może stanowić wartość jednoczącą ludzi, a jednocześnie uczynić ich naprawdę szczęśliwymi. Każdy bowiem człowiek pragnie być dostrzegalny i lubiany przez innych, a przynajmniej raz w życiu uczynić coś bezinteresownego dla innych.

Owe pragnienie bycia użytecznym dla innych należałoby w szczególny sposób umacniać, aby rzeczywiście zapewnić dzieciom i młodzieży podmiotowe funkcjonowanie w procesie wychowania. Pragnienie to wyzwala w nich poczucie niezależności i odpowiedzialności, co jest — jak wiemy — istotnym składnikiem ich upodmiotowienia. Bez zabiegania o altruizm w szkole głównym motywem osiągnięć uczniów staje się nie współpraca i świadczenie sobie bezinteresownych usług, lecz rywalizacja w najgorszym znaczeniu tego słowa. Każdy dba wtedy wyłącznie o własny interes. Fascynuje się osobistym sukcesem i nie potrafi cieszyć się z cudzych osiągnięć. Postępuje tak, jak mu jest wygodnie, bez względu na przykre konsekwencje, jakie spotkać mogą z tego powodu jego kolegów i koleżanki z klasy. Wszystko to jest jednocześnie wymownym wyrazem jego uprzedmiotowienia w procesie wychowania, ponieważ staje się on z czasem nadzwyczaj łatwym narzędziem manipulacji ze strony szkoły jako instytucji (po to zwłaszcza, aby zyskać jej względy).

EKSPONOWANIE METOD ODDZIAŁYWAŃ POŚREDNICH

Niebagatelnym czynnikiem warunkującym podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie wychowawczym szkoły jest również odwoływanie się przez nauczycieli raczej do metod oddziaływań pośrednich niż oddziaływań bezpośrednich. Metody te wyróżnia się ze względu na pośrednie lub bezpośrednie zaangażowanie się nauczyciela w wychowanie. Przykładem metod bezpośredniego oddziaływania — oprócz karania i nagradzania — jest stosowanie perswazji wobec chłopców i dziewcząt, czyli — mówiąc inaczej — ich uświadamianie czy po prostu urabianie za pomocą słowa mówionego. Perswazja na ogół skazuje uczniów na bierne wysłuchiwanie i posłuszne podporządkowanie się wywodom nauczycieli. Uczniowie niewiele mają do dodania ponad to, co się im przekazuje. Owszem pozostają niejednokrotnie pod silnym urokiem usłyszanych słów, lecz rzadko mają okazję krytycznie się do nich ustosunkować. Tak więc perswazja jako metoda oddziaływania najczęściej znacznie ogranicza otwarte i szczere zachowania uczniów. Nierzadko wręcz eliminuje ich jako pełnoprawnych uczestników procesu wychowania.

Diametralnie różne wpływy, w porównaniu z metodami oddziaływania bezpośredniego, wywierają metody oddziaływania pośredniego. Istota uruchamianych przez nie wpływów wychowawczych polega na czynnym uczestnictwie samych uczniów w inspirowanym przez nauczycieli procesie wychowania. Uczniowie nie mają tutaj świadomości, że są przedmiotem specjalnych oddziaływań. Dzięki temu przejawiają coraz większą aktywność i samodzielność oraz mają coraz większe poczucie odpowiedzialności za własne postępowanie. Zaczynają odczuwać smak osobistej niezależności i zdobywać przekonanie, że sami są również w stanie zrobić wiele. Nabierają zaufania do siebie samych, wartości jakie

sobą reprezentują, a zwłaszcza swych możliwości w zakresie zmian i ulepszeń codziennego życia szkoły.

Najbardziej skuteczne metody oddziaływania pośredniego to powierzanie przez nauczycieli konkretnych zadań uczniom i dawanie im dobrego przykładu. Pierwsza z nich nazywana bywa także metodą zadaniową, druga metodą modelowania [4].

Metoda odwołująca się do powierzania uczniom konkretnych zadań, polega na postawieniu wychowanków wobec wymagań uzasadnionych z punktu widzenia sytuacji i warunków, w jakich się aktualnie znajdują. Nierzadko też jest ona równoznaczna ze świadomym i celowym stwarzaniem określonych sytuacji czy okoliczności, które stawiają ich przed koniecznością wykonywania konkretnych zadań. W każdym razie metoda ta wymaga od dzieci i młodzieży aktywnego i samodzielnego zaangażowania w rozwiązywanie różnych problemów, jak również spełniania swych własnych pragnień czy dążeń w wyniku wspólnie podejmowanych decyzji, wysuwania własnych pomysłów i wykonywania działań praktycznych. Tak szeroko rozumiana aktywność i samodzielność w życiu szkolnym jest wyrazem autentycznej samorządności uczniów, a tym samym podmiotowego ich funkcjonowania w szkole.

Metoda dawania dobrego przykładu także w dużym stopniu liczy się z podmiotowością dzieci i młodzieży. Zakłada się tu, iż sama osoba wychowawcy jest ważniejsza w procesie wychowania, niż najbardziej przemyślany system oddziaływań pedagogicznych. Metoda ta polega na przejmowaniu przez wychowanków zachowań i postaw swych wychowawców, którzy stają się dla nich wzorem godnym naśladowania. Otóż wychowawcy własnym życiem, codziennym postępowaniem, sygnalizują dzieciom i młodzieży, iż rzeczywiście hołdują wartościom, które chcieliby, aby i one sobie przyswoiły. Pojmowana w ten sposób metoda stawia wysokie wymagania dorosłym, pełniącym funkcję wychowawców. Wychodzi się tu z założenia, iż zwłaszcza młodzi ludzie skłonni są do przyswajania sobie zachowań i postaw innych osób. Wystarczy więc pełne godności postępowanie nauczyciela, aby oczekiwać korzystnego jego wpływu na uczniów. Dzięki temu nie musi on stale ich pouczać. Uczniowie zaś nie odnoszą wrażenia, iż o wszelkich ich zachowaniach czy postawach musi decydować wyłącznie nauczyciel. W każdym razie zapewnia się im dużo większy margines niezależności i samodzielności, niż wówczas, gdy nauczyciel wyraźnie eksponuje swą władzę nad uczniami.

WYKORZYSTANIE DOŚWIADCZEŃ PSYCHOTERAPII

Niewątpliwą pomoc w umożliwianiu uczniom podmiotowego funkcjonowania w procesie wychowawczym szkoły mogą oddać także doświadczenia współczesnej psychoterapii, zwłaszcza w zakresie stosowanych przez nią technik oddziaływań i sposobów traktowania pacjentów. Szcze-

gólnie przydatne w procesie wychowania okazują się doświadczenia psychoterapii grupowej, wykorzystywane w ramach tzw. psychologii humanistycznej. Spośród stosowanych przez nią technik psychoterapeutycznych warto by przyswoić szeroko pojętej praktyce wychowawczej zwłaszcza te sposoby oddziaływań, które w szczególny sposób uwzględniają podmiotowe traktowanie pacjentów. Oczywiście błędem byłoby dosłowne ich zapożyczanie i bezkrytyczne stosowanie dla wychowawczych potrzeb szkoły. Wymagają one odpowiedniego przystosowania do realiów życia dzieci i młodzieży, jak również możliwości czy kompetencji nauczycieli. Nie wolno wszakże dopuścić, aby bogaty dorobek psychoterapii nie był wykorzystany w pracy wychowawczej z uczniami. Oznaczałoby to wyraźne jej zubożenie, co odbiłoby się szczególnie w sensie negatywnym na podmiotowym funkcjonowaniu uczniów w procesie wychowawczym dziejącym się na terenie szkoły.

Korzystanie przez nauczycieli z doświadczeń psychoterapii może nie tylko zaktywizować i usamodzielnić uczniów, lecz także wydatnie dopomóc im w rozwiązywaniu różnych wyłaniających się w życiu klasy problemów, których nie jest w stanie przewidzieć najlepszy nawet program czy regulamin szkolny. Przede wszystkim jednak sięganie po sposoby oddziaływań z inspiracji psychoterapii pozwala poczuć się uczniom naprawdę niezależnymi od nauczycieli, umocnić swe poczucie bezpieczeństwa i przekonać się, że nauczyciele mają do nich zaufanie i mogą się od nich wiele nauczyć. Ponadto korzystanie z tego rodzaju doświadczeń jest udanym antidotum na szerzącą się tu i ówdzie depersonalizację i urzeczowienie wzajemnych kontaktów między nauczycielami i uczniami, a w niemałej mierze między samymi uczniami. Umożliwia też przynajmniej częściowo rozładować pewien marazm panujący w wielu szkołach, charakteryzujący się monotonnością, szablonowością i jednostajnością repertuaru stosowanych tam tradycyjnych metod wychowania. Uczy zachowań prospołecznych, łącznie z okazywaniem tolerancji wobec innych i uznawania swych praw do własnych poglądów — nierzadko diametralnie odmiennych od stanowiska dorosłych.

Na szczególną uwagę wśród propagowanych i stosowanych przez psychoterapię oddziaływań zasługują m.in.: burza mózgów, socjodrama i trening spotkaniowy, a także trening relaksacyjny, technika ekspresji plastycznej i muzykoterapia.

Dwie pierwsze z wymienionych technik oddziaływań[5] znane są na ogół nauczycielom. Niestety i one nie znajdują nadal szerszego zastosowieniu uczniom zgłaszania własnych pomysłów w różnych sprawach, wania w szkole. Tymczasem np. burza mózgów, polegająca na umożlistanowi niekiedy pierwszy widoczny przejaw prawdziwie samodzielnego ich myślenia i działania podjętego w celu uzdrowienia zaistniałej w klasie sytuacji. Socjodrama zaś, będąca zaimprowizowanym udramatyzowaniem określonego wydarzenia czy sytuacji w klasie, zezwala na tzw.

spontaniczność twórczą. To znaczy wyzwala w uczniach zdolność właściwego reagowania na nową sytuację i zarazem zdolność „nowego" reagowania na „starą" sytuację. W ten sposób uczniowie mają możliwość dostosowania się do zmiany warunków, w jakich się znajdują. A nade wszystko przysługuje im prawo do ukazywania sposobu postrzegania i przeżywania improwizowanej przez nich sytuacji. Dzięki temu uczą się niezależności myślenia i działania prawdopodobnie w większym stopniu, niż ma to miejsce w procesie dydaktycznym. Fakt ten niewątpliwie znacznie umacnia ich poczucie podmiotowości i rzeczywiście czyni ich coraz bardziej niezależnymi.

Pod powyższym względem dużą rolę do odegrania w wychowaniu mają wszystkie pozostałe sposoby oddziaływania zainspirowane psychoterapią. Wyjątkowe miejsce wśród nich zajmuje — jak sądzę — trening spotkaniowy czyli trening kontaktów międzyludzkich. Stanowi on próbę wykorzystania w szkole niektórych ćwiczeń używanych podczas tzw. treningu interpersonalnego [6]. Stosowanie treningu spotkaniowego wymaga jednak starannego przygotowania pedagogicznego i psychologicznego nauczycieli. Z tego właśnie powodu zaleca się stosować go raczej sporadycznie. Łatwiejsza do wykorzystania — zwłaszcza w stosunku do uczniów w młodszym wieku szkolnym — jest technika ekspresji plastycznej. Polega ona na samorzutnym uzewnętrznianiu przez uczniów swych myśli i uczuć szczególnie za pomocą rysowania i malowania. Dzięki niej uczniowie nie tylko wypowiadają się swobodnie i szczerze na najbardziej interesujące ich tematy, ale również odreagowują bolesne dla nich napięcia psychiczne i są w stanie dowartościować się za ich pomocą. Podobną funkcję pełni muzykoterapia [7], sugerująca różne sposoby wykorzystania muzyki i śpiewu w procesie wychowania, jak również trening relaksacyjny, stosowany z zamiarem wprowadzenia organizmu w stan odprężenia [8]. Z innych tego rodzaju oddziaływań wychowawczych na uwagę zasługują również takie techniki, jak zabawa w teatr [9], sondaż opinii o uczniach [10], technika decyzji grupowej [11] i technika swobodnych tekstów [12]. Wszystkie one umożliwiają uczniom bycie naprawdę sobą i zajmowanie się tym, co rzeczywiście ich interesuje.

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI I RODZICÓW Z UDZIAŁEM UCZNIÓW

Poczuciu podmiotowości dzieci i młodzieży sprzyja również w niemałym stopniu odpowiednio zorganizowana współpraca nauczycieli i rodziców [13]. Mam na myśli taką współpracę przy wzmożonym udziale uczniów. To znaczy, odbywa się ona za przyzwoleniem klasy i poszczególnych uczniów, liczy się z ich zdaniem i pomysłami oraz umożliwia wykonywanie przez nich różnych zadań, które usprawniają i uatrakcyjniają jej przebieg. Chodzi o to, aby nie była ona — jak się to niekiedy zdarza — postrachem dla uczniów mniej zdolnych, niezainteresowanych

nauką, nadpobudliwych, nieśmiałych, ujawniających cechy nonkonformizmu wobec nauczycieli lub nielubianych przez klasę.

Tak rozumiana współpraca między szkołą i rodziną przestaje być jedynie narzędziem informowania rodziców o postępach i niepowodzeniach uczniów w nauce i zachowaniu. Nadal wprawdzie przejawia się ona we wzajemnym porozumiewaniu się nauczycieli i rodziców w sprawach dotyczących uczniów, tym niemniej odbywa się na ogół za zgodą całej klasy. Niejednokrotnie też sami uczniowie udzielają rodzicom bliższych informacji o klasie. Czynnie również uczestniczą w niesieniu sobie przez nauczycieli i rodziców konkretnej pomocy w płaszczyźnie jednokierunkowych lub obopólnych świadczeń [14]. Współdziałanie takie sprzyja nie tylko coraz lepszemu poznaniu i rozumieniu uczniów, wzajemnemu poznaniu i rozumieniu nauczycieli i rodziców oraz zjednaniu rodziców na rzecz usprawniania i urozmaicania życia klasy, lecz także doskonalenia przez nauczycieli i rodziców swych umiejętności patrzenia na sprawy szkolne niejako oczyma uczniów. W szczególności zaś, pozwala uczniom uwierzyć, iż rodzice i nauczyciele rzeczywiście liczą się z ich zdaniem i wysoko cenią sobie pomoc, jaką mogą od nich otrzymać.

Dobrą okazją włączania uczniów do współpracy między nauczycielami i rodzicami stwarzają organizowane przez nich spotkania robocze, nazywane powszechnie wywiadówkami. Mogą one angażować uczniów zwłaszcza w uprzystępnianie rodzicom własnych osiągnięć szkolnych (takich jak rysunki, malowidła, zeszyty, robótki ręczne). Może odbywać się to w formie przygotowanych przez nich wystawek i gazetek, a także nagrań na taśmie magnetofonowej niektórych fragmentów lekcji lub zaprezentowania tańca, śpiewu i recytacji w wykonaniu uczniów. Na wywiadówkach uczniowie mogą również informować rodziców o ważniejszych wydarzeniach klasowych, swych powodzeniach i niepowodzeniach, planach i bieżących potrzebach klasy.

Niewątpliwy udział przypada uczniom podczas spotkań rodziców i nauczycieli z okazji uroczystości i imprez klasowych lub ogólnoszkolnych. Organizowane są one nierzadko w postaci wieczorku tanecznego połączonego z częścią artystyczną, konkursów opartych na dotychczas zdobytej przez uczniów wiedzy, wieczoru literackiego, wieczoru muzyki i poezji, wieczoru dobrych manier itp. Ważne jest, aby imprezy takie mogły być organizowane również z inicjatywy samych uczniów.

Szczególną rolę mogą pełnić uczniowie w ramach indywidualnych spotkań nauczycieli i rodziców. Przede wszystkim chodzi o to, aby uczniowie mieli możliwość samoobrony przed jednostronnymi zarzutami stawianymi im przez nauczycieli. Jest to sprawa bardzo delikatna. Biorąc jednak pod uwagę np. opłakane dla ucznia skutki negatywnych o nim uwag wpisanych do dzienniczka, nie wolno jej lekceważyć. Najlepiej byłoby, aby nauczyciel mógł podzielić się swymi uwagami w formie ustnej i w obecności ucznia. Przykrym dla niego przeżyciem może

być także składana przez nauczyciela wizyta domowa. W każdym razie nie powinna ona go zaskakiwać lub zapowiadać czegoś nieprzyjemnego. Wymaga więc odpowiedniego nastawienia ucznia wobec przyszłej wizyty, a nawet zaangażowania go w jej przygotowanie, np. w formie powiadomienia o niej rodziców i pomocy w posprzątaniu mieszkania z tej okazji.

Oprócz zarysowanych czynników warunkujących podmiotowe funkcjonowanie uczniów w wychowaniu szkolnym istnieje z pewnością cały szereg innych uwarunkowań [15]. Należą do nich wszelkie formy oddziaływań wychowawczych oparte na idei samorządności i demokratyzmu, a więc respektujące prawo uczniów do zgłaszania swych opinii i ocen, wyrażania własnych inicjatyw, podejmowania wspólnych decyzji, robienia tego, co uważają za słuszne i ponoszenia za to pełnej odpowiedzialności. Oczywiście praca wychowawcza z uczniami w warunkach zapewniających im poczucie podmiotowości nie należy do łatwych zadań nauczycieli. Ale bezsprzecznie jest w pełni opłacalna, ponieważ gwarantuje normalny rozwój dzieci i młodzieży. Ponadto jest wyrazem najwyższej troski o ich dobro i uwzględnia najnowsze tendencje współczesnej teorii i praktyki wychowania.

Przypisy

[1] Podmiotowość określa się także jako „uświadomioną działalność inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów". K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki: Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. Wrocław 1983, Ossolineum, s. 59.

[2] Por. M. Łobocki: O podmiotowym traktowaniu uczniów w procesie wychowania. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1987, nr 2/3, s. 25—30.

[3] J. Mellibruda: Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich. Wyd. 2, Warszawa 1986, Nasza Księgarnia, s. 161.

[4] Por. K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Wyd. 2, Warszawa, PWN.

[5] M. Łobocki: Poradnik wychowawcy klasy. Warszawa 1985, KSiP, s. 85—89, 94—99.

[6] Z. Zaborowski: Trening interpersonalny. Wrocław 1985, Ossolineum.

[7] T. Natanson: Wstęp do nauki o muzykoterapii. Wrocław 1979, Ossolineum.

[8] A. Szyszko-Bohusz: Funkcje ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia. Wrocław 1979, Ossolineum.

[9] L. Rybotycka: Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. Warszawa 1976, WSiP; P. Slade: An introduction to child drama. Wyd. 3, London 1969; Ch. Verrall: 100+ideas for drama. Wyd. 6, London 1984.

[10] M. Łobocki: Poradnik wychowawcy klasy, dz. cyt., s. 79—84.

[11] Tamże, s. 89—94.

[12] W. Frankiewicz: Technika swobodnych tekstów jako metody kształcenia myślenia twórczego. Warszawa 1983, WSiP.

[13] Por. M. Łobocki: Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania. Warszawa 1985, WSiP.

[14] S. Kowalski: Socjologia wychowania. Wyd. 2, Warszawa 1986, PWN.

[15] Por. H. Rylke, G. Klimowicz: Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi. Warszawa 1982, WSiP; P. L. Newcomer: Understanding and teaching emotionally disturbed children. Boston 1980.

UDZIAŁ ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W KSZTAŁTOWANIU POLITYKI OŚWIATOWEJ

(referat wygłoszony przez J. Zaciurę na posiedzeniu plenarnym w dniu 12 października 1989 roku)

Koleżanki i Koledzy! Szanowni Goście!

Dzisiejsze posiedzenie Zarządu Głównego i Krajowej Rady Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego odbywa się w przeddzień Dnia Edukacji Narodowej oraz w piątą rocznicę plenum Zarządu Głównego, które (tak, jak i dzisiaj) poświęciliśmy problemom funkcjonowania oświaty. Sięgnijmy pamięcią wstecz: 11 października 1984 roku przyjęliśmy stanowisko w sprawie edukacji narodowej. Oparte było na podstawie materiałów zebranych przez nauczycieli wszystkich specjalności. To wówczas sformułowaliśmy diagnozę regresu edukacyjnego. Mówiliśmy wtedy między innymi o następujących zjawiskach:

— niedostatecznym postępie w sferze upowszechnienia edukacji, wskutek czego tylko niewiele ponad 50% dzieci w wieku od 3 do 6 lat jest objętych opieką przedszkolną, zaledwie 42% absolwentów 8-latki podejmuje naukę w pełnych szkołach średnich, a do szkół wyższych rekrutuje się dwukrotnie mniej studentów niż w roku 1980. Koncepcja likwidacji małych szkół dotknęła środowisko wiejskie, oderwała dziecko od szkoły zlokalizowanej w pobliżu domu rodzinnego,

— nierozwiązanym problemie sprawnego i bezpiecznego dowożenia dzieci do szkół i tragicznym stanie żywienia dzieci,

— dotkliwym braku około 5 tysięcy nowych oraz pilnej potrzebie poddania gruntownym remontom ponad 10 tysięcy czynnych obiektów oświatowych,

— dramatycznej sytuacji kadrowej szkolnictwa wszystkich szczebli, dużej ilości niekwalifikowanych, o odejściach z zawodu oraz podejmowaniu pracy w szkole tylko przez część absolwentów szkół wyższych,

— niskim poziomie uzyskiwanych w szkole i przez szkołę wyników nauczania i wychowania. Mówiliśmy wówczas, że szkoła została obciążona ponad wszelką miarę i że pochodzi z epoki, która już dawno powinna należeć do przeszłości,

— rozregulowanym, biurokratycznym, rozbudowanym i mało kompetentnym systemie kierowania i zarządzania oświatą.

Kolejne posiedzenia Zarządu Głównego na temat kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz szkolnictwa zawodowego poświęcone były szczegółowym problemom edukacji. Z dokumentami pt. „Problemy edukacji narodowej", „Problemy kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli" oraz „Problemy kształcenia zawodowego" zapoznawaliśmy członków Związku, Ministerstwo, Sejm, a także Komitet Ekspertów. Upowszechnialiśmy je na łamach „Głosu Nauczycielskiego" oraz naszych czasopism związkowych. Zaproponowaliśmy wówczas rozwiązania strukturalne i programowe w zakresie wychowania przedszkolnego, szkolnictwa podstawowego, liceum ogólnokształcącego, kształcenia zawodowego, specjalnego, oświaty dorosłych oraz innych placówek i instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Dokumenty te uznajemy nadal za aktualne zarówno w części diagnostycznej, jak i propozycjach zmian modelowych. Są one zbieżne z zapisami ustalonymi przy „Okrągłym Stole", a także z treścią raportu Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej.

Koleżanki i Koledzy!

Żyjemy w przełomowym okresie, w którym należy przewidywać zmianę funkcji systemu edukacyjnego w naszym kraju. Zmieniają się mechanizmy funkcjonowania życia politycznego i ekonomiczno-społecznego. Jesteśmy uwikłani w grę interesów różnych grup społecznych. Nic się natomiast nie zmienia na korzyść w zakresie uwarunkowań materialnych i podniesienia prestiżu zawodu nauczycielskiego. Czy w tej trudnej sytuacji kraju i naszej grupy zawodowej mamy moralne prawo mówić o edukacji narodowej? A może pomimo kryzysu i wbrew trudnościom dnia dzisiejszego powinniśmy to uczynić? Są to pytania, które stale nas nurtują. To one będą przedmiotem dyskusji na naszym dzisiejszym posiedzeniu.

W naszej organizacji trwają spory i dyskusje na temat funkcji ZNP oraz realizacji przez niego statutowych zadań. Część naszych działaczy uważa, że Związek powinien zajmować się wyłącznie warunkami życia i obroną interesów swoich członków. Inni twierdzą, że ZNP — zgodnie ze swymi tradycjami — jest twórczą organizacją nauczycieli i wychowawców i dlatego troska o poziom edukacji narodowej oraz odpowiednie warunki funkcjonowania oświaty i nauki powinny należeć również do jego zadań. Wychodząc z tego drugiego założenia podejmowaliśmy nieustannie problemy modernizacji systemu edukacji narodowej. To przecież z inicjatywy Związku zrodził się model szkoły otwartej, twórczej i nie skrępowanej biurokratycznymi zarządzeniami. To u nas w Związku ukształtował się społeczny ruch postępu pedagogicznego, wspierany przez czasopisma związkowe takie, jak: „Głos Nauczycielski",

„Ruch Pedagogiczny", „Nauczyciel i Wychowanie", „Nauczanie Początkowe", „J. polski w kl. IV—VIII" oraz „J. polski w szkole średniej". To dlatego również uczestniczyliśmy w pracach Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej.

W uchwałach Zarządu Głównego, Krajowej Rady Nauki ZNP, ich prezydiów, a także w stanowiskach: Komisji Pedagogicznej oraz krajowych i okręgowych sekcjach zawodowych żądaliśmy zapewnienia oświacie i nauce odpowiednich środków z podzielonego dochodu narodowego. Z niepokojem obserwowaliśmy i wskazywaliśmy na systematyczne ograniczanie nakładów na inwestycje oświatowe, dekapitalizację majątku oświaty, opóźnienia w budowie i modernizacji przedszkoli, szkół, burs i internatów. Domagaliśmy się projektowania i oddawania obiektów oświatowych jako integralnych części nowych osiedli.

Znane są członkom Zarządu Głównego nasze krytyczne stanowiska dotyczące tzw. reformy programowej, obligatoryjnego wprowadzenia dzieci 6-letnich do przeładowanych szkół, odciążenia nauczycieli od rozprowadzania podręczników, redukcji treści programów nauczania oraz stabilizacji programowej. Mówiono nam zawsze, że Związek nie ma racji, że mamy najlepsze i najnowocześniejsze w Europie programy. Ignorowano nasze propozycje — czy słusznie pytamy ponownie urzędników Ministerstwa oraz pracowników naukowych Instytutu Programów Szkolnych? Podnosiliśmy stale aktualny problem wielozmianowości, klas łączonych, zagęszczenia dzieci w oddziałach, braku podręczników, pomocy naukowych, złej jakości sprzętu szkolnego. Mówiliśmy też o niepodatności instytucji oświatowych na zmiany, o narzucaniu nauczycielom treści, form i metod nauczania, o biurokracji i ubezwłasnowolnieniu nauczycieli. Domagaliśmy się likwidacji nadmiaru niespójnych ze sobą aktów prawnych i opracowania, niestety bez skutku, zbiorczego kompendium prawa szkolnego.

W ostatnich latach zachodziły częste, nie zawsze korzystne zmiany w systemie kierowania i zarządzania oświatą. Utworzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i rotacja na stanowiskach kierowniczych w resorcie nie pozostała bez wpływu na ciągłość zadań dotyczących edukacji narodowej, zwłaszcza realizacji współdziałania resortu i Związku. Związek wskazał na nie załatwiony do dzisiaj problem zarządzania oświatą, w tym oświatą wiejską, a także na pogłębiające się różnice między poziomem pracy szkół na wsi i w mieście. Z zadowoleniem przyjmujemy realizację naszych związkowych inicjatyw dotyczących nowego usytuowania inspektora oświaty i wychowania. Uważamy jednak, że ta zmiana nie rozwiązuje całości problemu zarządzania oświatą, bez zaniechania nieracjonalnej decentralizacji, głównie w zakresie zarządzania szkołami i innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi o funkcjach ponadgminnych i międzywojewódzkich. Popieramy odejście od systemu sterowania centralnego, zadaniowego, w kierunku twórczej aktywności dy-

rektorów i rad pedagogicznych oraz uspołecznienia szkoły. Uznajemy, że dla dobra szkolnictwa ponadpodstawowego należy powrócić do dawnej struktury organizacyjnej, tj. podporządkowania tego szkolnictwa organom terenowym szczebla wojewódzkiego.

W środowisku akademickim naszego Związku budzi zaniepokojenie fakt pogarszających się warunków kształcenia, spadek procentowy studentów w stosunku do ogółu młodzieży w wieku szkoły wyższej oraz niski prestiż wyższego wykształcenia w społeczeństwie. Lata 80-te znacznie pogorszyły pozycję Polski w porównaniu z krajami socjalistycznymi i rozwiniętymi krajami kapitalistycznymi. Liczba studentów w Polsce jest dziś dużo niższa, niż w drugiej połowie lat 70-tych. W ilości studentów na 100 tys. mieszkańców Polska przesunęła się z 21 miejsca w roku 1975 na około 50 w roku 1986 i pozycja nasza nadal się pogarsza. Nakłady na szkolnictwo z około 1,5% dochodu narodowego w połowie lat 70-tych, spadły w ubiegłym roku poniżej 1%. W jeszcze większym stopniu spadły nakłady na inwestycje i remonty. Z powodu trudności dewizowych praktycznie ustał zakup nowoczesnej aparatury badawczej i dydaktycznej. Znacznie ograniczony został zakup literatury zagranicznej do bibliotek naukowych. Aktualne warunki funkcjonowania szkół wyższych, zwłaszcza w zakresie bazy dydaktycznej i socjalnej ustawicznie się pogarszają.

Uprawiana wobec szkolnictwa wyższego polityka prowadzi do procesu starzenia się kadry akademickiej oraz luki w kształceniu młodej kadry naukowej. Obecny proces awansowania w nauce doprowadził do dezintegracji działalności naukowej i dydaktycznej. Zepchnął dydaktykę do rzędu mało znaczącej i nie liczącej się części zadań pracowników naukowych. Istnieje pilna potrzeba dowartościowania działalności dydaktycznej oraz unowocześnienia jej infrastruktury.

W naszych uchwałach pisaliśmy „szkoła — nauczycielem stoi". Poza zmianą tradycyjnego, schematycznego myślenia o oświacie musi zmienić się sam nauczyciel i stosunek społeczeństwa do niego. Dlatego wielokrotnie upominaliśmy się o likwidację przepisów umożliwiających absolwentom szkół średnich uzyskiwanie kwalifikacji i mianowań po rocznym studium pedagogicznym, gdyż deprecjonowało to zawód. Nasz postulat w tym zakresie został zrealizowany. Wypracowaliśmy własną koncepcję kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Sformułowaliśmy też kierunki modernizacji dotychczasowego systemu, począwszy od orientacji młodzieży do zawodu nauczycielskiego i kwalifikowania na studia, przez różne drogi kształcenia, aż do propozycji zmian w planach i programach studiów nauczycielskich, gwarantujących praktyczne przygotowanie do wypełniania zawodu nauczyciela-wychowawcy.

Z uwagą i niepokojem obserwujemy zbyt powolne zmiany w szkolnictwie wyższym. Pragniemy, aby nasze wnioski były przez uczelnie realizowane. Dotyczy to w szczególności:

— kształcenia nauczycieli w dwóch pokrewnych kierunkach,

— zmian w planach i programach studiów w kierunku praktycznego przygotowania kadr dla oświaty,

— powiązania zakładów kształcenia nauczycieli ze szkołami ćwiczeń. Realizowany jest tylko połowicznie nasz wniosek dotyczący drożności SN. Dostrzegamy bowiem, że realizację tej idei hamuje znikoma ilość miejsc w uczelniach dla absolwentów studiów nauczycielskich. Mimo zapewnień Ministerstwa nie dostrzegamy również w praktyce realizacji drożności programowej wszystkich studiów nauczycielskich.

Potwierdzając nasze stanowisko w sprawie kształcenia nauczycieli na poziomie studiów wyższych dostrzegamy jednak konieczność otwierania 2-letnich studiów nauczycielskich w tych regionach, w których deficyt nauczycieli różnych przedmiotów jest zbyt duży.

Zmienia się system doskonalenia nauczycieli. Trudno dziś ocenić czy nasz postulat rozdzielenia funkcji kontrolnych i doradczych oraz zbliżenia metodyków do nauczycieli i ich warsztatów pracy znajdzie pełną realizację po zmianach organizacyjnych dotyczących IKN i jego oddziałów terenowych. Będziemy oceniać funkcjonowanie wojewódzkich ośrodków metodycznych i reagować na sygnały nauczycieli.

Nie wszystko co postulowaliśmy w zakresie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli wzięto dotąd pod uwagę, nie wszystko też można natychmiast zrealizować. Rozumiemy, że chodzi o poważne długoterminowe zmiany systemowe. Będziemy jednak nieustępliwi w dążeniu do rzetelnej przebudowy systemu kształcenia nauczycieli, bo jest to klucz do modernizacji całego systemu edukacji narodowej.

Jako Związek musimy intensyfikować pracę wszystkich ogniw w kierunku rozbudzania w nauczycielach potrzeby podnoszenia kwalifikacji i pracy nad sobą, co w obecnym okresie nie jest zadaniem łatwym. W miarę komplikowania się sytuacji ekonomicznej kraju, nabrzmiewa problem warunków socjalno-bytowych nauczycieli studiujących zaocznie. Dokonujemy systematycznie, wspólnie z okręgami ZNP, analizy tych warunków. Są one b. złe, stąd potrzeba dalszego zwiększenia troski o tych kolegów ze strony pracodawcy oraz wszystkich ogniw ZNP.

Koleżanki i Koledzy!

Związek wypowiadał swoją opinię w sprawie projektów aktów prawnych dotyczących systemu edukacji narodowej. Uwagi nasze tylko w części były wykorzystywane. Oburza nas jednak praktyka dokonywania zmian, często bardzo ważnych, bez konsultacji. Jako przykład może tutaj służyć wydanie aktu prawnego bez konsultacji z ZNP, a dotyczącego zasad tworzenia pedagogicznych stanowisk w szkołach.

Związek przekazywał Ministerstwu społeczne raporty dotyczące warunków pracy i życia nauczycieli: przedszkoli, wychowania fizycznego, bibliotekarzy, sytuacji w internatach, bursach i świetlicach itp. Pyta-

my dzisiaj, czy i jak Ministerstwo wykorzystało te materiały? Czy nie nadszedł czas wykorzystania społecznych diagnoz, propozycji i wniosków, traktując je jako ważny impuls do przeprowadzania niezbędnych korekt w polityce oświatowej? Ignorowanie naszych opinii, zbyt długi proces przygotowania projektów aktów prawnych, brak informacji o wykorzystaniu związkowych uwag i propozycji, wreszcie brak koncepcji i wizji oświaty — to tylko niektóre przykłady świadczące o tym, że nie spełniły się nasze oczekiwania dotyczące połączenia dwóch resortów i utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Koleżanki i Koledzy!

Ustaliliśmy na XXXIV Zjeździe i potwierdzamy to dzisiaj, że Związek Nauczycielstwa Polskiego, jego ogniwa i wszyscy członkowie będą, tak jak nakazuje to nasza tradycja i powinność:

— twórczo i partnersko uczestniczyć w wypracowywaniu optymalnych rozwiązań dotyczących systemu edukacyjnego;

— współdziałać ze wszystkimi siłami społecznymi w tworzeniu warunków funkcjonowania oświaty i nauki;

— domagać się zapewnienia systemowi edukacji narodowej odpowiednich warunków materialnych, kadrowych i organizacyjnych.

Będziemy nadal walczyć o poprawę sytuacji materialnej oświaty i nauki. Jest to kluczowy element polityki oświatowej, której celem i zadaniem powinno być wydźwignięcie Polski z zacofania cywilizacyjnego. Nie stać nas już na popełnianie tych samych błędów. Zdaniem ZNP szkoła państwowa, a nie prywatna będzie nadal dominować w naszym społeczeństwie. Trzeba pedagogom stwarzać takie warunki materialne, aby mieli czas, siły i możliwość rozwijać osobowość własną i ucznia, aby mogli tworzyć programy autorskie i systemy wychowawcze przez nich akceptowane.

Zawód nauczyciela to zawód twórczy, polegający na nieustannym poszukiwaniu lepszych, skuteczniejszych sposobów, form i strategii realizowania zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. To zawód wymagający ludzi odważnych, krytycznych, odpowiedzialnych, zdolnych podjąć trudne zadanie przekształcania oświatowej rzeczywistości. Ale są to też ludzie, którzy muszą żyć, utrzymać rodzinę, kupić książki, czasopisma, bilety do teatru itp. To zawód należący do tej nieszczęsnej sfery budżetowej, przysparzającej od ponad 40 lat tak dużo kłopotu, że może, gdyby jej nie było, działo by się w kraju lepiej?

Nadrzędnym celem działalności szkoły powinno być dziecko wychowywane w szkole twórczej i spokojnej, a nie w szkole niepotrzebnych, ciągłych zmian, z przeładowanymi programami nauczania, nadmiarem nowych przedmiotów, bez podręczników i pomocy naukowych. W zapewnieniu właściwych warunków dzieciom i nauczycielom większą rolę muszą spełniać rady pedagogiczne, komitety rodzicielskie, samorządy

terytorialne, a także oświatowe centrum. Opowiadamy się za stałym funkcjonowaniem Narodowej Rady Edukacji. Właściwą funkcję w szkole uwolnionej od biurokracji powinien spełniać dobrze usytuowany dyrektor placówki oświatowej.

Opowiadamy się od wielu lat za szkołą samorządową, autonomiczną, stąd nasza walka o zmianę ustawy o systemie rad narodowych i samorządu terytorialnego. W niej upatrujemy upadek oświaty, w tym oświaty na wsi. Domagamy się tworzenia w ramach samorządów terytorialnych — samorządów edukacyjnych.

Dzisiaj — tak jak w całej ponad 80-letniej historii ZNP mówimy z trybuny związkowej, że nauczyciel i szkoła są dla dziecka, a zawód nauczycielski jest powołaniem i służbą społeczną. Tymczasem, mimo naszych zabiegów, mamy dziś do czynienia z rozchwianiem etyki zawodowej, brakiem autonomii tego zawodu. Związek uważa, że nauczyciel ma prawo do swojej tożsamości politycznej i światopoglądowej, przy zachowaniu odpowiedzialności za dobro dziecka, narodu i państwa. Przeciwstawiamy się każdej nomenklaturze w oświacie i nauce, widząc w niej przyczynę niepowodzeń, konserwatyzmu i upadku wszelkich systemów edukacyjnych.

Koleżanki i Koledzy!

Jaki jest i powinien być udział ogniw i członków Związku w kształtowaniu systemu edukacji narodowej na każdym szczeblu? — jaki powinien być i czy powinien istnieć model działania w tym zakresie? — oto pytania, które nas nurtują.

Jak wynika z ankiet przysyłanych nam przez członków Zarządu Głównego ZNP, sytuacja w naszych ogniwach — głównie okręgach i oddziałach — jest bardzo zróżnicowana, a niekiedy mało optymistyczna. Są ogniwa związkowe, które w sposób kolegialny i stale uczestniczą w kształtowaniu polityki kadrowej na swoim terenie, mają wpływ na planowanie i organizację roku szkolnego, współorganizują samokształcenie, uczestniczą w pracach rad postępu pedagogicznego, klubów nauczycieli nowatorów, młodych pedagogów itp. Z wielu ankiet wynika jednak, że brak jest inicjatyw i samodzielności ogniw ZNP. Obserwuje się słabe zainteresowanie działalnością innowacyjną nauczycieli. Ogniwa ZNP przywiązują nadal zbyt małą wagę do problemów dokształcania i doskonalenia nauczycieli, organizacji rejonowych konferencji pedagogicznych, mało troszczą się o warunki pracy nauczycieli studiujących, w tym nie dostrzegają obciążenia ich w szkołach nadmiarem zadań. Nadal zbyt mało jest troski o warsztat pracy nauczycieli i podejmowanie „walki" z pracodawcą o właściwe ich usytuowanie w szkole, łącznie z obowiązkiem dostarczenia mu, zgodnie z Kartą Nauczyciela, programu nauczania i podręczników. Jako działacze jesteśmy często, co wynika z ankiet, bojaźliwi, mało odważni w reprezentowaniu interesów członków ZNP.

Koleżanki i Koledzy!

Do podstawowych zadań, które są nam statutowo przypisane, należą między innymi:

— partnerstwo w realizacji zadań szkoły i Związku, zgodnie z ustawą o związkach zawodowych i porozumieniem w sprawie zasad współdziałania w dziedzinie oświaty i wychowania organów administracji ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego;

— reprezentowanie społeczności nauczycielskiej wobec władz, rzecznictwo i obrona zawodowych i socjalnych interesów pracowniczych;

— walka o interesy środowiska nauczycielskiego i edukacji narodowej, realizowana przy szerokim udziale i jak największej aktywności ogółu członków;

— organizowanie koleżeńskiej wspólnoty i inspirowanie twórczej działalności nauczycieli i pracowników oświaty.

Realizacja funkcji reprezentanta wymaga pogłębiania znajomości aktów prawnych funkcjonujących w systemie edukacji narodowej, a także stałego i dobrego przepływu informacji do ogniw związkowych i odwrotnie. Dużą rolę w tym zakresie mogą spełniać: „Głos Nauczycielski", czasopisma związkowe oraz Informator ZNP.

Ważnym zadaniem jest zbieranie opinii o projektach aktów prawnych normujących życie szkoły. Musimy przyjrzeć się wspólnie realizacji tego ważnego zadania. Należy przywiązywać większą wagę do wnikliwego analizowania konsultowanych dokumentów, zwłaszcza na linii kuratorium oświaty i wychowania oraz zarząd okręgu ZNP. Dużą rolę mogą tutaj spełniać nadal nie doceniane sekcje zawodowe. Zwracamy się do zarządów okręgów ZNP z apelem o uaktywnienie sekcji zawodowych, o większe ich wykorzystywanie w pracy związku.

Z ubolewaniem stwierdzamy, że do niektórych członków ZNP nie dociera informacja o nowelizacji aktów prawnych, utrwalając ich przekonanie, że zmiany zachodzą bez udziału ZNP — i że Związek jest niepotrzebny, bezradny. Część nauczycieli nie śledzi i nie dostrzega, że jednak coś się zmienia w oświatowej rzeczywistości, że zachodzą zwłaszcza zmiany rozszerzające ich uprawnienia do współdecydowania o sprawach szkoły. Zwracamy się do Ministerstwa Edukacji Narodowej z wnioskiem o uzgodnienie form i metod konsultacji projektów dokumentów, zarówno na szczeblu centralnym, jak i wojewódzkim. Dotychczasowa praktyka w tym zakresie budzi nasze wątpliwości.

Kolejne ważne zadanie dla wszystkich ogniw Związku — to organizowanie na wzór okresu II Rzeczypospolitej koleżeńskiej wspólnoty. Stan nauczycielski został rozbity między innymi wskutek zbiurokratyzowania, biedy oświatowej, obniżania wymagań merytorycznych i moralnych. Zadaniem ZNP powinno być odbudowanie tej wspólnoty. Zbyt małą wagę przywiązujemy w naszych ogniwach do pracy z młodym nauczycielem. Tradycją stały się wprawdzie coroczne spotkania z mło-

dymi, działa Centralny Klub Młodych Nauczycieli, a w niektórych województwach kluby okręgowe, ale jest to wciąż za mało. Mówi się, że Związek „ogniskiem stoi". Trzeba by jeszcze dodać: i młodymi nauczycielami, działaczami. To jest bowiem nasza przyszłość. Bez emocjonalnego związania ich z organizacją, bez pracy z nimi i dla nich nie zdobędziemy ich dla Związku. Ogromną rolę do spełnienia miały i mają nadal rejonowe konferencje pedagogiczne. Skorzystajmy z corocznej szerokiej oferty tematycznej i powróćmy do tej sprawdzonej formy integracji środowiska nauczycielskiego.

W odbudowaniu naszej związkowej wspólnoty nie powinien przeszkadzać pluralizm związkowy. Może on mieć natomiast zdrowy wpływ na nasze ospałe niekiedy zbiorowości.

Związek nie może również odejść od społecznej funkcji kontrolnej, polegającej między innymi na obserwacji działań administracji, opiniowaniu i zajmowaniu stanowisk w istotnych dla nauczycieli sprawach, a także od funkcji partycypacyjnej rozumianej jako wspólne ustalanie regulaminów, projektów rozwoju i działania, poprawy warunków pracy i nauki.

Nie docenianym, ale bardzo istotnym zadaniem Związku jest inspirowanie twórczej działalności nauczycieli. Nie wolno nam lekceważyć tego zadania. Związek nie może rezygnować z wpływu na kształt systemu edukacji narodowej. Musimy uczestniczyć w projektowaniu zmian na każdym szczeblu, w porę zadbać o tworzenie warunków podmiotowego działania nauczyciela.

Satysfakcjonuje nas fakt zwiększonego udziału przedstawicieli ZNP w kolegiach redakcyjnych czasopism pedagogicznych i w Krajowej Radzie Postępu Pedagogicznego. Cieszy to, że nasze inicjatywy zaowocowały powstaniem Zespołu Szkół Twórczych, Klubu Szkół Przodujących oraz Warszawskiego Teatru Lektur Szkolnych.

Koleżanki i Koledzy!

Dzisiejsze posiedzenie Zarządu Głównego i Krajowej Rady Nauki ZNP odbywa się w zmienionych warunkach politycznych i społeczno-ekonomicznych. Wyrażamy przekonanie, że w działalności Rządu i Kierownictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej sprawy edukacji i jej pracowników, wymagające pilnych i jednocześnie perspektywicznych rozwiązań znajdą lepsze niż do tej pory zrozumienie. Mamy również nadzieję, że wpływ na modernizację oświaty i nauki będzie miał raport Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej. Deklarujemy współpracę z Ministerstwem w rozwiązywaniu trudnych i złożonych problemów edukacyjnych. Nie obiecujemy natomiast, że będziemy partnerem łatwym i przyjemnym. Partnerstwo chcemy rozumieć jako konstruktywne współdziałanie i wzajemne zrozumienie. Nie chcemy być, jak to było często dotychczas, traktowani instrumentalnie. Uważaliśmy zawsze

i potwierdzamy to nadal, że bez nowoczesnej oświaty i nauki, bez godnego podniesienia rangi zawodu nauczycielskiego i jego właściwego usytuowania materialnego niemożliwy jest dalszy rozwój naszego kraju oraz przezwyciężenie moralnego i społeczno-ekonomicznego kryzysu w naszym kraju.

UCHWAŁA
Zarządu Głównego oraz Krajowej Rady Nauki ZNP z dnia 12 października 1989 roku w sprawie udziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształtowaniu polityki oświatowej

Zarząd Główny oraz Krajowa Rada Nauki ZNP po wysłuchaniu referatu i dyskusji plenarnej postanawiają:

1. Przyjąć referat i uznać go jako aktualną wykładnię stanowiska Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie edukacji narodowej.

2. Zaakceptować dotychczasowe działania podejmowane przez Prezydium Zarządu Głównego oraz Krajowej Rady Nauki ZNP dotyczące udziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształtowaniu polityki oświatowej oraz uznać nadal za aktualne uchwały:

- z dnia 11 października 1984 roku w sprawie problemów edukacji narodowej
- z dnia 28 marca 1988 roku w sprawie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli
- z dnia 16 czerwca 1989 roku w sprawie aktualnego stanu i dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego.

Dokumenty te traktujemy jako integralną część powyższej uchwały.

3. Zarząd Główny oraz Krajowa Rada Nauki ZNP stwierdzają, że troska o edukację narodową oraz zawód nauczycielski była i jest najwyższym obowiązkiem i powinnością naszej organizacji. W związku z tym nie mogą godzić się na dalsze zmniejszanie budżetu na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę, a tym samym na pogarszanie warunków pracy i nauki nauczycieli, uczniów oraz studentów. Uważają, że dramatyczna sytuacja materialna i kadrowa szkolnictwa wymaga natychmiastowego zainteresowania Parlamentu i Rządu.

Związek Nauczycielstwa Polskiego przeciwstawia się dalszemu oszczędzaniu na edukacji, pogłębianiu biedy nauczycielskiej, postępującej dekapitalizacji majątku szkolnego, a także lekceważeniu przez wiele lat potrzeb szkoły.

4. Zarząd Główny oraz Krajowa Rada Nauki ZNP z niepokojem dostrzegają brak radykalnych koncepcji rozwojowych systemu edukacyjnego, konsekwentnej realizacji ustaleń „Okrągłego Stołu" w zakresie

oświaty i nauki, a także brak zainteresowania pracami Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej.

5. Zarząd Główny i Krajowa Rada Nauki ZNP domagają się od Ministerstwa Edukacji Narodowej pilnej realizacji zgłaszanych od dawna przez Związek Nauczycielstwa Polskiego postulatów i wniosków, a w szczególności:

— przeznaczenia w toku prac nad ustawą budżetową na 1990 rok na oświatę co najmniej 7%, na naukę 3% podzielonego dochodu narodowego,

— opracowania ustawy o edukacji narodowej,

— opracowania ustaw: o szkolnictwie wyższym, Polskiej Akademii Nauk, jednostkach badawczo-rozwojowych oraz o stopniach i tytułach naukowych,

— wprowadzenia w nowych ustawach: o radach narodowych i samorządzie terytorialnym zmian w systemie kierowania i zarządzania oświatą,

— modernizacji systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli,

— dokonania zmian w treściach kształcenia, odciążenia uczniów od nadmiaru obowiązków szkolnych, dodatkowych przedmiotów, a także wiedzy faktograficznej zawartej w przeładowanych programach nauczania,

— konsekwentnej poprawy bazy materialnej oświaty i nauki,

— likwidacji biurokratycznego prawa oświatowego hamującego postęp, uspołecznianie i usamorządowienie szkoły, a także samodzielność nauczyciela,

— poszerzenia autonomii szkoły wyższej.

Świadomy ogromu zadań narodowych i trudności społeczno-ekonomicznych, Związek Nauczycielstwa Polskiego zwraca się do najwyższych władz w państwie o rozważenie możliwości powołania Funduszu Budowy Szkół lub rozpisania krajowej pożyczki, z przeznaczeniem na edukację narodową.

6. Zarząd Główny i Krajowa Rada Nauki ZNP deklarując współpracę z Ministerstwem Edukacji Narodowej oczekują przedstawienia Kierownictwu Związku:

— resortowego programu działania obejmującego zadania bieżące i perspektywiczne,

— informacji o stanie realizacji ustaleń „Okrągłego Stołu",

— sposobu wykorzystania raportu Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej,

— powołania Narodowej Rady Edukacji.

W Związku Nauczycielstwa Polskiego, w trudnych dla narodu chwilach rodziły się zawsze postępowe poglądy, które realizowali jego członkowie. Zarząd Główny i Krajowa Rada Nauki ZNP zwracają się do swo-

ich ogniw o podejmowanie działań zmierzających do wyprowadzenia edukacji narodowej z kryzysu.

Zobowiązują członków Związku do:

— prowadzenia działalności mającej na celu pogłębianie procesów demokratyzacji, autonomii i samorządności szkół,

— bezkompromisowego egzekwowania udziału Związku we wszystkich decyzjach dotyczących nauczycieli i szkoły,

— walki o poprawę statusu materialnego i zawodowego pracowników oświaty i nauki,

— wspierania twórczych poszukiwań nauczycieli oraz podnoszenia przez nich kwalifikacji zawodowych,

— racjonalnego wykorzystywania środków finansowych.

Zarząd Główny i Krajowa Rada Nauki ZNP potwierdzają swoje poparcie dla tych wszystkich sił politycznych i społecznych, które zmierzają do odbudowania oświaty, zapewnienia wysokiego poziomu szkoły, odzyskania godności i autorytetu polskiego nauczyciela oraz pracownika nauki. Oświadczają jednocześnie, że Związek Nauczycielstwa Polskiego jest zdeterminowany uczynić wszystko, aby nie dopuścić do upadku polskiej szkoły, dalszej degradacji zawodu nauczycielskiego oraz prestiżu pracownika nauki.

WACŁAW ŚMID
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

SEMIOTYKA W PEDAGOGICE, CZYLI O MYŚLENIU TWÓRCZYM

Współczesna nauka — czy chcemy tego, czy nie — okazuje się być zbiorem teorii naukowych, pomiędzy którymi zachodzą (lub nie) pewne relacje. Widać to najdobitniej w sferze nauk matematyczno-przyrodniczych. W szczególności w fizyce, jako nauce tzw. najbardziej dojrzałej.

Teorie te — jako systemy sądów o rzeczywistości — winny spełniać szereg kryteriów. A to metodologicznych (weryfikowalność, korespondencja, niewspółmierność itp.). Także logicznych (spójność, zupełność, niesprzeczność itp.). Należy oczywiście uwzględnić społeczną recepcję teorii naukowych, ich niejako socjologiczny aspekt. Chodzi tu o czysto epistemologiczne walory teorii zwanej naukową — takie, jak: opisywanie rzeczywistości (jej fragmentu), wyjaśnianie obserwowanych prawidłowości, a także — o ile to jest na danym etapie rozwoju teorii naukowej możliwe — również przewidywanie przyszłych w czasie i przestrzeni zjawisk, np. trzęsień ziemi, kosmicznych perturbacji różnego rodzaju itp.

Z drugiej strony powszechnie dziś wiadomo, iż społeczne oczekiwania pod adresem nauki cechuje daleko posunięta ostrożność, a nawet głęboki sceptycyzm [1] (chodzi tu o warstwę aksjologiczną nauki). Problem ten jest jednak tak złożony, iż wymaga zupełnie odrębnych badań i opracowań. Jednakże nauka nie może być — rzecz jasna — aksjologicznie neutralna. Dopiero wszystkie zarysowane tu jej warstwy (epistemologiczna, logiczna, metodologiczna, socjologiczna i aksjologiczna) stanowią o integralności, wolności, ale i przede wszystkim — o wartości nauki w ogóle.

W rozważaniach koncentruję się jedynie na aspekcie metodologicznym, ale także w sposób mocno ograniczony rozległością problematyki. Chodzi o pewną propozycję dotyczącą kontekstu odkrycia w fizyce. Propozycję metodologiczną, opartą na semiotycznej teorii znaku, która, jak sądzę, może zostać zastosowana do interpretacji zawartości owego kontekstu odkrycia, jego (przypuszczalnej) struktury i organizacji.

Jak już wspomniałem, o teoriach mówi się dziś w każdej nauce. W fizyce mówi się o takich teoriach, jak mechanika klasyczna, kwantowa teoria pola, teoria kinetyczno-molekularna, szczególna i ogólna teoria względności itd. Wszystkie one opisują-wyjaśniają-przewidują przebieg zjawisk w jakiejś wybranej dziedzinie rzeczywistości (gązy, ciała stałe, promieniowanie itp.). Wszystkie w tym sensie są cząstkowe (parcjalne) i dlatego, jak sądzę, można mówić w fizyce nie tyle o systemie, co o pewnym ich zbiorze. Stosuje się te teorie, które akurat „pasują" do opisu wyjaśnianych zjawisk. W tym sensie można nawet powiedzieć, iż są teorie „lepsze", bądź „gorsze", tzn. dokładniej lub tylko w pewnym przybliżeniu zjawiska te opisują. Uzus zależy od badacza. Czym jest teoria, bodaj w fizyce? Bardzo trudno odpowiedzieć precyzyjnie. Na pewno wyraża się w jakimś języku sformalizowanym, bądź nie. Zawiera w sobie jakieś założenia, hipotezy, czy też — jak w teorii matematycznej — aksjomaty. Stosując reguły inferencji, można uzyskać konsekwencje, wnioski, prawa. Czy jest więc teoria — jako taka — systemem. Na przykład, systemem sądów?

Niewątpliwie ma rację W. Krajewski, kiedy stwierdza, iż: „... wyraz „teoria" jest bardzo wieloznaczny. W mowie potocznej przeciwstawiamy często teorię faktom, mając na myśli niepewność, problematyczny charakter tej pierwszej (mówimy: to tylko teoria; znasz tylko teorię, nie życie; to już nie teoria, lecz fakty). Czasami przez teorię rozumie się rozpowszechnioną hipotezę, przypuszczenie dotyczące jakiejś prawidłowości lub nawet pojedynczego, ale trudnego do sprawdzenia faktu (historycy mówią np. o teorii włoskiego pochodzenia Galla Anonima). (...) Najczęściej jednak przez teorię rozumie się pewną usystematyzowaną wiedzę, obejmującą szereg praw, a także definicji" [2].

Tymczasem teoria w swym pierwotnym znaczeniu to tyle, co „ogląd". Dziś już prawie o tym zapomniano. Teorię jako czyste „oglądanie" pojmował nie kto inny, a Arystoteles. Nie oznacza więc ani jakiejś doktryny, ani systemu, ani wyjaśnienia i uzasadnienia. Oznacza wyłącznie wnikliwe oglądanie. Czysty wgląd jako taki, który „rozglądając się" szeroko i postępując bardzo ostrożnie widzi więcej, niźli naiwne „spoglądanie".

Jednym słowem, teorią — w nieco literackim może i metaforycznym, ale prawdziwym znaczeniu — jest ogarnięcie wzrokiem tego, co dostrzeżono, podchodząc wszechstronnie do niezmiernie zróżnicowanego przedmiotu, jakim jawi się nam świat zewnętrzny. O tyle też tkwi w tak pojmowanej teorii niewątpliwie naturalne dążenie do stworzenia systemu. Wiedzy, praw i definicji.

W takim rozumieniu „oglądanie" rzeczywistości poprzez ów pryzmat teorii ma charakter nader ograniczony. Przykładowo: stan materii, naj-

bardziej rozpowszechniony w przyrodzie, a więc gazowy, daje się „obejrzeć" w ramach teorii kinetyczno-molekularnej, której podstawy stworzyli K. Krönig, R. Clausius, J. C. Maxwell, L. Boltzmann i M. Smoluchowski. Można też „obejrzeć" zachowanie się materii gazowej, korzystając z teorii, uwzględniającej zjawiska kwantowe (M. Planck, A. Einstein). Z drugiej strony w wielu przypadkach „wystarcza" fenomenologiczne ujęcie i teorie Boyle'a — Mariotte'a czy Van der Waalsa; „ogląd" w tym wypadku można brać dosłownie, ponieważ na tym poziomie opisu zjawisk stanu gazowego są one widoczne gołym okiem (sprężanie i rozprężanie gazu, zmiany ciśnienia i temperatury itp.).

Podobnie rzecz wygląda, kiedy przychodzi „wejrzeć" w światy galaktyk albo mikroświat atomów. Różne teorie pozwalają „obejrzeć" różne fragmenty tych światów z ich różnymi detalami. Nigdy jednak nie można „zobaczyć" całości. Byłby to, jak sądzę, ideał nauki. Właściwie ideał nauk przyrodniczych. Można bowiem mówić, że takim ideałem nauki jest matematyka, a ściślej: system dedukcyjny i jego reguły.

Wspomniałem wyżej, że ów „ogląd" nie jest i nie może stać się doktryną czy systemem, choć ma takowe tendencje w miarę swego rozwoju, tj. poszerzania horyzontów oglądu. Ale winien on czemuś służyć. Implikować zastosowanie, t e c h n o l o g i ę. Wydaje się, że okoliczność ową niesłychanie celnie sformułował już sam Kartezjusz:

„...znając siły i działanie ognia, wody, powietrza, gwiazd, niebios i wszystkich innych ciał, które nas otaczają, równie dokładnie, jak znamy różne warsztaty rzemieślnicze, będziemy mogli podobnie zastosować ciała te do celów, do których się nadają i w ten sposób stać się panami i posiadaczami przyrody" [3].

Program Kartezjusza wydaje się bardzo atrakcyjny metodologicznie; trzeba jakoś „wziąć to wszystko" i zbudować model świata bliższy ludzkiemu umysłowi. Uwalniający od niepewności, a przy tym dający możliwość zastosowania technologicznego. W tym miejscu nie od rzeczy będzie wspomnieć, iż trzy sfery ludzkiej działalności, twórczości, są nierozerwalnie ze sobą splecione i wzajemnie się inspirują. Są to: nauka, technika i technologia. Ta ostatnia, rozumiana współcześnie jako teoria procesów realizacji. Czy jest to w jakimś stopniu — w nauce — możliwe? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć możliwie wyczerpująco w dalszej części rozważań.

Tymczasem, mając na uwadze atrakcyjność przedstawionego może w nieco naiwnej formie programu metodologicznego Kartezjusza, chciałbym podkreślić istotne momenty, które trzeba uwzględnić, by atrakcyjność ta nie rozminęła się z praktycznym zastosowaniem, mianowicie:

— należy wyzbyć się jakichś absolutnych, dogmatycznych założeń, by „niechcący" nie wprowadzić ich do programu (różne przesądy i uprzedzenia),

— należy koniecznie unikać wartościowania etycznego (dążenie do „czy-

stego opisu"); mogą wszak pozostać elementy oceny estetycznej, np. myśl o „pięknie formuły matematycznej" itp. (tzw. estetyczne kryterium prawdy, które wiąże się raczej z prostotą).

— dbać o wolność w wyborze metody (choćby najbardziej „zwariowanej"), jak i wolność w wyborze problematyki (choćby do tej pory całkowicie nietkniętej w obawie przed trudnościami).

2. PRAWO

Wspomniany już autor znakomitej książki „Prawa nauki" — Władysław Krajewski — twierdzi, iż prawo przyrody to „...stała relacja między rzeczami, a ściślej biorąc, między cechami rzeczy lub między zdarzeniami" [4].

Autor jest, moim zdaniem, niewątpliwie na dobrym tropie. Tyle, że należałoby sobie nieco dokładniej odpowiedzieć na bardziej jeszcze fundamentalne pytanie: co opisują prawa? Jeśli są to stałe relacje, to czemu są stałe?

Otóż, jak sądzę, na gruncie tak przygotowanego sformułowania można powiedzieć, iż prawo przyrody (fizyki) opisuje pewne regularności zdarzeń i tylko regularności zdarzeń. Prawo fizyki opisuje (daje wyraz) pewne r y t m y istniejące obiektywnie w przyrodzie (komórce, organizmie, populacji, przyrodzie nieożywionej, Kosmosie). Owe rytmy występują na każdym poziomie organizacji materii. Prawo fizyki (jako stała relacja) opisuje rytmy fizyczne. Jest to najczęściej związek (relacja) parametrycznofunkcyjny pomiędzy różnymi wielkościami fizycznymi, jak np. masa, prędkość, siła, ładunek elektryczny itp.

Zaskakujące jest to, iż skomplikowane niejednokrotnie zjawiska fizyczne są dość wyczerpująco opisywane przez proste związki matematyczne. Najczęściej jest to klasa tzw. funkcji elementarnych, jak: jednomiany, wielomiany, funkcje wykładnicze, logarytmiczne, trygonometryczne itp.

Jak już wspomniałem, „ogląd" każdej teorii jest nieco ograniczony. Im dokładniej chcemy „obejrzeć" jakieś zjawisko, tym więcej — na ogół — wielkości fizycznych opisujących to zjawisko wykorzystujemy. Albo korzystamy z wielkości zupełnie innych. W ten sposób można mówić o „dziedzinie przedmiotowej", tzn. o określonym zbiorze wielkości fizycznych, które do „oglądania" się najbardziej nadają. Powstaje tylko pytanie: dlaczego? Dlaczego te właśnie się nadają a tamte, inne — nie? W. Quine zapewne widziałby w tym „poszukiwanie podstawowych kategorii" [5]. Inni — „uporządkowanie ontologiczne" świata. A tak naprawdę? Tak naprawdę wydaje się, że „zawiniła" właśnie technologia. Że chodzi nie tyle o sprawdzanie każdego prawa czy teorii za pomocą obserwacji zewnętrznej (choć i o to chodzi także), ale o świadomy namysł nad faktyczną i hipotetyczną praktyką. Nad racjami technologii.

Nie traci przy tym ważności pytanie, że tak powiem, genetyczne dla epistemologii: skąd coś wiemy? Nie traci, należy bowiem i należeć będzie do kontekstu odkrycia — tak, jak wszelka rodząca się hipoteza odnosi się do głębokich i nieuświadomionych procesów myślenia. Wyrasta obok pytanie bardziej konkretne, operacyjne: jak to rozwiązać? Czasami: jak odgadnąć właściwe rozwiązanie? Rozwiązanie — to prawo fizyki. Związek wielkości, które „muszą" wejść ze sobą w konkretną relację, koincydencję, by mogła zaistnieć już nie tylko możliwość jakościowego oglądu, ale o p i s u.

Tak więc, pierwsze pytanie to „ogląd" jakościowy, teoria, która jedynie rejestruje i opisuje fakty. Umieć odpowiedzieć na pytanie drugie, to tworzyć naukę dojrzałą, posługującą się już ujęciami ilościowymi. Wyjaśnieniami przebiegu zdarzeń, ich prawidłowości, prawidłowości przebiegu zdarzeń w całym „morzu nieokreśloności" innych zdarzeń. To podstawa „oglądu" — prawo.

3. ZNAKI

Według Ch. Peirce'a „...przedmiot jest zapośredniczony przez znak. Znak zaś z natury samej, jako reprezentacja, jest tylko ujęciem częściowym; nie „zastępuje przedmiotu pod każdym względem", lecz „pod jakimś względem, lub z e w z g l ę d u n a j a k ą ś c e c h ę (podkr. moje — W. Š.)" [6].

Tak więc znak może — wedle Peirce'a — reprezentować jakąś cechę danego przedmiotu. To stwierdzenie jest ważne dla dalszych poszukiwań metod oglądu i środków, jakimi ów ogląd możemy uczynić osiągalnym pod kątem teorii znaków.

Zupełnie skrajne — acz warte odnotowania — stanowisko zajmuje Umberto Eco, pisząc, iż „...cokolwiek wiemy lub o czymkolwiek myślimy, wiemy i myślimy za pomocą znaków i sama nasza wiedza jest znakiem" [7].

Pomiędzy tymi stanowiskami znajduje swe poczesne, jak sądzę, miejsce teoria fizyczna, pojmowana jako „ogląd" („nasza wiedza jest znakiem") oraz prawo fizyki, rozumiane jako pewna relacja, dająca swój wyraz prawidłowościom zdarzeń, przyrodniczym rytmom („ze względu na cechę przedmiotu"). Zatem: wszystko jest znakiem, ale tylko niektóre znaki tworzą relacje. Wchodzą z sobą w koincydencję przyczynowo-skutkową. Konstatację tę potwierdzają słowa Umberto Eco, wypowiedziane w innej pracy: „Znak jest relacją, a nie jest bytem" [8].

Obok pojęcia „znak" funkcjonuje równolegle w języku naturalnym pojęcie „symbol". W kontekście powyższych rozważań bardzo znamienne znaczenie nadaje mu wypowiedź wybitnego logika i matematyka G. Peano: „Symbole reprezentują — pisze — nie słowa, ale idee. Dlatego należy używać tego samego symbolu, gdy tylko pojawia się ta sama

idea. (...) i używać różnych symboli tam, gdzie mamy do czynienia z różnymi ideami, nawet gdyby były one reprezentowane w języku potocznym przez to samo wyrażenie" [9].

W fizyce występują zatem znaki, czy symbole? Fizycy teoretycy mówią o symbolach wielkości fizycznych, np. m — jest symbolem masy ciała (cecha przedmiotu), n — częstości promieniowania itd. Wydaje się więc, że znak, który już posiada znaczenie (ustalane zwykle drogą konwencji), można nazywać symbolem. W tym przypadku symbolem wielkości fizycznej. A ponieważ „ogląd" fizyczny jest z natury rzeczy cząstkowy, każda fizyka (kwantowa, klasyczna, relatywistyczna itd.) posiada swój repertuar symboli wielkości fizycznych. Terminu „repertuar" używa w swej pracy Umberto Eco, definiując go jako: „...wykaz symboli z ewentualnym ustaleniem ich odpowiedniości wobec określonych znaczeń" [10].

Repertuar ów, będący zatem zbiorem już fizycznie zinterpretowanych znaków-symboli, tworzy specyficzną dla danej dziedziny fizyki (czy jej działu) tzw. „dziedzinę przedmiotową"; stanowi ona swoisty słownik tego specyficznego języka, w którym uczeni formułują opisy owych powtarzalnych przyrodniczych zdarzeń — prawa fizyki. Prawa owe można, rzecz jasna, traktować jako specyficzny (dla fizyki, a może i innych nauk o przyrodzie?) przekaz. Przekaz taki — wedle Umberto Eco — to nic innego, jak „... kompleksowa organizacja wielu znaków" [11].

Dodać trzeba, iż organizacja owa przybiera najczęściej postać którejś funkcji z rodziny funkcji elementarnych.

4. REKONSTRUKCJA

Analiza materiału z historii fizyki, dotycząca odkrywania jej podstawowych praw, ukazuje pewne interesujące prawidłowości [12]. Twórcy (odkrywcy) nie poruszali się w próżni. Istniały już na ogół pewne próby opisu („oglądu") świata fizycznego w kategoriach ilościowych, oparte na bezpośrednim doświadczeniu. Na jego bazie powstawały proste prawa ilościowe opisujące np. zachowanie się gazów w różnych warunkach ciśnienia (p), temperatury (T) i objętości (V). Takoż można było opisać zachowanie się ciał makroskopowych pod działaniem sił zewnętrznych (kinematyka ich ruchu). Otóż twórcy podstawowych (a zarazem bardzo ogólnych, tj. wieloaspektowych i wielopoziomowych [13] praw fizyki z tych prostych wówczas związków korzystali. Powstaje więc pytanie: jak na bazie tak prostych i o ograniczonym zakresie stosowalności praw empirycznych zdołali sformułować te prawa? Pomijając szczegółowe omawianie tzw. „przebiegu odkrycia" każdego z owych fundamentalnych praw, należy jednak podkreślić, iż punktem zwrotnym dla każdego z uczonych (I. Newtona, J. C. Maxwella, L. Boltzmanna, M. Plancka, A. Einsteina, E. Rutherforda, N. Bohra, L. de Broglie'a E. Schrödinge-

ra, W. Heisenberga i P. A. M. Diraca) stawało się sformułowanie h i p o t e z y. Każdy z uczonych ją sformułował w postaci związku pomiędzy wybranymi przez siebie symbolami wielkości fizycznych. Trudno w wielu (w większości) przypadkach odpowiedzieć na pytanie, j a k to zrobili. Czasami po prostu wypróbowywali kolejne postulowane relacje, by w końcu przyjąć tę, która w ich mniemaniu wydawała się właściwą, heurystycznie płodną.

Można powiedzieć, iż czynili to metodą prób i błędów. Lub — co wydaje się bliższe prawdy — konstruowali swe hipotezy, odgadując ich symboliczną składnię. Czasem dekonstruowali, by szukać innej składni. Innej symbolicznej syntaksy. Tak więc, nie było to usiłowanie odwzorowywania rzeczywistości, ile próby jej konstruowania. Konstruowania jakby według pewnych (danych ludzkiemu umysłowi?) zasad. Można powiedzieć, iż konstruowanie i dekonstruowanie f o r m y swej hipotezy, traktowali jako swoistą grę z przyrodą: zostanie rozwiązana pewna łamigłówka — czy nie? Był to jakby sposób na znalezienie odpowiedniej syntaksy hipotezy, czyli tej relacji, która stanowiła podstawę do dalszych konstrukcji z wykorzystaniem wszelkich dostępnych w danej dziedzinie przedmiotowej symboli, praw empirycznych i matematycznych warunków. Schematycznie proces ten można przedstawić następująco:

konstruowanie → syntaksa I → dekonstrukcja I →
syntaksa II → dekonstrukcja II → syntaksa III...

Chciałbym wyjaśnić, iż przez dekonstrukcję rozumiem „zmianę szyku" symboli wielkości fizycznych, prowadzoną tak długo, aby ułożyć je w porządku właściwym. Ta zmiana (organizowanie szyku) jest wyrazem pewnej wolności twórczej, o której Albert Einstein pisze, iż „...nie jest wolnością pisarza, ale wolnością człowieka, który usiłuje rozwiązać niezwykle pomysłową krzyżówkę. Uczony może, co prawda, zaproponować jakiekolwiek słowo jako rozwiązanie, ale t y l k o j e d n o słowo rozwiązuje istotnie zagadkę we wszystkich jej aspektach. (...) Słowa, czy też język, tak jak występują w piśmie czy mowie, zdają się nie odgrywać żadnej roli w moim mechaniźmie myślenia. Jednostki psychiczne, które można by określić jako elementy myśli, to pewne znaki i obrazy, dające się odtwarzać i kombinować do woli. Istnieje oczywiście pewien związek pomiędzy tymi elementami i pojęciami logicznymi które z nich wynikają. Jest także rzeczą jasną, że pragnienie dojścia do ostatecznych, logicznie z sobą powiązanych koncepcji stanowi emocjonalne podłoże tej dość swobodnej gry, polegającej na zestawianiu wyżej wymienionych elementów. Ale z punktu widzenia psychologii ta gra kombinacyjna wydaje się zasadniczą cechą myśli twórczej" [14].

Owa „swobodna gra kombinacyjna", o której pisze wielki Albert Einstein, jest wyrazem idei poznawania świata jako serii prób odwzoro-

wywania rządzących nim prawidłowości. To z jednej strony. Z drugiej zaś można ją traktować jako sposób konstruowania świata w miarę możliwości, jakie wyznacza ludzki umysł. Obydwa sposoby „udziału w grze" — dodajmy: w grze z Przyrodą — zdają się mieścić w powyższym schemacie pomiędzy rekonstrukcją a dekonstrukcją; w takim, jak sądzę, kontekście należy szukać heurystycznych zasad, jakimi w rzeczywistości posługiwali się wielcy fizycy. Posługiwali się, by w końcu podać właściwą syntaksę znakową, pretendującą do miana prawa fizyki.

W każdym przypadku jest to poszukiwanie drogi (własnej drogi) do prawdy. Takoż do ustanowienia nowego, obszerniejszego zakresu wiedzy.

5. ORGANIZACJA

Jak już wspomniałem, wysiłek uczonych, odkrywających nowe prawa fizyki, koncentrował się na poszukiwaniu sensownej składni owych symbolicznych form. To właśnie SENS miał określać ich PRAWDZIWOŚĆ, jako zgodność z rzeczywistością. Także spójność z innymi teoriami cząstkowymi w ramach danej dziedziny przedmiotowej (tzw. koherencyjna koncepcja prawdy).

Rzecz w tym, iż praca badawcza wybitnych fizyków przypomina nieco pracę artystów. Warto w tym miejscu zacytować ponownie zdanie Alberta Einsteina. „Muzyka i praca badawcza — pisze — różnią się pochodzeniem, lecz związane są między sobą jednością celu: pragnieniem wyrażenia nieznanego. Co zaś tyczy twórczości w nauce i sztuce, zgadzam się w pełni z Schopenhauerem, iż najbardziej silnym motywem jest pragnienie oderwania się od szarzyzny i monotonii codzienności, by znaleźć azyl w świecie, wypełnionym stworzonymi przez nas samych obrazami. Świat ten może składać się z muzycznych nut, tak samo, jak z matematycznych równań. W obu przypadkach usiłujemy stworzyć racjonalny obraz świata, w którym moglibyśmy czuć się jak u siebie w domu i uzyskać tę pewność, która jest dla nas w powszednim życiu niedostępna" [15].

Można zatem powiedzieć, iż — na ogół — żyjemy w świecie znaków i obrazów. Symbolicznych form i filozoficznych idei. Życie w nim wymaga pełnego wykorzystania możliwości twórczych. Wymaga w jego porządkowaniu wysiłku. Emocjonalnego (intuicja i wyobraźnia) i intelektualnego (logicznych preferencji i wartościowania). Wymaga także wielkiej pomysłowości w ORGANIZOWANIU wszystkich elementów tego świata, bez których to umiejętności i predyspozycji (takie mieli wielcy uczeni) niemożliwe byłoby odkrycie i ostateczne sformułowanie prawidłowości w formie symbolicznej, wykorzystanie formuł (praw bazowych) już istniejących, a także posługiwanie się nowym prawem, jako swoistym, „własnym" środkiem wyrazu w opisie rytmów świata. Już istniejących — i w prognozie przyszłych.

Stwierdzenie, iż sens prawa fizyki określa jak gdyby jego prawdziwość, tj. zgodność z rzeczywistością ma, jak sądzę, szczególne tutaj znaczenie. Właśnie ZNACZENIE stanowi o statusie prawa w hierarchii różnych praw danej dziedziny przedmiotowej. Stanowi o jego WARTOŚCI, która wyrażać się musi tak w uniwersalności danego prawa, jak i w jego wieloaspektowości. Jednym słowem prawdziwa forma znakowa musi mieć fizyczny sens (interpretację) a wówczas można mówić o jej znaczeniu i wartości. Można czasami powiedzieć, iż dane prawo fizyki (formuła znakowa o danej składni) — jeśli spełnia powyższe warunki — jest podstawowym prawem fizyki dla danej dziedziny przedmiotowej. Podstawowym, bowiem „podstawą" jego sformułowania za pomocą składni tych a nie innych symboli wielkości fizycznych jest taka a nie inna hipoteza, też stanowiąca pewną syntaktyczną formułę, niewyprowadzalną z innych.

To „konstruowanie" zresztą symbolicznej formy hipotez nie zajmuje się w istocie (przynajmniej na początku) problemem zgodności swych wizji z rzeczywistością, ile jej zgodności z dotychczasowymi formami. Taki nowo kreowany wycinek świata niejako sam z siebie wyznacza badaczowi zakres wewnętrznych problemów. Dalej pojawia się [16] dopiero problem „dyskusji", w jakiej relacji do rzeczywistości jest dana forma (wartościowanie). Do rzeczywistości — rzecz jasna — symbolicznej [17].

Prawdziwość, sens, znaczenie i wartość zaproponowanej przez danego uczonego (np. odkrytej) syntaksy stanowią podstawowe wyznaczniki włączonej do nauki formy syntaktycznej, owej organizacji znakowej, która jako relacja znakowa uzyskuje status nowego prawa fizyki. Jego sformułowanie staje się zatem pewnym aktem strukturalnej organizacji wedle swoistych reguł formotwórczych, tworzących „zawartość" kontekstu odkrycia.

6. FORMA

Ogląd poprzez znaki ma istotne znaczenie wówczas, gdy znaki owe, symbole wielkości zinterpretowanych tworzą sensowną kombinację — gdy są zorganizowane według wcześniej wspomnianych zasad formotwórczych [18].

Liczbę tych kombinacji symboli w razie potrzeby można zwiększać bądź zmniejszać, sięgając do kombinacji „nieprzewidzianych" przez założony program badawczy. Można odrzucać wcześniej przyjęte. Wszystko, oczywiście, w ramach ustalonego zasobu symboli (dziedziny przedmiotowej) i reguł ich kombinacji, organizowania. Ostatecznie ich uporządkowanie tworzy określony KOMUNIKAT, który jest w tym przypadku projektem nowego prawa — prawa fizyki. Wybór takiego, a nie innego ciągu symboli.

Istotą tego etapu postępowania badawczego (projektującego) jest

FORMA. Kryje się za nią — jak już wspomniałem — szereg czynności poznawczych, z których część nie da się w pełni zracjonalizować i zdaje się raczej stanowić w swej znakomitej większości domenę bądź to intuicji, bądź wyobraźni (bez zakładania nawet jakiejś określonej wiedzy). Część „zawartości" owego kontekstu odkrycia, która racjonalizacji zdaje się podlegać, „zawiera" w sobie przede wszystkim: racjonalność zdroworozsądkową (proteoretyczną), pragmatyczną, metodologiczną, treściową i — wreszcie — formalną, tyczącą organizowania „szyku" symboli [19].

Niejako uwieńczeniem formy, jej konceptualizacją w języku symboli jest, jak sądzę, właśnie formalizacja semiotyczna. Można ją określić, jako najdalej idące przybliżenie rzeczywistej praktyki odkrywania (projektowania) w rozważanej dziedzinie opisu Przyrody.

Jestem nadto zdania, iż tradycyjne już rozróżnienie w metodologii nauki dwu kontekstów (odkrycia i uzasadnienia) winno w świetle powyższych rozważań ulec pewnej modyfikacji. Nie chodzi tu o „mnożenie bytów", ile bardziej — myślę — spójny i pełniejszy pogląd na istotę odkrycia w fizyce. Chodzi o fakt, iż każdy ze wspomnianych uczonych, który jest autorem podstawowego prawa fizyki, „zaczynał" proces konstruowania, organizowania materiału danego w formie zbioru symboli wielkości fizycznych, od konstrukcji syntaksy swej hipotezy. W tym też „momencie", jak sądzę, zaczyna się owo „misterium" odkrycia. Wszystkie związane z tym procesem psychicznym czynności wchodzą niewątpliwie do kontekstu odkrycia.

Ale znacznie wcześniej, jeszcze przed powstaniem fundamentalnej hipotezy, występuje „gromadzenie materiału" dla konstrukcji:

— ustalenie dziedziny przedmiotowej,
— tworzenie założeń programu badawczego,
— formułowanie idei przewodniej (celu),
— formułowanie szczegółowe jch arakterystyki i istoty problemu,
— konstruowanie zbioru potrzebnych definicji.

Jest to faza jakby wstępna. Przygotowawcza i równocześnie opisowa. Stąd wydaje się, iż należałoby — zważywszy fakty z historii fizyki — uwzględnić ów kontekst przygotowawczy. Pełen, jak sądzę, „ciąg" poczynań twórczych determinowałaby „zawartość" trzech kontekstów, mianowicie:

KONTEKST DESKRYPCJI — KONTEKST ODKRYCIA — KONTEKST UZASADNIENIA

Formy symboliczne w fizyce, tj. prawa fizyki (wzory teorii) mają być odzwierciedleniem porządków ontologicznych realnego świata (jego rytmów zdarzeń). Odzwierciedleniem w miarę adekwatnym. Przybliżeniem najlepszym, na jakie stać człowieka. Powstają w kontekstach: deskrypcja — odkrycie. I w tychże kontekstach muszą się zatem realizować pewne porządki epistemologiczno-technologiczne, operujące symbolami,

Pozostaje tylko symbole owe ściśle zinterpretować, tj. określić ich stosunek do rzeczywistości. O takim stosunku Bertrand Russell pisał:

„W poprawnym symboliźmie zawsze istnieć będzie fundamentalna identyczność struktury faktu i jego symbolu, złożoność symbolu ściśle odpowiada złożoności faktu, który on symbolizuje" [20].

Wydaje się, że w fizyce oba te wymogi są spełnione, toteż ową „złożoność faktu", czyli wieloaspektowe zdarzenie, opisuje forma symboliczna złożona — prawo fizyki. Można rzec nawet, iż rozwój danej dziedziny przedmiotowej fizyki (lub zupełnie nowej) umożliwia i wymusza poszukiwanie adekwatnej symboliki i na odwrót: adekwatna i precyzyjna symbolika umożliwia rozwój tejże dziedziny.

7. KU METODOLOGII GENERATYWNEJ

W swej znakomitej pracy z 1957 r. pt.: „Syntactic Structures" Noam Chomsky sformułował fundamentalną i niezwykle przydatną w prezentowanych tutaj rozważaniach o oglądzie świata za pomocą znaku (i komunikatu) tezę, głoszącą, iż ilość możliwych zdań jakie można zbudować z wyrazów danego języka jest nieskończona. Nieco ściślej mówiąc, oznacza to, że muszą istnieć określone reguły, które w danym (także formalnym języku fizyki) języku będą generować ów nieskończony zbiór sensownych zdań. I nie wygenerują żadnego nie-zdania.

W czymże ma tkwić potencjalna heurystyczna płodność tezy? Otóż Chomsky mówi z reguły cały czas o języku naturalnym. Ale — no właśnie! — warto zastosować tę tezę (ideę) do nieco innego języka. Trudno nazywać go językiem sztucznym, wyraża bowiem w swoisty sposób zasady budowy świata materialnego. Chodzi tutaj oczywiście o matematyczny język fizyki. Jestem zdania, że ideę Chomsky'ego realizowali w jakiś sposób (acz nieświadomie) twórcy wielkich, podstawowych praw fizyki.

Można rzec, iż w kontekście: PRAWO — TEORIA tkwi immanentnie cała semiotyczna istota „przebiegu" odkrycia. Dynamika odkrywania, poczynając od sformułowania hipotezy, której syntaksa zawiera najważniejsze — z punktu widzenia badacza — symbole wielkości fizycznych. Jej forma symboliczna i fizyczna treść stanowi podstawę dalszych operacji, przekształceń. Proces ten — jak wynika z materiału z historii fizyki — składa się z faz i etapów. Jest sposobem poszukiwania najlepszej odpowiedzi na pytanie: jak zaprojektować syntaksę równania, które, po weryfikacji w kontekście aparaturowym i pojęciowym już ustalonego materiału fizyki doświadczalnej, mogłoby pretendować do miana prawa. Nowego prawa w dziedzinie fizyki teoretycznej.

W projektowaniu owej syntaksy współwystępują dwa główne czynniki, determinujące skuteczność tego procesu. Od strony podmiotowej są to czynności poznawcze, wykazujące dość charakterystyczną taksonomię

celów poznawczych, cząstkowych, w procesie odkrywania. Od strony narzędzi poznawczych można mówić o środkach formalnych, którymi posługiwali się (i posługują) twórcy tych nowych praw. Oba czynniki tworzą pewną gnozeologiczną całość, którą przy pierwszej analizie nazwałem regułami wyboru. Bardziej precyzyjnie i — jak sądzę — w ściślejszym powiązaniu ze wspomnianą ideą Chomsky'ego, należałoby nazwać je r e g u ł a m i g e n e r o w a n i a s y n t a k s y. Generowanie, które przebiega etapowo, tworząc łańcuch operacji semiotycznych, przynależnych (częściowo) kontekstowi deskrypcji i — we właściwej części — kontekstowi odkrycia.

Jeśli chodzi o kontekst deskrypcji, to — jak już wspomniałem — stanowi on etap przygotowawczy, swoisty wstęp do pracy nad postawionym tam problemem. Można go także traktować jako kontekst, w którym p o w s t a j e pewien zbiór (karnet) informacji o przedmiocie. Informacji ilościowej, wyrażonej za pomocą znaków. Prócz utworzenia własnego programu badawczego, sformułowania idei przewodniej i celu badań, należy w tymże kontekście uwzględnić także tzw. etap a g r e g a c j i symboli wielkości fizycznych. Jako że fizyka dzieli świat na pewne obszary (dziedziny) badań, sama jest na nie wewnętrznie podzielona. Owe dziedziny przedmiotowe fizyki — bo o nich mowa — „dysponują" pewnym zbiorem, repertuarem wielkości fizycznych W. Zbiór ten bywa dość liczny, ale też nie wszystkie wielkości muszą wchodzić do repertuaru, tworzącego ostateczną syntaksę prawa fizyki. Najogólniej rzecz ujmując, dziedzinę przedmiotową — D — tworzy zbiór stałych fizycznych — C — oraz wielkości fizycznych — W, czyli:

$$D\ (C, W_1, W_2\ W_3, ..., W_n)$$

Jest w takim razie sprawą oczywistą, iż — zgodnie z ideą Chomsky'ego — można w tak zarysowanej zakresowo dziedzinie D generować nieskończoną ilość kombinacji jej elementów — W_1.

Na tych operacjach kończy się zakres kontekstu deskrypcji, wstępu do „budowy reprezentacji symbolicznej" która już odbywa się w kontekście odkrycia. To w nim właśnie „trzeba wziąć to wszystko" tj. zasób symboli wielkości fizycznych W i zbudować, zaprojektować, czy wreszcie po prostu odgadnąć właściwą syntaksę. Jest to — używając terminologii informatycznej — kontekst przetwarzania i prezentowania danych. Tak naprawdę tworzy go cały szereg operacji symbolicznych, mianowicie:

1. Etap ewentualności — E. Jest to kontekst operacyjny, najbardziej, jak sądzę, istotny, a równocześnie — tajemniczy w swej istocie kreatywnej. Jednakże każdy z twórców podstawowych praw fizyki proponował na początku swych dociekań jakiś najważniejszy — jego zdaniem — związek, relację między wielkościami fizycznymi, które wybrał, uwa-

żając je za najważniejsze. Każdy — konstruując ów związek — wprowadzał w nim wielkość stałą. I to była hipoteza — H.

Jest sprawą interesującą, iż dopiero po jej przyjęciu było możliwe kontynuowanie badań, tj. dalsze konstruowanie poszukiwanej syntaksy. A zatem, przez etap ewentualności należy rozumieć taki kontekst operacyjny, w którym — uwzględniając dane z kontekstu deskrypcji — zostaje sformułowana hipoteza wyjściowa i to na bazie znanych funkcji analitycznych f(x) oraz wprowadzonych definicji Df, czyli:

$$E = E\ (H,\ f(x),\ Df)$$

2. Etap selekcji — S. To etap wymiany, zamiany symboli wielkości fizycznych na takie, które z punktu widzenia rozwiązania problemu — zdaniem badacza — są bardziej użyteczne, ważniejsze. Narzędziem służącym owemu wyborowi (selekcjonowaniu znaków) są prawa (równania matematyczne fizyki), które w danej dziedzinie przedmiotowej — D — już istnieją, już zostały sformułowane i zapisane, a także eksperymentalnie sprawdzone. Pragmatycznie rzecz ujmując, można je nazwać prawami bazowymi danej dziedziny. Istnieją zatem teoretyczne prawa bazowe — TPB — oraz doświadczalne prawa bazowe: DPB. Obydwa typy praw bywają wykorzystywane przy poszukiwaniu adekwatnego rozwiązania najczęściej równocześnie.

Również ważną pozycję w repertuarze środków poznawczych zajmują analogie — w skrócie — ANAL. Chodzi tutaj, oczywiście, o różne rodzaje analogii funkcjonujące w metodologii nauki. Rzecz w tym, iż w pracach konkretnych odkrywców nawet analogie bywają wymyślane, tworzone. Najczęściej w postaci równania, co stwarza właśnie możliwość zastosowania w selekcji znaków — wielkości fizycznych. Tak więc, etap, nazwany tutaj „etapem selekcji" — S — posługuje się narzędziami poznawczymi typu:

$$S = S\ (TPB,\ DPB,\ ANAL)$$

3. Etap eliminacji. Jak sugeruje jego nazwa, ostają się na tym etapie przekształceń (podstawianie, porównywanie, odrywanie, grupowanie itp.) tylko te symbole wielkości fizycznych, które są rzeczywiście konieczne i niezbędne (z punktu widzenia czynności, przynależnych kontekstowi deskrypcji) do wyrażania pełnego opisu. Do rozwiązania zadania, które w istocie samo jest — to rozwiązanie — nowym równaniem. Równanie to należy „zbadać". Służą temu — jak wynika z analizy historycznej — następujące środki:

I. Postulaty — P — nakładające pewne matematyczne wymagania, dotyczące kształtu reprezentowanej przez równanie funkcji.

II. Warunki początkowe — W_p.

III. Warunki brzegowe — W_b.

Ten zatem etap generacji syntaktycznej, etap eliminacji — EL — można określić jako trójelementowy zbiór, a mianowicie:

$$EL = EL (P, W_p, W_b)$$

Jednym słowem, naszkicowana wyżej „struktura" kontekstu odkrycia zdaje się być złożona z szeregu poszczególnych „kontekstów operacjonalizacji znakowej", odpowiadających określonym etapom i fazom wymienionych w punktach 1—3 czynności poznawczych. Okazują się one być w głównej mierze podparte intuicją i wyobraźnią, a wiedzę czerpią z paradygmatów nauki już istniejących.

W ogóle (trzeba to powiedzieć) intuicja w twórczości znakomitych uczonych stanowi zadziwiającą „mieszaninę" doświadczenia z jednej, a rozumu z drugiej strony. Jak pisze Mario Bunge:

„W nauce intuicja wraz z analogią i indukcją jest rozważana jako narzędzie heurystyczne w sensie kierunku orientacyjnego i oparcia w rozstrzyganiu. (...) Wiedzie nas do zakładania, lub przeczucia istnienia zbioru własności, których inaczej nigdy byśmy nie odkryli..." [21].

Z kolei warto przytoczyć słowa innego wybitnego fizyka, Wernera Heisenberga, który pisze: „W fizyce teoretycznej pierwszym językiem, który kształtuje się w toku naukowego wyjaśniania zjawisk jest język matematyki — schemat matematyczny, umożliwiający przewidywanie wyników doświadczeń" [22].

Myślę jednak, że „następną formą językową", w ramach której dadzą się wyjaśnić same procesy odkrywania, jest język znaków. Język swoistej reprezentacji symbolicznej — semiotyki.

Przypisy

[1] Por. W. Śmid: Nauka i społeczeństwo. w: „Miesięcznik Literacki", nr 8—9, 1981, s. 150—156.
[2] W. Krajewski: Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych. KiW Warszawa 1982, s. 47 i 48.
[3] Kartezjusz: Rozprawa o metodzie. Tłum. T. Żeleński-Boy. Warszawa 1980, s. 77.
[4] W. Krajewski, poz. cyt., s. 10.
[5] W. Quine: Word and Object. MIT Press 1960, s. 161.
[6] Cytuję za: H. Buczyńska-Garewicz: Znak i interpretacja. Symbolika Peirce'a i hermeneutyka Heideggera. w: „Studia Filozoficzne", nr 8—9, 1985, s. 36.
[7] U. Eco: Pejzaż semiotyczny. Warszawa 1972, s. 400.
[8] U. Eco: Looking for a Logic of Culture. Lisse Netherlands 1975, s. 10.
[9] G. Peasno: Studii di logica matematica. w: „Atti. Accad. Sci. Torino", 32, 568 (1896—7).
[10] U. Eco: Sengo, Enciclopedia filosofica. J. Sedi. Milano 1973, s. 158.
[11] Tamże, s. 158.
[12] Szczegółowa rekonstrukcja por. „Zagadnienia Naukoznawstwa", nr 2, 1989 (w druku).
[13] Por. b. szczegółowe omówienie: J. Such: O uniwersalności praw nauki. Warszawa 1972.
[14] Cytuję za A. Vallentin: Dramat Alberta Einsteina. PIW (bez daty) ss. 54 i 153.
[15] A. Einstein: O nauce (1931). w: Sobranije naucznych trudov. Moskwa 1964. s. 142, t. IV.
[16] Szczegółowa analiza por. W. Śmid: Główne etapy w poszukiwaniu prawa fizyki (seminarium prof. Władysława Krajewskiego „Prawidłowości rozwoju nauki"

Instytut Filozofii i Socjologii PAN w Warszawie, 9. V. 1986) w: „Ruch Filozoficzny", t. XLV, nr 3, 1988.

[17] M. Hesse: Revolution and Reconstruction in the Philosophy of Science. Brighton, The Harvester Press Ltd 1980, s. 108.

[18] Por. takoż analizę w p. 16.

[19] Por. np. W. H. Newton — Smith: The Rationality of Science. Boston 1981.

[20] B. Russell: The Philosophy of Logical Atomism. Lectures in 1918. Monist, 1918—1919.

[21] M. Bunge: Intvition and science. New York 1962, s. 64.

[22] W. Heisenberg: Fizyka a filozofia. Warszawa 1965, s. 172.

WIESŁAW W. SZCZĘSNY
Instytut Programów Szkolnych
Warszawa

PODSTAWOWE PROBLEMY METODOLOGICZNE BADAŃ DECYZYJNYCH W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH

1. WPROWADZENIE

Postępujący, wielokierunkowy rozwój badań pedagogicznych rodzi szereg problemów natury metodologicznej. Większość z nich dotyczy zastosowań otrzymanych wyników do szeroko rozumianej praktyki oświatowej. Problematyki tym donioślejszej, iż raczej powszechnie dostrzega się występowanie poważnych rozbieżności między teorią a praktyką oświatową [1]. Wręcz stawia się pytanie: Dlaczego nie ma większego pożytku z badań pedagogicznych? [2] Rzecz jasna, różnie się odpowiada na tak postawione pytanie. W niniejszym artykule, zanim podamy własną odpowiedź, tytułem wprowadzenia przytoczymy jedną z możliwych wersji odpowiedzi, której udzielił zacytowany autor. Przede wszystkim — zdaniem H. M. Levina [3] — wynika to z istniejących różnic w samej istocie procesu, który stanowi podstawę polityki oświatowej, oraz procesu badań w tej dziedzinie. Zgadzając się w pełni z tą ogólną diagnozą, jak też i ze stwierdzeniem, że w dziedzinie oświaty napięcia między polityką a pracą badawczą są nieuniknione, nieco inaczej objaśnimy naturę tych napięć. O ile bowiem w samych badaniach pedagogicznych (podstawowych) [4] chodzi przede wszystkim o odkrywanie n o w y c h p r a w d, to w ich zastosowaniu do polityki oświatowej obok kryterium stopnia prawdziwości (prawdopodobieństwa) zaczyna silnie oddziaływać kryterium interesu społecznego. Od nauki (eksploracji empirycznej i teoretycznej eksplanacji) przechodzi się do p o l i t y k i (decyzji).

Jest poważnym nieporozumieniem, gdy naukowiec usiłuje cele polityki oświatowej „uzasadniać w sposób naukowy". Cele każdej polityki, a w tym i oświatowej, są przejawem interesów, a nie tym co się z rozwiązania problemów decyzyjnych otrzymuje. Cele polityki oświatowej jedynie można do tych problemów wprowadzać. Im więcej tych celów naukowiec zechce wprowadzić, uznając je jako członek społeczeństwa za-

słuszne, tym mniejsze będzie napięcie między polityką oświatową państwa a pracą naukową. Napięcie zaś będzie rosło, jeżeli badacz będzie zmuszany administracyjnie do akcpetowania celów, których osobiście nie uważa za przejaw interesów społecznych, a jedynie za wyraz koniuktury politycznej pozostających u władzy grup, których interes jest niezgodny z interesem społeczeństwa jako całości.

Z przytoczonych uwag wynika ważny dla dalszych rozważań wniosek, który można sformułować następująco: w badaniach mających za zadanie rozwiązanie problemów decyzyjnych cele polityki oświatowej wprowadza się do stawianego problemu, a nie uzyskuje z ich rozwiązania. Słuszność tego ogólnego wniosku dobrze jest widoczna, gdy analizuje się zadania i główne zasady oświaty w różnych krajach. I tak np. w rozwoju oświaty w Indonezji jednym z zasadniczych celów jest wychowanie ludzi w taki sposób, by wierzyli we wszechmoc Boga, byli inteligentni, zręczni i w pełni świadomi, by mieli silną osobowość i by cechował ich czyny patriotyzm pozwalający na dalszy rozwój we wspólnym entuzjazmie i poświęcenie się sprawie rozwoju narodu. A w Pakistanie zasadniczym celem polityki oświatowej pozostaje troska o zachowanie, rozwijanie i praktykowanie ideologii pakistańskiej opartej na systemie wartości islamu [5].

Jest więc widoczne, że badania pedagogiczne, które plasują się w nurcie badań podstawowych za cel najogólniejszy przyjmują rozeznanie stanu rzeczy wedle kryterium p r a w d y. W zastosowaniach jednak nauki do praktyki, to kryterium jest niewystarczające, gdyż obok kryterium prawdziwości (stopnia zgodności z rzeczywistością) musi być uwzględnione kryterium i n t e r e s u s p o ł e c z n e g o. Ogólnie zaś mówiąc przejście od badań naukowych do ich zastosowania w praktyce polega na rozwiązaniu p r o b l e m u o p t y m a l i z a c y j n e g o. To przejście, aby spełnić kryterium postępowania naukowego musi odbywać się według toku zwanego o p t y m a l i z a c j ą. Ponadto tok ten wymaga odrębnego postępowania badawczego, niż to ma miejsce w przypadku badań empirycznych. Schematy badawcze proponowane przez metodologię empiryczną do tego nie wystarczą. Powyższe sformułowania można przyjąć jako wstępne sformułowanie problematyki podstawowej z zakresu badań decyzyjnych, która będzie przedmiotem rozważań niniejszego artykułu. Teraz krótko omówimy tradycyjny model procesu badawczego wypunktowując jego niedostatki ze względu na tok postępowania badawczego zwanego optymalizacją.

2. TRADYCYJNY MODEL PROCESU BADAWCZEGO

Badanie naukowe obejmuje zespół bardzo różnorodnych zabiegów, których pełne przedstawienie w tym miejscu byłoby niemożliwe do zrealizowania ale także niecelowe. Dla celów niniejszego opracowania wy-

starczy zwrócenie uwagi tylko na niektóre elementy rozważanego procesu mogące być uważane z racji powszechnego ich występowania za konstytuujące badania naukowe.

W każdych poważniejszych badaniach pedagogicznych wyodrębnić można — w zasadzie — następujące etapy:
1° obserwacja i eksperyment, 2° opis wraz z próbami klasyfikacji, 3° formułowanie hipotez, 4° sprawdzanie hipotez (weryfikacja czy też konfirmacja), 5° próby konstruowania uogólnień teoretycznych.

Obserwacje rozumie się jako spostrzeganie kierowane zadaniem i planowo zakładające postawienie uprzednio pytania badawczego a niekiedy pewnej hipotezy. Obserwacja bywa zwykle procesem żmudnym z tego względu, że główne pytanie nadające kierunek czynności obserwowania wymaga rozłożenia na cały szereg pytań prostych, pomocniczych, stawianych w odpowiedniej kolejności. Należy zaznaczyć, że formułowanie pytań pomocniczych i ich szeregowanie według przyjętego planu już jest wynikiem poważnej pracy intelektualnej i wielu złożonych decyzji.

Eksperyment tym odróżnia się od obserwacji, że o ile ta ostatnia nie powoduje zasadniczych zmian przedmiotu czy procesu, to w eksperymencie celowo dobieramy warunki tak, aby obserwować ich następstwa. Obserwacja i eksperyment lub każde z osobna często bywają nazywane doświadczeniem. Zwykle jednak w doświadczeniu dąży się do wykrywania zależności ilościowych i dlatego istotną rolę odgrywa tu pomiar.

Jeżeli idzie o opis rozumiany jako odpowiedź na pytanie dociekające „jaki jest badany system", to można go pojmować na różne sposoby. W najwęższym znaczeniu przez opis rozumie się prostą fiksację doświadczenia, w najszerszym zaś ujmuje się go jako odwzorowanie językowe dowolnych wyników poznania. W tak rozumianym opisie daje się wyróżnić trzy składniki: 1) dane doświadczenia, 2) system oznaczeń (język), 3) pojęcia naukowe związane z systemem oznaczeń. Często, zwłaszcza w naukach pedagogicznych (chociaż nie tylko), opis łączy się z przeprowadzeniem zabiegu klasyfikacyjnego.

Hipoteza, w potocznym rozumieniu wszelkie przypuszczenie, jest „próbną teorią" dotyczącą istoty zjawiska czy procesu lub powiązań między nimi. Proces stawiania hipotez zaliczany bywa do istotnych elementów badania twórczego, tj. zmierzającego do odkrycia nowej prawdy. Do utworzenia hipotezy dochodzi się różnymi drogami poprzez rozmaitego rodzaju rozumowania między innymi przez indukcję właściwą, rozumowanie przez analogię, kanony Milla czy porównywanie poszczególnych przypadków, badanie próbek, czy wnioskowanie oparte na danych statystycznych.

Hipotezy będące prostymi uogólnieniami obserwacji są zwykle sprawdzane bezpośrednio, np. przez wyszukanie pewnej liczby przykładów

potwierdzających. W przypadku hipotez złożonych sprawdzanie polega nie na bezpośrednim odwołaniu się do danych empirycznych, które z kolei poddaje się testowaniu. Mówiąc nieco ściślej: z danej hipotezy H oraz z posiadanej wiedzy W wyprowadza się dedukcyjnie konsekwencje K, które nie wynikają tylko z tej ostatniej. Następnie bada się czy te konsekwencje rzeczywiście zachodzą, czy też nie zachodzą. W przypadku potwierdzenia hipotezy przez doświadczenie stopień jej prawdopodobieństwa zostaje zwiększony, gdy wnioski z niej płynące są bardziej nieoczekiwane [6].

Istnieje powszechna zgoda co do tego, że hipotezy stawia się w celu wyjaśniania faktów już zaobserwowanych oraz przewidywania przyszłych obserwacji [7].

Procedura stawiania hipotez nie ogranicza się do działalności naukowej, jest pospolicie stosowana w życiu codziennym. Większość decyzji, jakie przychodzi nam podejmować, realizuje się w warunkach n i e p e w n o ś c i co do skutków ewentualnych działań. Hipoteza przepowiada, co się zdarzy lub, przynajmniej, co może się zdarzyć w przypadku podjęcia danego działania. Czy będziemy działać opierając się na hipotezie, tzn. czy zachowamy się tak, jak gdyby była ona prawdziwa, to zależy od stopnia naszego do niej zaufania oraz od względnej wagi możliwych skutków [8].

Następnym etapem — stanowiącym niejako zwieńczenie wysiłku badawczego — to budowanie teorii, której istotę stanowi poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „co od czego zależy". Jeżeli dzięki empirii wiemy „jak jest", to dzięki teorii r o z u m i e m y dlaczego jest tak a nie inaczej, co się zmieni, gdy zmieni się coś innego", czyli teoria pozwala znać przyczyny różnych skutków i skutki różnych przyczyn.

Nic więc dziwnego, iż uważa się, że wszelkiego rodzaju badania, w tym również badania pedagogiczne, wydają się tym bardziej wartościowe, im bardziej osadzone są w obrębie określonej teorii. Badania będące wynikiem przyjętych ad hoc celów badawczych, z reguły są mało płodne teoretycznie i niewiele przydatne dla praktyki [9].

Jednakże z punktu widzenia skuteczności oddziaływania nauki na praktykę tradycyjny model procesu badawczego jest niewystarczający, jako zbyt ogólny, co powoduje, że pewne istotne sprawy są niedoceniane lub przeoczane. Można to okazać przedstawiając proces badawczy (poznawczy lub decyzyjny) jako złożony z następujących pięciu etapów: [10]

1) postawienie problemu,
2) rozwiązanie problemu,
3) przedstawienie wyników,
4) stwierdzenie innowacji,
5) zastosowanie innowacji.

W rozwiązywaniu problemów decyzyjnych z reguły niedoceniany jest etap pierwszy. Zwykle za postawienie problemu uważa się zadeklarowanie nazwy problemu z krótkim objaśnieniem, o co w tym problemie chodzi. Tymczasem chodzi tu o poważną pracę intelektualną, obejmującą w problemach poznawczych rozeznanie aktualnego stanu wiedzy, a w problemach decyzyjnych rozpoznanie aktualnego stanu potrzeb społecznych, ustalenie priorytetów i wybór problemu do rozwiązania w konfrontacji z możliwościami wykonawczymi [11].

Niedoceniany też bywa etap trzeci, obejmujący opracowanie dokumentacji badań w problemach poznawczych (sprawozdanie z badań) i w problemach decyzyjnych (projekt). Tymczasem jest to etap istotny i mający duże znaczenie. Nie chodzi na tym etapie tylko o opracowanie stylistyczne, ujednolicenie terminologii i oznaczeń, zamieszczenie przeglądu literatury przedmiotu, motywacji, wniosków i zaleceń, ale o zadbanie o potrzeby odbiorcy, a mianowicie przedstawienie sprawozdania (lub projektu) w języku dla niego zrozumiałym oraz o wyraźne wskazanie proponowanych innowacji [12].

Obowiązek naukowców do wskazywania innowacji, to sprawa etapu trzeciego. Etap czwarty jest potrzebny do stwierdzenia innowacji w pracy badawczej przez innych naukowców niż jej autor. Trzeba bowiem pamiętać, że nie każda innowacja zasługuje na zastosowanie z tej tylko racji, iż jest innowacją — niezbędne jest porównanie z innymi innowacjami podobnego rodzaju, aby wybrać najlepszą. A tego nie może zrobić tylko sam decydent, nawet jeżeli to na jego zlecenie zostały przeprowadzone badania. Etap czwarty jest potrzebny przede wszystkim do tego, żeby zanim wyniki badań zostały wdrożone do praktyki, było wiadome, co w nich stanowi rzeczywistą innowację [13]. Są to więc wszystko sprawy nader istotne dla zastosowania nauki do praktyki, które jednak z reguły bywają przez naukowców rozwiązujących problemy decyzyjne niedostatecznie uwzględniane. I to nie przez prosty fakt przeoczenia ale przede wszystkim przez brak odpowiednio opracowanych procedur w metodologii badań decyzyjnych, których celem byłoby stosowanie nauki do praktyki. Dlatego teraz zajmiemy się metodologiczną charakterystyką procedury postępowania decyzyjnego.

3. METODOLOGICZNA CHARAKTERYSTYKA TOKU POSTĘPOWANIA OPTYMALIZACYJNEGO

Ogólnie mówiąc istota praktycznej funkcji każdej teorii naukowej polega na możliwości jej wykorzystania jako podstawy w rozwiązywaniu problemów szeroko rozumianej praktyki. Nawet jeżeli uwzględni się zastrzeżenia typu, że obecnie nie widać możliwości wykorzystania jej dorobku, bądź że aktualnie stopień jej praktycznej użyteczności jest niewielki, to i tak nic nie zmieni faktu, że dobra teoria wcześniej lub

później znajdzie zastosowanie w myśl znanego aforyzmu: Nie ma nic bardziej praktycznego jak dobra teoria. Teoria, która nigdy nie znajdzie praktycznego zastosowania jest jałową spekulacją. Podobnie sprawa przedstawia się z wynikami badań empirycznych, w ocenianiu których należy zachować dużą rozwagę. Na przykład, mogłoby się wydawać, że zbadanie tego, przed ilu wiekami jakieś miasteczko uzyskało prawa miejskie, nie ma żadnej użyteczności praktycznej. Gdyż mogłoby się okazać, gdyby prześledzić społeczne skutki takich badań, że ogłoszenie ich wyników wzmogło patriotyzm lokalny, pobudziło mieszkańców do różnego rodzaju inicjatyw i zwiększenia wydajności pracy przynoszącej w efekcie dobra o bardzo konkretnej i uchwytnej rentowności nie tylko w skali mikrospołecznej. Sam jednak problem na czym polega wykorzystanie dorobku teorii i badań empirycznych w praktyce jest złożony i wymaga dalszych eksplikacji.

Zaczniemy od podania i objaśnienia następującego twierdzenia: Stosowanie teorii w praktyce polega na rozwiązywaniu problemów optymalizacyjnych.

W pełni zdano sobie z tego sprawę, gdy nauka przystąpiła do rozwiązywania zadań praktycznych o wielkim stopniu komplikacji. Wtedy nie tylko dostrzeżono potrzebę optymalizacji ale i konieczność opracowania rozmaitych procedur optymalizacji.

Trzeba przy tym mocno podkreślić, że wprowadzenie do tematu nazwy „optymalizacja" nie uczyni z niego problemu optymalizacyjnego a nazwanie propozycji rozwiązania „rozwiązaniem optymalnym" nie sprawi, iż stanie się ona rzeczywiście rozwiązaniem najkorzystniejszym w danych warunkach. Gdyż aby coś zoptymalizować trzeba najpierw problem optymalizacyjny postawić, tzn. ten kto go stawia musi ustalić, co ma być wielkością decyzyjną, co ma być wielkością kryterialną oraz jakie mają być parametry optymalizacji. Ponieważ w literaturze pedagogicznej niezbyt często można spotkać się z tą fachową terminologią objaśnijmy, że:

— wielkość decyzyjna to zbiór środków będących do dyspozycji,

— wielkość kryterialna to zbiór możliwych wyników, wśród których szuka się najkorzystniejszego bądź najmniej korzystnego,

— parametry optymalizacji to zbiór warunków powiązanych z wielkością kryterialną, na które rozwiązujący problem z różnych względów nie ma wpływu.

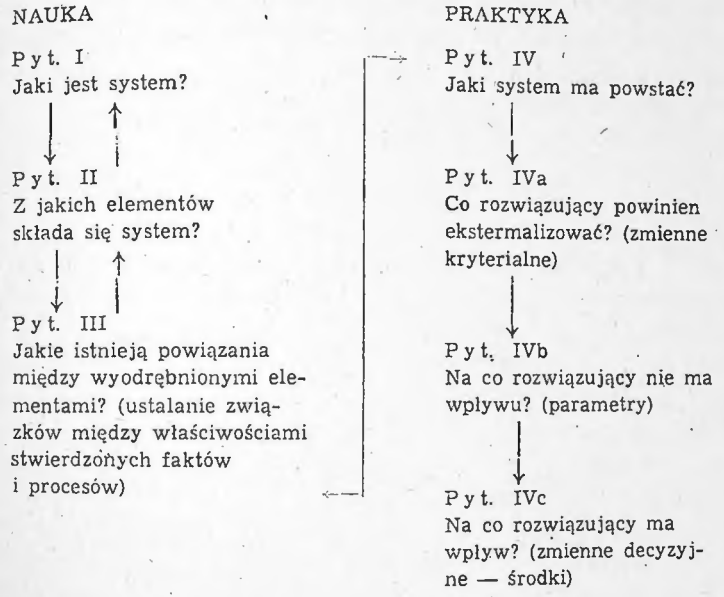
Jeżeli chodzi o wpływ badań naukowych na praktykę, czyli o problemy optymalizacyjne, to w związku z poczynionymi objaśnieniami, składają się one z następujących powiązanych ze sobą elementów:

1) postawienie problemu (podanie wielkości kryterialnych i parametrów optymalizacji),

2) rozwiązanie problemu (podanie zmiennych decyzyjnych),

3) wdrożenie wyników rozwiązania.

Przedstawione rozważania uzmysławiają trudności na jakie napotyka naukowiec zajmujący się problemami optymalizacji, które niewątpliwie zaliczyć wypada do najbardziej złożonych z klasy problemów: Jak coś może być osiągnięte? Złożoność tę i wzajemne współwarunkowanie się problemów poznawczych i decyzyjnych w poszukiwaniu rozwiązań optymalnych z zakresu badań oświatowych ilustruje następujący schemat:



Podział ten z punktu widzenia teoretyczno-metodologicznego jest kompletny i rozłączny stanowi więc swoiste uniwersum, które ze względu na powiązania między poszczególnymi pytaniami może być uważane za SYSTEMOWY MODEL STOSOWANIA NAUKI W PRAKTYCE. Zauważmy bowiem, że pytanie IV jest powiązane bezpośrednio z pytaniem III, a poprzez nie z pytaniem II i I, a z kolei pytania IVa, IVb, IVc z pytaniem IV i w konsekwencji poprzez nie z pytaniami III, II, I. W tych powiązaniach należy upatrywać systemowego charakteru związku teorii z praktyką.

Z systemowego punktu widzenia osiągnąć określony cel znaczy wytworzyć pewien nowy, pożądany system. Ten nowy stan rzeczy można nazywać „SYSTEMEM PÓŹNIEJSZYM". Rzecz jasna, ten nowy system musi powstać z elementów już istniejących, które można nazywać „SYSTEMEM WCZEŚNIEJSZYM". Proponowane sposoby przetwarzania stanu dotychczasowego w nowy można określać jako „TRANSFORMA-

CJE". W rezultacie czego — zgodnie z propozycją terminologiczną M. Mazura [14] — cały ten proces osiągania pożądanego stanu rzeczy można traktować jako nadsystem, na który składają się dwa systemy: aktualny i przyszły, oraz występującą między nimi relację tworzenia, która polega na transformowaniu jednego z tych systemów w drugi.

Nawiązując do wprowadzonej terminologii możemy powiedzieć, że — aby ten nadsystem był prawidłowo określony — trzeba określić każdy z jego systemów składowych i relację między nimi. Wyjaśnijmy jeszcze, że „określić relacje" to wskazać sposoby mogące doprowadzić do powstania żądanego (postulowanego) systemu. Przy tym należy mieć na względzie następujące sytuacje: [15]

a) sposobów jest wiele,

b) sposobów jest mało ale do osiągnięcia celu wystarczy zastosowanie jednego z nich,

c) nauka nie zna żadnego sposobu, który doprowadziłby do zrealizowania postulowanego stanu rzeczy,

d) nauka zna sposoby ale nie ma do nich odpowiednich środków (np. pieniędzy, potrzebnych ludzi o określonych kwalifikacjach czy materiałów o odpowiednich parametrach).

Na marginesie zauważmy, że w oświacie — mówiąc w pewnym uproszczeniu — od lat istnieje sytuacja permanentnego już braku środków na realizacje postulowanych przez naukę celów. W samej zaś pedagogice znaleźć można wiele sposobów, o których do końca nie wiadomo czy ich zastosowanie doprowadzi do realizacji stawianych celów z zakresu kształcenia i wychowania. Nie oznacza to, że w pedagogice nie potrafimy ocenić skuteczności istniejących metod nauczania i wychowania, ale to, że ta ocena jest ciągle jeszcze zbyt uzależniona od narzędzi jej pomiaru i przyjmowanych arbitralnie (w zbyt dużym stopniu) założeń badawczych. Dlatego zagadnienie opracowania w miarę zobiektywizowanych procedur pomiaru efektywności stosowanych sposobów (metod) w procesie realizacji stawianych celów kształcenia i wychowania należy uznać za ważny i otwarty do dalszych badań problem. Wydaje się, że zaproponowane tu podejście systemowe do zagadnień rozwiązywania problemów optymalizacyjnych mogłoby wnieść wiele nowego, przynajmniej w zakresie ukierunkowania podejmowanych prac badawczych oraz pobudzenia do głębszej refleksji metodologicznej nad charakterem podejmowanych decyzji.

4. ZAKOŃCZENIE

Streszczając dotychczasowe rozważania powiemy: na proces optymalizacji składają się trzy typy decyzji:

1) postulacja, tj. decyzja dotycząca wyboru celu (odpowiedź na pytanie co osiągnąć?),

2) optymalizacja właściwa, tj. decyzja dotycząca wyboru transformacji, czyli najlepszego ze znanych sposobów (odpowiedź na pytanie j a k osiągnąć?),

3) realizacja, tj. decyzja dotycząca zastosowania konkretnych zasobów rzeczowych i osobowych (odpowiedź na pytanie z c z e g o osiągnąć?).

Przy tej okazji warto nadmienić, że projektując konkretny system dydaktyczno-wychowawczy (oświatowy) możemy popełnić następujące błędy decyzyjne:

— błędy postulacji (wyboru niewłaściwych celów),
— błędy optymalizacji (wyboru niewłaściwych sposobów),
— błędy realizacji (wyboru niewłaściwych środków bądź ludzi).

Faktem jest, że dotychczas najwięcej błędów w oświacie popełniono w zakresie optymalizacji (ściślej zaś w zakresie jej braku) dlatego tyle miejsca poświęciliśmy temu zagadnieniu. Należy przy tym mocno zaakcentować, że zastosowanie tego toku postępowania optymalizacyjnego nie jest rzeczą łatwą i napotyka na szereg bardzo poważnych trudności tkwiących nie tylko w nawykach zarówno samych badaczy jak i decydentów nienawykłych do takiego sposobu postępowania w rozwiązywaniu problemów praktycznych ale przede wszystkim w strukturze metodologicznej nauk pedagogicznych i pogłębiającej się dyferencjacji wiedzy pedagogicznej. Podjęte tu i przeprowadzone rozważania są pewną próbą przezwyciężenia mocno zakorzenionych tradycji w zakresie badań pedagogicznych i ich stosowania w szeroko rozumianej praktyce oświatowej. Nie oznacza to, iż uważamy tę próbę za w pełni udaną, ale przynajmniej upewnia nas o słuszności wybranej drogi dalszego postępowania badawczego, co może stanowić krok następny do ściślejszego powiązania teorii pedagogicznych z praktyką oświatową uchylając zarzuty, które trafnie ujął M. Łobocki pisząc: [16] „... praktyka i teoria pedagogiczna są jak gdyby odzwierciedleniem dwóch różnych zupełnie światów. Jednym z nich jest świat codzienny, z którym mamy do czynienia jako praktycy, borykając się z coraz to nowymi trudnościami; drugim do świat ideii pedagogicznych przedstawionych w różnych teoriach w postaci mniej lub więcej ogólnych twierdzeń. Zakłada się przy tym, iż owe dwa światy egzystują całkowicie niezależnie od siebie. Pierwszy nie jest przydatny drugiemu i vice versa".

Przypisy

[1] H. M. Leving: Dlaczego nie ma większego pożytku z badań pedagogicznych, w: Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, pod red. Cz. Kupisiewicza. Warszawa 1982, s. 271.
[2] Tamże, s. 280.
[3] j.w.
[4] Por. S. Palka: Badania pedagogiczne: między pewnością a zwątpieniem. Ruch Pedagogiczny Nr. 2—3/1985, s. 82—90.

[5] Zob. J. P. Naik, Azja: art. w: Bliskie i dalekie cele wychowania. Tłum. z jęz. franc. I. Wojnar. Warszawa 1987, s. 131—132.
[6] K. Ajdukiewicz: Logika pragmatyczna. Warszawa 1965, s. 131—133, 367.
[7] Filozofia a Nauka. Zarys encyklopedyczny. Wrocław 1987, s. 197 i następne.
[8] Tamże, s. 199.
[9] M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1984, s. 9.
[10] M. Mazur: Organizacja współczesnej działalności naukowej w zakresie badań. Życie Szkoły Wyższej 9, 1975, s. 82.
[11] Tamże.
[12] Tamże, s. 84.
[13] j.w.
[14] M. Mazur: Społeczne znaczenie cybernetyki. Nowe Drogi 5 (372) 1980, s. 157.
[15] W. W. Szczęsny: Rola i miejsce eksperymentu w metodologii badań pedagogicznych, w: Metodologiczne problemy badań programów nauczania. Materiały z seminarium polsko-czeskiego, Warszawa, 23—26 września 1986 r. Warszawa 1987, s. 55.
[16] M. Łobocki: Metody badań ..., dz. cyt., s. 9.

JÓZEF POŁTURZYCKI
Uniwersytet Warszawski

POTRZEBY ZMIAN W PROCESIE DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

1. WPROWADZENIE

Zawód nauczycielski jest związany z doskonaleniem i edukacją ustawiczną. Bogate są tradycje tej aktywności w stanie nauczycielskim, a próby teoretycznych ujęć były często podejmowane i ukazywały różne bogate formy oraz sposoby podnoszenia kwalifikacji i twórczej aktywności nauczycieli [1].

W zawodzie nauczycielskim należy już do przeszłości wyłączna specjalizacja przedmiotowa. Obecnie nauczyciel jest także organizatorem działań oświatowych i nowoczesnym wychowawcą. Te nowe zadania wymagają umiejętności rozpoznawania i diagnozowania potrzeb, inspirowania rozwoju zainteresowań samokształceniowych uczniów, rozwijania właściwych im umiejętności i sposobów uczenia się. Rozpoznawanie środowiskowych potrzeb oświatowych i wychowawczych stanowi jedną z nowych ról nauczyciela w systemie edukacji.

Nauczyciel powinien umieć wykorzysytwać w prowadzonym przez siebie procesie pedagogicznym działalność wychowawczą rodziny, środowiska, pozaszkolnych instytucji oświatowych, wpływów edukacji równoległej, a zwłaszcza masowych środków przekazu.

Nowoczesny nauczyciel nie powinien tylko przekazywać gotowej wiedzy, lecz uczyć jej zdobywania, uczyć różnych strategii uczenia się, rozwiązywania problemów, kierować wszechstronnym rozwojem uczniów, ze zwracaniem szczególnej uwagi na rozwój osobowości i społecznych wartości wychowanków.

Rola nauczyciela w systemie kształcenia ustawicznego polega nie tylko na organizowaniu i prowadzeniu tej działalności dla innych, — ale także dla samego środowiska nauczycielskiego, a więc dla pedagogów i oświatowców, którzy osobistym przykładem przekonują innych o słuszności i potrzebie stałego doskonalenia.

2. DOSKONALENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

W celu określenia stanu i potrzeb systemu doskonalenia nauczycieli przeprowadzono w 1985 roku badania w 100 szkołach podstawowych

obejmując rozpoznaniem 1313 nauczycieli uczących w klasach ósmych w szkołach trzech środowisk: wiejskich, małych miast i miast wojewódzkich. W grupie badanej było 71% kobiet i 29% mężczyzn, średni wiek badanych to 39 lat, najstarsza osoba liczyła 65 lat, najmłodsza 20.

Identyfikacja badanych nauczycieli z zawodem była bardzo wyraźna: 72% deklarowało chęć dalszej pracy i tylko 2% chciało zmienić zawód, pozostali chcieliby zmienić szkołę lub nauczany przedmiot ale nie wyrażali chęci zmiany zawodu.

Badani nauczyciele ukończyli następujące uczelnie: 32% uniwersytety, 30% inne wyższe uczelnie (WSP, AWF, WSPR, WSWF), 20% studium nauczycielskie, 10% egzamin kwalifikacyjny IKN, 1% liceum pedagogiczne, 7% inne.

Niezależnie od ukończonych studiów i szkół, 90% badanych zdobyło w trakcie nauki lub na kursach kwalifikacje pedagogiczne i tylko 10% było bez kwalifikacji (w tym 3% po wyższych studiach). Mimo że 62% badanych nauczycieli było po studiach wyższych, to tylko w 25% badanych szkół nauczyciele z wyższym wykształceniem stanowili 50% i więcej. Znacznie niższe wykształcenie występuje wśród nauczycieli szkół wiejskich, przeważają absolwenci studium nauczycielskiego i po egzaminie kwalifikacyjnym IKN. Obsada przedmiotowa też nie jest jednolita. Najlepiej jest z obsadą nauczycieli języka polskiego, matematyki, rosyjskiego, geografii i biologii. Najwyraźniej brak nauczycieli muzyki, plastyki, pracy-techniki — nie ma tych specjalistów w 30% szkół, natomiast w 20% brak nauczycieli z kwalifikacjami wychowania fizycznego, w 10% brak nauczycieli historii, wiedzy obywatelskiej, fizyki i chemii. Braki tego rodzaju wymagały podejmowania zadań przedmiotowych przez niespecjalistów.

Zwraca uwagę także słabe wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, zwłaszcza z plastyki, wiedzy obywatelskiej, pracy-techniki, przysposobienia obronnego, muzyki. Ponad 50% szkół nie ma odpowiednich pomocy do prowadzenia nauczania powyższych przedmiotów. Lepiej jest z wyposażeniem do nauki biologii, geografii, matematyki, fizyki i chemii.

Wymiar pracy w badanych szkołach jest duży, ponad 77% nauczycieli pracowało powyżej etatu, 56% prowadziło zajęcia pozalekcyjne, a 10% zajęcia wyrównawcze głównie z języka polskiego i matematyki.

Żywy jest także udział nauczycieli w aktywności społecznej, 71% jest w nią zaangażowanych: 54% z tej grupy działa społecznie poza szkołą, 9% tylko w szkole, 37% w szkole i poza szkołą.

Bogate i trudne zadania dydaktyczne oraz wychowawcze wymagają nie tylko dobrego przygotowania przedmiotowego i pedagogicznego, ale także doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. W czasie dokonywania rozpoznań 6% badanych nauczycieli studiowało zaocznie lub uczestniczyło w studium pedagogicznym przy ODNach prowadzonych przez IKN.

Na pytanie, czy uważa za konieczne wprowadzenie zmian w swym sposobie nauczania, aż 63% nauczycieli stwierdziło, że nie widzi takiej potrzeby, tylko 37% chce wprowadzić zmiany w swoim sposobie nauczania. W tej grupie, która chce coś zmienić, poszczególne propozycje są następujące:

33% zmiany w metodach pracy,
29% wzbogacenie środków dydaktycznych,
16% rozważa wprowadzenie nowych form nauczania,
13% planuje zmiany w treściach kształcenia,
9% inne zmiany.

Zwraca uwagę zdecydowana przewaga planowanych zmian o charakterze metodycznym — aż 62% zgłaszających zmiany, takie właśnie przewiduje. Mały procent odczuwa potrzeby zmian w treściach kształcenia, inne są rozproszone i nieliczne. Próby stosowania nowych form organizacyjnych to także zmiany o charakterze metodycznym. Łącznie 78% proponowanych zmian dotyczy warsztatu metodycznego, co w systemie doskonalenia nauczycieli wydaje się sytuacją prawidłową.

Przyjmując, że poziom wykształcenia badanej grupy jest dość wysoki, interesujący jest pogląd nauczycieli na temat źródła ich doświadczeń i wartości, jakie dają ich kompetencjom zawodowym najwięcej korzyści.

Siedem kompetencji pedagogicznych, jakie mogą mieć istotny wpływ na doświadczenie nauczycieli, zostało im przedstawionych do uszeregowania na skali. Z analizy wartości wyborów powstaje następująca kolejność rang:

	mediana rang	zasięg rang
1. przygotowanie do zawodu	1,2	1
2. literatura pedagogiczna	2.0	2—3
3. podpatrywanie wzorów	2,63	3—6
4. własne błędy	2,68	3—6
5. rozmowy z nauczycielami	3,5	4—6
6. kursy	4,6	2—7
7. zalecenia władz	6,7	6—7

Grupa nauczycieli, którzy dokonali wyborów, to 1275 osób. W kolumnie ostatniej zawarto rozpiętość rang przydawanych poszczególnym źródłom, jakie wystąpiły wśród najczęściej wybieranych kombinacji rang.

Przedstawione w tabeli dane wykazują, że wyraźnie wartościują się dwa źródła: najwięcej korzyści przynosi w pracy nauczycielskiej przygotowanie do zawodu w uczelni, najmniej natomiast przydatne są zalecenia władz, występujące zdecydowanie na 7 miejscu. Między tymi dwiema skrajnymi wartościami mieszczą się także inne, w kolejności następującej: literatura pedagogiczna, podpatrywanie wzorów, analiza

własnych błędów, rozmowy z doświadczonymi kolegami, kursy. Ta ostatnia forma też ma zdecydowanie niższą wartość w ocenie niż pozostałe.

Jak sądzić można na podstawie dokonanego przeglądu — o wartości działań pedagogicznych nauczyciela decyduje głównie przygotowanie do zawodu, a następnie lektura prac pedagogicznych, podpatrywanie wzorów innych kolegów, analiza własnych błędów, rozmowy z kolegami. Są to — poza przygotowaniem zawodowym — rodzaje działań indywidualnych i nieformalnych, a wynikające głównie z samokształceniowej i refleksyjnej postawy środowiska nauczycielskiego. Charakterystyczne jest, że formalne źródła wzbogacenia doświadczeń: zalecenia władz oświatowych i kursy — zyskały wyraźnie najniższe oceny w opinii badanych.

Literatura pedagogiczna — jako drugie źródło po studiach i nauce zawodu — zasługuje na dokładniejszą analizę. Z badań wynika, że 31% nauczycieli czyta co najmniej jedno czasopismo pedagogiczne, dalsze 34% nauczycieli czyta dwa czasopisma, 35% czyta trzy i więcej — w tym 4% pięć i więcej.

Kumulując wskaźniki można przyjąć następujące wielkości:

12% czyta 4 i więcej czasopism oświatowych,

35% czyta co najmniej 3 czasopisma,

69% czyta co najmniej 2 czasopisma,

31% pozostałych czyta jedno czasopismo oświatowe.

Ci, którzy czytają jedno, korzystają głównie z czasopism przedmiotowo-metodycznych, właściwych dla prowadzonego przedmiotu, dalsze liczby wzbogacają lekturę o periodyki ogólnopedagogiczne: „Głos Nauczycielski", „Nauczyciela i Wychowanie", „Nową Szkołę" i inne. Czytelnictwo czasopism jest formą trwałą i wyraźnie preferowaną, 72% badanych stwierdza, że korzysta z tej lektury systematycznie. Inną wartościową formę doskonalenia stanowi kontakt nauczycieli z ośrodkiem naukowo-badawczym (uczelnie, instytut resortowy, ODN), korzysta z niej zaledwie 4% badanych. Forma ta zasługuje na bliższe zbadanie i ustalenie, w jakim stopniu sprzyja doskonaleniu nauczycieli, a w jakim stanowi okazję przejścia do innego zakładu pracy — uczelni, ośrodka badawczego czy oddziału doskonalenia nauczycieli. Widoczne jest jednak, że skupia ona nauczycieli wyróżniających się doświadczeniem pedagogicznym, wynikami pracy i pozycją w środowisku.

W zorganizowanych formach doskonalenia uczestniczyło 37% badanych nauczycieli, czyli nieco więcej niż co trzeci. Dla tej grupy były to następujące formy:

studia podyplomowe przedmiotowo-metodyczne	9%
metodyczne zespoły samokształceniowe	72%
kursy przedmiotowo-metodyczne	13%
kursy pedagogiczne (dla niekwalifikowanych)	6%
	100%

Są to tradycyjne formy organizowane przez szkoły oraz ODN, udział nauczycieli jest jednak zbyt nikły, gdyż dla całej grupy badanej wskaźniki są trzykrotnie niższe, czyli udział w studiach podyplomowych 3%, w kursach przedmiotowo-metodycznych 4%, a nawet w metodycznych zespołach samokształceniowych 24%, czyli udział co czwartego nauczyciela. Trwalsze i bardziej intensywne formy doskonalenia objęły w stosunku do całej grupy badanych zaledwie 7% i gdyby studia podyplomowe oraz kursy przedmiotowo-metodyczne miały przy tej częstotliwości udziału objąć wszystkich nauczycieli, to trzebaby czekać około 12 lat, by z tej formy skorzystali (nie uwzględniając zmian i ruchu kadrowego zatrudnionych).

Lepiej przedstawia się doskonalenie organizowane wewnątrz szkoły i przez jej zespół nauczycielski. Stosowano formy proste i znane od lat: lekcje koleżeńskie (pokazowe), referaty i dyskusje na posiedzeniach rady pedagogicznej, konsultacje dla młodych nauczycieli oraz rozmowy i porady metodyczne. Lekcje prowadziło 45% nauczycieli, 38% przygotowywało referaty, 65% udzielało różnych porad i konsultacji. Średnio prawie 50% uczestniczyło czynnie w tych formach.

Zorganizowane oraz wewnątrzszkolne formy doskonalenia i samokształcenia nie są zbyt efektywne, o czym świadczą wyniki nauczania w tych szkołach, a także znikomy procent uzyskujących stopnie specjalizacji. Tylko 32 nauczycieli w grupie badanej uzyskało takie stopnie, co stanowi 2,6% w stosunku do całej liczby (16 pierwszy stopień, 14 drugi i 2 trzeci).

Podobnie jak znikomy procent uzyskanych specjalizacji, równie nikłe są próby publikowania własnych doświadczeń i przemyśleń. Mimo iż 38% badanych przygotowywało, wygłaszało referaty i wysłało na konkurs, 4% podało, iż są autorami publikacji w czasopismach i pracach zbiorowych, w części są to także autorzy odczytów, ale 4% publikujących to znikoma część, równa tej, jaka współpracuje z ośrodkami naukowymi.

Badana grupa nauczycieli jest dość liczna (1313 osób), stanowić może próbę typową dla trzech losowo dobranych środowisk szkolnych. Badanych charakteryzuje silne związanie z zawodem, postrzegają siebie przede wszystkim jako nauczycieli przedmiotu, są przeciążeni pracą lekcyjną, ale aktywni społecznie, działający na rzecz szkoły i uczniów, większość to doświadczeni nauczyciele z wyższym wykształceniem i przygotowaniem pedagogicznym.

Formy doskonalenia i samokształcenia są niezbyt rozwinięte, występują tradycyjne zespoły samokształceniowe, udział w kursach i studiach podyplomowych, czytanie prasy oświatowej, wygłaszanie referatów, lekcje koleżeńskie, konsultacje, rozmowy, porady. Nikły procent badanych uzyskało stopnie specjalizacji zawodowej, równie niewielu podjęło przygotowanie odczytu pedagogicznego, nieco liczniejsza grupa (ale nie prze-

kraczająca 4%) ma własne publikacje autorskie i współpracuje z ośrodkami naukowymi.

Badani nauczyciele traktują siebie jako kompetentnych zawodowo, w większości nie widzą potrzeby zmiany form i metod swej pracy, a ci, którzy zgłaszają takie możliwości, odnoszą je głównie do metod nauczania, środków i form dydaktycznych, które można wzbogacić i unowocześnić.

3. REFORMA PROGRAMOWA A PROCES DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Wprowadzona w latach 1977—1985 reforma programowa w szkole podstawowej dokonała nie tylko zmian w strukturze i treściach kształcenia, ale wzbogaciła cele edukacji szkolnej i sformułowała nowe wymagania wobec procesu kształcenia i wychowania młodzieży w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych [2]. Zmiany te powinny w naturalny sposób wywołać ożywienie procesu doskonalenia nauczycieli w celu przygotowania do nowych zadań edukacyjnych.

Przeprowadzono nową próbę rozpoznania stanu aktywności nauczycieli w dziedzinie doskonalenia i samokształcenia, a uzyskane rezultaty porównano z badaniami 1985 roku.

Badaniami objęto te same szkoły, co w 1985 roku, by zachować zbliżone warunki środowiska i szukać zmian w tych samych zespołach nauczycielskich. Rozpoznaniem objęto nauczycieli uczących w klasach ósmych, kwestionariusze ankiet wypełniło 925 osób, w tej liczbie 54% stanowili badani w poprzednim okresie, a 426 osób to nowa grupa, która zwiększyła ogólną liczbę badanych do 1739 osób.

Badania z 1987 roku miały wskazać kierunki zmian w procesie doskonalenia, nowe formy aktywności oraz potrzeby i zainteresowania nauczycieli uczących na podstawie nowych programów przedmiotowych.

Obie próby badawcze były równoważne: te same szkoły, podobny wiek, staż pracy, proporcje płci, te same przedmioty nauczania (wszystkie w klasie ósmej). Identyfikacja z zawodem, miejscem pracy i zadaniami edukacyjnymi była podobna, tylko 2% badanych chciało zmienić zawód, a 7% wskazywało na potrzeby zmiany szkoły. Nieco obniżyło się zadowolenie badanych z pracy w szkole i jeżeli w pierwszym etapie 97% badanych wyraziło satysfakcję z pracy w zawodzie, to w 1987 roku już tylko 94%.

Widoczna jest pewna zmiana o charakterze pedagogicznym i wynikająca z preferencji działalności nauczycielskiej w sferze procesów dydaktycznych i wychowawczych oraz w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej.

Widoczne są zmiany także w innych formach aktywności nauczycieli, jeżeli wskaźnik prowadzących koła zainteresowań nie uległ zmianie i jest nadal wysoki (52%), to zmniejszył się znacznie w grupie prowa-

dzących zajęcia wyrównawcze z 10% do 6%, co przy nowym (trudniejszym) programie nie wydaje się korzystne.

Nie uległ zmianie wskaźnik uczestniczących w aktywności politycznej i wspierających działalność samorządową oraz gospodarczą uczniów, natomiast zmniejszyła się aktywność na rzecz działalności kulturalnej w szkole, z 15% do 6% aktywnie uczestniczących nauczycieli. Ożywiła się działalność nauczycieli w pracy społecznej na rzecz kolegów oraz w formach wspierania organizacji młodzieżowych.

Struktura wykształcenia badanej grupy nie uległa zasadniczym zmianom, zwiększyła się nieco grupa absolwentów wyższych studiów magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym. Łącznie z absolwentami wyższych studiów zawodowych stanowili oni 66% ogółu badanych, co oznacza, iż na trzech nauczycieli dwu miało ukończone studia wyższe. W badanej grupie jest to wskaźnik wyższy niż w ogólnopolskiej populacji szkół podstawowych. Ten wysoki poziom przygotowania uzyskało aż 60% badanych na studiach zaocznych bądź wieczorowych, co powinno znaczną ich część wdrożyć do samokształcenia i innych form aktywności na rzecz doskonalenia zawodowego i pedagogicznego.

Swoje kompetencje w przygotowaniu do pracy oceniają bardzo wysoko i jeżeli w pierwszym etapie 37% badanych uznało za konieczne wprowadzenie zmian do swej pracy, to po wprowadzeniu nowych programów tylko 24% badanych stwierdza potrzeby takich zmian. Zmiany te przede wszystkim powinny dotyczyć bazy i wyposażenia, w zakresie metod swej pracy tylko 33% zgłasza potrzeby doskonalenia, co w stosunku do całej grupy badanych wynosi jedynie 8%. Jeszcze niższy otrzymano wskaźnik w dziedzinie treści kształcenia, tylko 10% zgłaszających zmiany odnosi je do treści, co w stosunku do całej grupy badanych, stanowi zaledwie 2,4%.

Można więc stwierdzić, że zmiany programowe nie wywołały wyraźnych potrzeb w zakresie doskonalenia i samokształcenia nauczycieli badanej grupy. Są oni przekonani o wysokich własnych kompetencjach i jedynie nieliczni zgłaszają potrzeby doskonalenia w zakresie metod pracy lub treści kształcenia.

Podstawową formą podnoszenia kwalifikacji przez badanych jest korzystanie z czasopism pedagogicznych. Tylko 8% badanych nauczycieli nie korzysta z czasopism, 72% korzysta systematycznie i 20% sporadycznie. Poprawa między pierwszym i drugim etapem badań jest niewielka, ale jest. Poprzednio 11% badanych nie korzystało z czasopism, po zmianach programów już tylko 8% nie korzysta.

W grupie korzystających z czasopism 83% czyta czasopisma metodyczno-przedmiotowe, a 33% ogólnopedagogiczne, 12% korzysta z 3 i więcej czasopism. Jest to wyraźna forma doskonalenia kwalifikacji i samokształcenia pedagogicznego nauczycieli szkół podstawowych.

Poza czytelnictwem czasopism inne przykłady doskonalenia są już

mniej powszechne, tylko 31% badanych uczestniczyło w zorganizowanych formach na terenie szkoły lub poza nią, co jest wskaźnikiem niższym niż poprzednio (38%). Najwięcej z tej grupy uczestniczyło w zespołach samokształceniowych i konferencjach metodycznych — 61%, w studiach podyplomowych i przedmiotowo-metodycznych 25%, w kursach przedmiotowych 10% i w rocznym kursie przygotowania pedagogicznego 4%. Zwraca uwagę wyraźny wzrost uczestnictwa w studiach podyplomowych: 2,5% z grupy uczestników wobec 9% w poprzednim etapie. Były to najczęściej studia przedmiotowe o tematyce zmian programowych lub inne podyplomowe wymagane w procesie ubiegania się o stopnie specjalizacji zawodowej. Co czwarty z nauczycieli uczestniczących w zorganizowanych formach samokształcenia był słuchaczem studiów podyplomowych i stanowiło to wzrost o 180% w stosunku do poprzedniego okresu. Jest to pierwszy wyraźny wskaźnik zmian w procesie doskonalenia po wprowadzeniu nowych programów. Nie one tylko miały na ten stan wpływ, gdyż wprowadzone od 1983 roku stopnie specjalizacji zawodowej także zachęcały do uczestnictwa w studiach podyplomowych. Jeżeli w 1985 roku tylko 3% badanych uzyskało takie stopnie, to w 1987 roku już 5% i jest to drugi wyraźny wskaźnik zmian i rezultatów procesu doskonalenia zawodowego.

O 50% zwiększyła się grupa nauczycieli, którzy publikowali swoje doświadczenia lub przemyślenia w formie artykułów. Natomiast bez zmian pozostał wskaźnik autorów odczytów pedagogicznych. Pewnie ten rodzaj podsumowania doświadczeń nie zyskuje zainteresowania i sympatii w gronie nauczycieli.

Tylko 5% badanych utrzymuje trwałe kontakty z ośrodkami naukowymi i jest to nadal forma o mniejszej aktywności uczestnictwa.

Powszechniejsze jest w drugim etapie uczestnictwo w formach doskonalenia organizowanych w szkole. Zwiększył się do 78% (czyli o 10%) udział w koleżeńskich zespołach samokształceniowych, nieco zmalały wskaźniki prowadzenia lekcji koleżeńskich, czy udzielania oraz korzystania z porad, ale ponad 50% badanych uczestniczy w takim ruchu wzajemnego poradnictwa. Zwiększyła się też znacznie grupa nauczycieli przygotowujących i wygłaszających referaty na posiedzeniach rad pedagogicznych lub zespołów samokształceniowych. W drugim etapie aż 58% badanych takie referaty w ostatnich latach przygotowywało. Co drugi nauczyciel przygotowywał referat, ale tylko 6% zanotowało publikacje, 2% przygotowało odczyty, 5% współpracuje z ośrodkami naukowymi. Większość referatów wykorzystywała więc własne doświadczenia nauczycieli oraz rezultaty lektury czasopism pedagogicznych i przedmiotowych.

Przeprowadzone badania wskazują, że zaszły zmiany w procesie doskonalenia na skutek wprowadzenia zmian programowych i związanych z nimi zaleceń dla pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Nie

są to zmiany powszechne, ale wyraźne. Głównie dotyczą uczestnictwa poza szkołą w studiach podyplomowych i udziale w zespołach samokształceniowych w szkole. Wyraźnie upowszechniła się forma pisania referatów, zwiększyły się także wskaźniki zdobywania stopni kwalifikacyjnych i autorstwa publikacji. Nie zostały natomiast wzbogacone pedagogiczne tematy zainteresowań samokształceniowych nauczycieli.

4. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Rozpoznanie praktyki oświatowej wskazuje, że z bogatych propozycji systemu ustawicznego doskonalenia i samokształcenia nauczycieli zrealizowano niewiele, a w doskonaleniu nauczycieli nadal przeważają tradycyjne rozwiązania. Nauczyciele cenią najwyżej rezultaty własnych studiów jako formę przygotowania do zawodu, jest to na tyle silne przekonanie, że 63% badanych nie widzi potrzeby zmian w swojej pracy i jej doskonalenia. Ci, którzy widzą takie potrzeby i możliwości, odnoszą je jedynie do poznania nowych lub lepszych metod, bogatszych środków i bardziej wydajnych form kształcenia. Nie zgłaszają zainteresowań rozwojem współczesnej myśli pedagogicznej, psychologii czy osiągnięciami przodującej praktyki oświatowej.

Nauczyciele z form doskonalenia swej pracy najwyżej cenią lekturę książek i czasopism, 72% badanych czyta systematycznie czasopisma pedagogiczne, 69% co najmniej dwa, a 47% nawet trzy i więcej czasopism. Podstawową więc formą samokształcenia jest czytelnictwo, głównie indywidualne i bez organizacyjnego wsparcia ośrodków metodycznych, gdyż czytelnictwo rozwija się poza systemem organizacyjnego doskonalenia. W zorganizowanych formach doskonalenia uczestniczy od 31—37% badanych, czyli co trzeci nauczyciel, ale są to głównie formy o tematyce przedmiotowo-metodycznej: metodyczne zespoły samokształceniowe obejmują 72% uczestników tej grupy, kursy przedmiotowo-metodyczne 13%, kursy pedagogiczne 6%, co łącznie czyni 91% uczestników zorganizowanych form doskonalenia. Jedynie 9% z grupy objętych w zorganizowanym doskonaleniu to uczestnicy studiów podyplomowych, które mają charakter szerszy niż metodyka realizacji przedmiotu, ale te 9% w pełnej liczbie badanych stanowi zaledwie 3% całej populacji, co jest bardzo skromnym wskaźnikiem. W drugim etapie badań grupa ta zwiększyła się do 25%, co łączy się z reformą programową i wprowadzeniem stopni specjalizacji zawodowej.

Co drugi z badanych uczestniczy w formach doskonalenia prowadzonego przez szkołę, w której jest zatrudniony. Stosowane formy to głównie obserwacja lekcji koleżeńskich, przygotowywanie i wygłaszanie referatów, korzystanie z konsultacji i porad doświadczonych kolegów. Jest to zakres form tradycyjnych i wyraźnie związanych tylko z działalnością dydaktyczną i wychowawczą nauczyciela, co czyni doskonalenie jedno-

stronnym tematycznie i tylko częściowo spełniającym zadania edukacji ustawniczej.

Z form jakościowo bogatych i samokształceniowo skuteczniejszych korzysta skromna grupa badanych: tylko 2% podjęło wykonanie odczytu pedagogicznego, od 4% — 6% to autorzy publikacji pedagogicznych i 5% utrzymuje kontakty z ośrodkami naukowo-badawczymi, przypuszczalnie są to ci sami nauczyciele, co w rezultacie wskazuje, że grupa ta nie przekracza 5% badanej populacji i wskazuje na skromność tej formy aktywności samokształceniowej.

W konfrontacji z bogatym tematycznie zakresem planów ustawicznego doskonalenia i samokształcenia nauczycieli[3] widać wyraźną skromność, wyrażającą się w objęciu jedynie 37% badanych nauczycieli zorganizowanym doskonaleniem metodyczno-przedmiotowym i bardzo skromnymi wskaźnikami skutecznych jakościowo form aktywności samokształceniowej. Można na podstawie badanej grupy nauczycieli stwierdzić, że założenia ustawicznego doskonalenia nie zostały zrealizowane, a proces samokształcenia jest nadal tradycyjny i wyraża się głównie w czytelnictwie czasopism pedagogicznych. Niepokoi przeto dążenie do zmniejszenia liczby tytułów i ograniczenie nakładu. Jest to osłabienie najbardziej powszechnej i wysoko cenionej przez nauczycieli formy samokształcenia i doskonalenia ich pracy.

Dokładniejsza analiza zakresu zainteresowań samokształceniowych nauczycieli wskazuje, że zdecydowanie przeważają zagadnienia przedmiotowe, które stanowią podstawową tematykę doskonalenia dla 75% nauczycieli o krótszym stażu pracy i dla 52% nauczycieli o dłuższym stażu. Oznacza to, że przewaga problemów przedmiotowych jest zdecydowana, skromniej przedstawiają się zainteresowania innymi dziedzinami nauk pedagogicznych: wychowaniem, psychologią, współczesnymi tendencjami rozwojowymi oświaty. Bardziej ożywione są zainteresowania kulturalne, ale ich realizacja też nie jest zbyt bogata. Najsłabiej w toku badań wypadła tematyka zainteresowań społeczno-politycznych.

Oznacza to, że aktualnie prowadzone doskonalenie i samokształcenie obejmuje głównie tematykę przedmiotową, natomiast pozostałe dziedziny z zakresu ustawicznego doskonalenia nauczycieli nie tylko znacznie skromniej występują, ale nie odczuwa się ich zorganizowania w instytucjonalny system doskonalenia i samokształcenia. Problemy kultury, polityki i życia społecznego pozostawione zostały jak gdyby własnym zainteresowaniom i indywidualnym formom aktywności samokształceniowej nauczycieli.

System doskonalenia przedmiotowego też nie jest zbyt nowoczesny i aktywny, gdyż przeważają w nim zespoły samokształceniowe i kursy, natomiast współpraca z ośrodkami naukowymi, udział w akcji odczytów pedagogicznych i przygotowywanie własnych publikacji obejmują zaledwie 5% badanych. Rezultaty małej aktywności i niskiej jakości samo-

kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli znajdują wyraz także w nikłym odsetku uzyskanych stopni specjalizacji, gdyż zaledwie 2,6% badanych je uzyskało.

Przeprowadzone rozpoznania i ich analiza pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1) Teoretyczne założenia ustawicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli mające bogatą literaturę i wsparte odpowiednimi postanowieniami stanowią nadal wartościową propozycję, ale jej realizacja w praktyce nie stała się powszechna. Bardziej odczuwalne są formy dokształcania nauczycieli nie mających kwalifikacji pedagogicznych lub wyższego wykształcenia, natomiast kontynuacja doskonalenia zgodnie z istotą ustawicznej edukacji nie została wdrożona do praktyki oświatowej.

2) Większość nauczycieli jest przekonana, że reprezentuje wystarczające przygotowanie do zadań zawodowych, jedynie 37% uważa za potrzebne dalsze doskonalenie, odbywa się ono głównie w dziedzinie kompetencji przedmiotowych, a incydentalnie dotyczy szerszych problemów pedagogiki, kultury i polityki. Taka jednostronność łącznie z uznaniem przez większość badanych, iż wystarczają im dotychczas uzyskane kwalifikacje poddaje w wątpliwość realizację założeń ustawicznego doskonalenia nauczycieli. Założenia te nie zostały jeszcze wykorzystane dla stworzenia odpowiedniej organizacyjnej pomocy w celu rozwijania powszechnego ustawicznego doskonalenia nauczycieli, ani także nie przejawiają się w praktyce indywidualnej aktywności samokształceniowej nauczycieli.

3) Doskonalenie nauczycieli nadal jest tradycyjne, główną jego formą jest indywidualne czytelnictwo, głównie czasopism i książek pedagogicznych. Nie wspierają jednak tej aktywności formy organizacyjne i działania ośrodków doskonalących, a dążenia do ograniczania liczby czasopism i ich nakładów także nie wzbogacą tej formy samokształcenia. Warto dokładniej przeanalizować rolę czasopism w aktywności samokształceniowej nauczycieli i rozwinąć tę podstawową pomoc doskonalenia poprzez rozwiązania metodyczne i zwiększenie nakładów, a także lepszą terminowość ukazywania się czasopism.

4) W praktyce doskonalenia i aktywności samokształceniowej nauczycieli występują także formy szczególnie wartościowe, są to odczyty, własne publikacje i współpraca z ośrodkami naukowymi. Obejmują one jednak wyjątkowo mało nauczycieli i podstawowym zadaniem powinno być zwiększenie uczestników tych form poprzez ich popularyzację oraz organizacyjne uprzystępnienie.

5) Wyraźne, ale niezbyt powszechne, ożywienie w procesie doskonalenia i samokształcenia nauczycieli wystąpiło w związku ze zmianami programowymi i związanymi z nimi wzbogaceniami procesów kształcenia i wychowania. Rezultaty tego przejawiają się głównie w zwiększeniu uczestnictwa w studiach podyplomowych, zespołach samokształceniowych o tematyce przedmiotowo-metodycznej oraz w czytelnictwie pism

metodycznych. Są to wartościowe przejawy ożywienia, ale zasięg ich jest niezbyt powszechny i wymaga zwiększenia pomocy instytucjonalnej.

6) Doskonalenie nauczycieli charakteryzuje się wyraźną jednostronnością, jaką są zagadnienia przedmiotowe, niezbędne jest jednakże rozwinięcie tych procesów o ważne w systemie ustawicznego doskonalenia szerokie treści pedagogiczne, zagadnienia kultury, polityki, współczesnej cywilizacji oraz innych nauk stanowiących przedmiot zainteresowań nauczycieli. Wielostronny rozwój w procesie doskonalenia nie może być tylko postulatem, ale powinien stawać się realnie funkcjonującą rzeczywistością oświatową.

Przypisy

[1] Por. W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, 1970, NK: M. Rataj: Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby. Wrocław 1972, Ossolineum; St. Krawcewicz (red.): Z teorii i praktyki kształcenia ustawicznego nauczycieli. Warszawa 1976, WSiP; B. Bromberek: Role społeczne nauczyciela. Poznań 1973, Wyd. UAM; J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1975, PIW.

[2] S. Frycie: Przemiany w treściach kształcenia ogólnego. Kompleksowa modernizacja programów w latach 1977—1991. Warszawa 1989, WSiP.

[3] St. Krawcewicz (red.): Z teorii i praktyki kształcenia ustawicznego nauczycieli, dz. cyt.

HENRYK CUDAK
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kielce

WYCHOWANIE DLA POKOJU W PROCESIE LEKCYJNYM SZKOŁY PODSTAWOWEJ

1. WPROWADZENIE

Wychowanie dla pokoju to z jednej strony takie kształtowanie postaw, by z zachowań ludzi eliminować agresję, budzić w stosunku do drugiego człowieka szacunek i życzliwość. Natomiast z drugiej strony, jak stwierdza B. Suchodolski, polega ono na takim wychowaniu młodych i dorosłych ludzi, „by mogli oni współdziałać w przezwyciężaniu różnych źródeł zagrażających pokojowi, a więc źródeł tkwiących w jednostkach ludzkich, w systemach ideologicznych, w rzeczywistości społecznej i politycznej świata w niesprawiedliwościach i krzywdach, w konfliktach mających swe uzasadnienie rzeczowe" [1].

Szczególne dzieje naszego narodu, doświadczenia historyczne Polaków oraz położenie geograficzne kraju sprawiają, że problemy wojny i pokoju w każdej polskiej rodzinie, w każdej szkole, w placówkach wychowania równoległego przedstawiane są w sposób ważny i jednoznaczny.

W miarę upowszechniania wykształcenia na coraz wyższym poziomie, będzie rosła rola szkoły w umocnianiu wdrożonego już systemu wychowania dla pokoju. Troska o doskonalenie tego systemu, o wypełnienie go aktualnymi treściami wymaga systematycznej analizy programów nauczania, oceny kierunków i zadań wychowawczego oddziaływania.

Potrzebę wychowania dla pokoju uznało Zgromadzenie Ogólne ONZ wydając deklarację o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju. Akty prawne określające zadania oświaty PRL dowodzą, że cele wychowania dla pokoju sformułowane w Deklaracji ONZ znalazły żywe odbicie w polskiej rzeczywistości. Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 r. w art. 1 stanowi, że szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują „w duchu umiłowania ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej" [2].

Ministerstwo Oświaty i Wychowania kierunek tych zadań ujmuje podobnie. Opracowało przy współudziale Instytutu Programów Szkolnych program wychowania dla pokoju (1978 r.). W dokumencie tym wskazano najwłaściwsze metody i formy pracy w toku edukacji, od przedszkola poprzez szkołę podstawową i kształcenie na poziomie średnim. Sformułowano tu podstawowe cele i główne zadania w zakresie wychowania dla pokoju w działalności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych [3]. Powyższe zadania uwzględniono w treściach programowych „Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół" (1983). W dokumencie tym zalecono m.in. upowszechniać wartości: „internacjonalizm zawierający takie składniki, jak: wkład własnego narodu do postępu ogólnoludzkiego, dążenie do równouprawnienia przyjaźni i współpracy wszystkich narodów, solidarność z walczącymi o pokój, wyzwolenie narodowe i społeczne" [4].

2. UWAGI METODOLOGICZNE

Zasadniczym celem tego opracowania jest analiza i próba oceny działań praktycznych w zakresie upowszechniania tej humanistycznej idei przez wybrane szkoły podstawowe.

Spośród wielu problemów szczegółowych — wynikających z badań nad realizacją programu wychowania dla pokoju w szkołach podstawowych — do analizy wybrano następujące problemy badawcze:

1. Jaką rolę w pracy szkoły spełnia dokument p.n. „Program wychowania dla pokoju" wydany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w 1978 r.?

2. Jakie zadania wynikające z Deklaracji i Programu umieszczano w planach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły?

3. W jakim stopniu nauczyciele przedmiotów (język polski, wiedza o społeczeństwie, godziny do dyspozycji wychowawcy klasy, historia) realizują zadania programowe z zakresu wychowania dla pokoju?

4. Jak nauczyciele-praktycy oceniają pomoc i inspiracje w zakresie realizacji zadań wychowania dla pokoju ze strony nadzoru pedagogicznego, instytucji przygotowujących podręczniki, materiały metodyczne i pomoce naukowe?

Badania przeprowadzone zostały w 68 szkołach woj. sieradzkiego, skierniewickiego i piotrkowskiego. W toku badań wykorzystano następujące metody badawcze: analizę, wywiady, analizę dokumentów szkolnych, obserwacje procesów lekcyjnych.

Badaniami objęto nauczycieli uczących języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie oraz wychowawców klas w oddziałach V—VIII. Badania przeprowadzono w 1988 roku wśród 346 respondentów.

3. WYNIKI BADAŃ

Wychowanie dla pokoju w szkołach polskich realizowane jest z dużym natężeniem od II wojny światowej. Nauczyciele w sposób celowy i świadomy, czasem nawet intuicyjny, ale emocjonalny kształtują w młodym pokoleniu rozumienie wartości pokoju i jego umiłowanie, internacjonalizm, potrzebę pokojowego rozwiązywania konfliktów międzynarodowych i konieczności współdziałania różnych państw w zakresie rozwiązywania wspólnych problemów ekologicznych, medycznych, gospodarczych i społecznych.

Dokumentem mającym na celu wzmożenie i ukierunkowanie pracy szkół miał być program wychowania dla pokoju wydany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

Jaką zatem rolę w pracy szkoły spełnił wymieniony program? Badani nauczyciele oraz dyrektorzy szkół wskazują, że do żadnej z badanych placówek oświatowo-wychowawczych „Program wychowania dla pokoju" nie został przekazany. Zarówno Ministerstwo Oświaty i Wychowania, jak i Kuratorium Oświaty i Wychowania, nie podjęły działań, by upowszechnić ten dokument. Nadzór pedagogiczny różnych szczebli nie podejmował problematyki realizacji programu wychowania dla pokoju w szkołach — zarówno w toku wizytacji problemowych, jak i kompleksowych. Stąd też nie dokonywano analizy i oceny stopnia wdrażania wydanego dokumentu.

Nauczyciele w badaniach określają, że z zakresu wychowania dla pokoju realizują zadania poprzez rozwijanie wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. Dążą oni do umiłowania języka ojczystego, tradycji, kultury, do ukształtowania emocjonalnej więzi z ojczystą ziemią. Na języku polskim, historii i innych przedmiotach nauczyciele kształtują również rozumienie przez młodzież życia i pracy innych narodów oraz konieczności współpracy między krajami dla ich rozwoju.

Program wychowania dla pokoju nie tylko precyzuje zadania szko-

ły, ale również ukierunkowuje jej zadania w tym obszarze. Nieznajomość treści programu przez dyrektorów szkół i nauczycieli ma na pewno negatywny wpływ na wszechstronną realizację celów poprzez różne formy i metody pracy szkół na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

W planach dydaktyczno-wychowawczych szkół rady pedagogiczne (wybierając zadania z zakresu wychowania dla pokoju) przyjmują treści „Głównych kierunków i zadań w pracy wychowawczej szkół". Analiza dokumentów wskazuje na podejmowanie najczęściej zadań:

1. Popularyzacja pokojowych inicjatyw krajów socjalistycznych.
2. Upowszechnianie dorobku ZSRR w zakresie badania kosmosu.
3. Sylwetki laureatów Nagrody Nobla.
4. Ukazywanie znaczenia Rewolucji Październikowej dla dziejów Polski i pokoju.
5. Poznawanie warunków życia, nauki i pracy ludzi różnych narodów.

Zamieszczone są również w planach pracy szkoły inne zagadnienia, których realizacja ukazuje treści związane z walką o pokój na świecie, o rozbrojenie, współistnienie narodów o różnych ideologiach.

W toku analizy planów dydaktyczno-wychowawczych stwierdzono, że na 68 uwzględnionych, aż w 9 planach nie występują zadania z zakresu wychowania dla pokoju. W 7 planach posłużono się hasłami, ale środki realizacji nie zawierały konkretnych sposobów wykonania zadania. W pozostałych 52 planach eksponowano treści internacjonalistyczne, służące do kształtowania wrażliwości międzyludzkiej we własnym kraju i obcych państwach. Zawierały zarówno różnorodne zadania, jak i obszerny rejestr konkretnie sformułowanych sposobów realizacji.

Formy działań podejmowanych przez wychowawców klas w realizacji wychownaia dla pokoju są różnorodne. Analiza wypowiedzi respondentów pozwala na uogólnienia oraz pogrupowanie w pewne klasy form oddziaływań.

1. Uroczystości szkolne i państwowe	100%
2. Apele szkolne	100%
3. Zajęcia na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasy	100%
4. Konkursy plastyczne	76,4%
5. Wycieczki do obozów koncentracyjnych	74,6%
6. Spotkania z kombatantami	68,4%
7. Wycieczki do Miejsc Pamięci Narodowej	67,6%
8. Projekcje filmów	29,1%
9. Konkursy recytatorskie o tematyce pokojowej	28,7%
10. Korespondencja z rówieśnikami z zagranicy	27,8%
11. Wystawa publikacji tematycznej	18,7%

12. Wycieczki na wystawy osiągnięć 9,2%
13. Praca z uczniami w Izbie Pamięci Narodowej 8,9%
14. Sesje naukowe tematyczne 2,8%

Formy pracy podejmowane przez wychowawców klas w rozwijaniu idei wychowania dla pokoju są bogate. W większym stopniu różnorodność form występuje w pracy nauczycieli szkół miejskich. Należą do nich: projekcje filmów, sesje naukowe, listy dźwiękowe, wystawy publikacji. Wszyscy wychowawcy propagują ideę pokojowego współdziałania poprzez apele szkolne, uroczystości, spotkania z kombatantami. Podejmują tę tematykę na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasy.

Prawdziwość tej odpowiedzi porównano z wynikami analizy tematów godzin do dyspozycji wychowawcy klasy w dziennikach lekcyjnych. Aż w 37% analizowanych dzienników lekcyjnych w roku szkolnym 1986/87 nie zapisano tematu dotyczącego wychowania dla pokoju, 24% wychowawców poprowadziło tylko jedną lekcję realizującą określone cele wychowawcze. Tylko 16% wychowawców zapisało w dzienniku realizację 5 lub 6 tematów z tej dziedziny.

Najczęściej występują w dziennikach następujące tematy:

1. Pokojowe inicjatywy krajów socjalistycznych.
2. Znaczenie Rewolucji Październikowej dla Polski i pokoju.
3. Los polskich dzieci w czasie okupacji i wojny.
4. Wspomnienia uczestników II wojny światowej.
5. Gospodarcze współdziałanie państw o różnych systemach ustrojowych.

Rejestr tych tematów wskazuje na mało pogłębione ujęcie problemów i treści z zakresu wychowania dla pokoju. W niewielkim stopniu wychowawcy korzystają z propozycji metodycznych przedstawionych w programie godzin do dyspozycji wychowawcy klas V—VIII. W procesie lekcyjnym nie podejmuje się problemów: przyjaźń między narodami, konieczność współistnienia państw w rozwoju społecznym i gospodarczym, potrzeba walki o zdrowie i życie człowieka. Analiza dokumentacji uwidacznia zbyt okazjonalne traktowanie problemów wojny i pokoju. Analiza programu nauczania języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie wskazuje na ogromną możliwość zapoznania młodzieży ze złożonymi problemami dziejów świata, społeczeństw i ich prawidłowości. Badania nauczycieli wykazały, że wychowanie dla pokoju jest istotnym elementem procesu wychowania w toku nauczania.

Analiza tematów lekcji języka polskiego w klasach ósmych badanych szkół dowodzi wysokiej roli wychowawczej tego przedmiotu. Spośród różnych tematów wymienimy tu niektóre sformułowania:

1. Czy Walter Sonnenbruch dokonał w życiu odpowiedniego wyboru?
2. Biografia Kamila Baczyńskiego, czyli o tragedii pokolenia wojny.
3. Jakie polskie książki i dlaczego powinni przeczytać zwolennicy wojen na świecie?
4. Warszawa, Stalingrad, Hiroszima — miasta — symbole ostatniej wojny.
5. Wojna źródłem nieszczęść w życiu jednostek i narodów — udowodnij tę tezę na podstawie literatury.

Problemy wojny i pokoju zostały również podjęte w zadawanych pracach domowych i wypracowaniach klasowych. Treści nauczania historii kumulują wielostronne i obszerne zadania wychowania dla pokoju w polskiej rzeczywistości. Program ten jest tak skonstruowany, aby uczniowie mogli poznać przebieg i następstwa wojen, stąd też rozwój narodów możliwy jest jedynie w atmosferze pokojowej współpracy między krajami świata. Program i podręczniki eksponują cele i zadania wychowania dla pokoju.

W toku prowadzonych badań dokonano sprawdzianów wiadomości uczniów w klasach VIII z historii. Celem badań była ocena stopnia rozumienia pojęć, wiedzy historycznej oraz poglądów dotyczących problemów wojny i pokoju.

Badaniem testowym objęto 2464 uczniów klas ósmych. Analiza wyników badań wskazuje, że istnieje zróżnicowanie w poziomie wiedzy w różnych badanych szkołach. Większość uczniów (72%) poprawnie określa pojęcie wojny obronnej oraz Układu Warszawskiego. W mniejszym stopniu (36%) wykazali znajomość pojęć polityki zimnowojennej i kolonializmu.

Natomiast niskie wyniki uzyskali uczniowie w pytaniu dotyczącym znajomości, rozumienia aktualnych sił społecznych stanowiących zagrożenie pokoju na świecie. Wśród 2464 badanych wykazało dogłębną znajomość tylko 20,5% uczniów, w 12,% były to odpowiedzi zadowalające, pozostałe 67,2% odpowiedzi było niewłaściwych — cechowały się brakiem logiczności, ogólnością lub fałszywym rozumieniem.

Wyniki badań testowych z wiedzy o społeczeństwie wskazują na braki w wiadomościach uczniów — w obszarze wychowania dla pokoju — dotyczące roli ONZ, działalność Polski na arenie międzynarodowej, inicjatyw pokojowych ZSRR oraz krajów socjalistycznych.

Analiza wypowiedzi uczniów wskazuje na niewielkie zainteresowanie bieżącymi zagadnieniami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi. Stosunek młodzieży do ocenianych problemów jest z reguły subiektywny, bardziej emocjonalny niż racjonalny.

Pewną część badań poświęcono inspiracji wychowania dla pokoju przez nadzór pedagogiczny, wydawane podręczniki, materiały metodyczne oraz pomoce naukowe.

Badania wykazują, że w latach 1986 i 1987 nadzór pedagogiczny zarówno stopnia podstawowego jak i wojewódzkiego nie interesował się problemem realizacji wychowania dla pokoju. Dyrektorzy badanych szkół i nauczyciele stwierdzają, że nadzór pedagogiczny nie badał realizacji wychowania dla pokoju, zarówno w czasie wizytacji kompleksowych jak i problemowych. Nie podejmowano tych zagadnień w jakiejkolwiek formie szkoleniowej czy ukierunkowującej pracę szkoły.

Nauczyciele-respondenci pozytywnie ocenili wychowawcze funkcje podręczników do języka polskiego. Stwierdzali oni, żeznajdują się w nich odpowiednie teksty literackie, które umożliwiają zapoznawanie uczniów z różnymi problemami ludzkiej egzystencji, ukazują losy jednostki na tle wydarzeń historycznych. Również badani wysoko ocenili pod względem wychowania dla pokoju podręcznik do historii. Natomiast nauczyciele wiedzy o społeczeństwie od lat nie dysponują żadnym podręcznikiem, co bardzo utrudnia realizację programu. Respondenci zgodnie stwierdzili, że materiały programowe nie rozwiązują problemu.

W toku badań nauczyciele wyrażali opinie na temat materiałów pomocniczych i pomocy naukowych. Wykorzystywanie materiałów metodycznych przez nauczycieli przedstawia się następująco:

1.	„Oświata i Wychowanie"	18,0%
2.	„Mówią wieki"	14,4%
3.	„Film"	12,6%
4.	„Nowa Szkoła"	12,0%
5.	„Książki"	9,2%
6.	Prasa codzienna	8,7%
7.	„Życie szkoły"	8,0%
8.	Audycje telewizyjne	6,4%
9.	„Polonistyka"	4,7%
10.	Audycje radiowe	4,4%
11.	Plansze	4,0%
12.	Płytoteki	3,6%

Nauczyciele najczęściej wykorzystują w procesie lekcyjnym i w toku przygotowania do lekcji czasopisma pedagogiczne. Niepokojąco jednak niski jest procent respondentów, którzy korzystają z materiałów bądź pomocy naukowych w toku przygotowania się do lekcji, w której występują elementy wychowania dla pokoju.

4. WNIOSKI KOŃCOWE

Wychowanie społeczeństw dla pokoju jest konieczne dotyczy zarówno dorosłych, jak i przede wszystkim oddziaływań na osobowość młodego pokolenia. Stosowanie jednolitego frontu wychowawczego w tym zakre-

sie w różnych krajach przyniesie zapewnienie ludzkości trwałego, powszechnego bezpieczeństwa.

Przedstawione wyniki badań w zakresie wychowania dla pokoju w procesie lekcyjnym pozwalają na przedstawienie pewnych wniosków i uogólnień:

1. W szkołach w sposób intuicyjny, wynikający często z potrzeb i przeżyć naszego społeczeństwa w II wojnie światowej, realizuje się w różnych sytuacjach wychowanie dla pokoju.

2. Treści programów nauczania w istotny sposób eksponują wychowanie dla pokoju.

3. Opracować i zaopatrzyć szkoły w środki dydaktyczne służące ty i Wychowania w 1978 r. nie wniósł planowej i świadomej działalności w tym zakresie w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej.

4. Nauczyciele krytycznie oceniają nadzór pedagogiczny zarówno w procesie ukierunkowania działań, jak i funkcji kontrolno-doradczej w realizacji celów wychowania dla pokoju.

5. Zbyt mały jest wybór na rynku różnorodnych pomocy naukowych, również i w szkołach występuje brak środków dydaktycznych z zakresu wychowania dla pokoju.

Uogólnienia te sugerują konkretne wnioski, których realizacja może mieć wpływ na większą efektywność pracy szkoły w omawianym obszarze działań wychowawczych. Należy więc:

1. Dokonywać cyklicznie analizy i oceny programów szkolnych w celu uzupełniania ich o aktualne i istotne treści z zakresu wychowania dla pokoju.

2. W radach pedagogicznych upowszechniać wydany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania program wychowania dla pokoju.

3. Opracować i zaopatrzyć szkoły w środki dydaktyczne służące realizacji wychowania dla pokoju.

4. W podręcznikach metodyki poszczególnych przedmiotów, czasopismach pedagogicznych częściej upowszechniać metody i formy wychowania dla pokoju.

5. Nadzór pedagogiczny w tym i dyrektorzy szkół winni dokonywać analizy i oceny pracy nauczycieli w zakresie realizacji zadań wychowania dla pokoju.

Przypisy

[1] B. Suchodolski: Wychowanie dla pokoju, Nowa Szkoła, 1984, nr 4, s. 146.
[2] Ustawa o rozwoju systemu oświaty w Polsce Ludowej. Dz. U. nr 32.
[3] Ministerstwo Oświaty i Wychowania — Wychowanie dla pokoju w polskim systemie oświatowym (program). Warszawa 1978.
[4] Ministerstwo Oświaty i Wychowania — Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół. WSiP, Warszawa 1983, s. 6.

STANISŁAW PAJKA
Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych
Stacja w Ostrołęce

MIEJSCE REGIONALIZMU W EDUKACJI SZKOLNEJ

„O, jakże mocno, jak potężnymi węzły wplecieni jesteśmy w grunt naszej okolicy. Tym życiem żyjesz i potęgą jest w Tobie nieświadoma miłość do tej ziemi".

(S. Żeromski: Dzienniki 1883)

DONIOSŁOŚĆ ZAGADNIENIA

Jednym z ważnych zadań współczesnej szkoły jest niewątpliwie ukształtowanie więzi emocjonalnych dzieci i młodzieży — mówiąc słowami prof. Stanisława Ossowskiego — z ojczyzną prywatną [1], a więc z miejscem, gdzie człowiek urodził się, spędził dzieciństwo, młodość, gdzie spoczywają prochy jego przodków itp. Tym miejscem może być wieś, miasteczko, okolica, region etc. Mając na uwadze ten typ związków emocjonalnych znana powieściopisarka i eseistka, tłumaczka — Gabriela Pauszer-Klonowska pisze: „Każdy człowiek, oprócz ojczyzny tej przez duże O, ma takie jedno miejsce na jej mapie, które jest mu najbliższe i najdroższe. Najczęściej jest to kraj lat dziecinnych, ten kraj, co zawsze zostanie święty i czysty, jak pierwsze kochanie"[2].

Dlaczego kształtowanie tego typu więzi emocjonalnej należy uznać za ważne zadanie wychowawcze? Nie wchodząc w zbyt szczegółową odpowiedź, chcę tylko zwrócić uwagę na jeden aspekt, a mianowicie, że te właśnie więzi — jak słusznie zauważa wybitny holenderski filozof Johan Huizinga (1872—1945) — stanowią „rdzeń uczuć patriotycznych" [3]. Tę również myśl dobitnie wyraził znany pisarz Stanisław R. Dobrowolski pisząc: „Kto nie umie być patriotą swojej wsi, swojego miasta, ten nie jest zdolny do jakiegokolwiek patriotyzmu"[4]. A ponadto ten rodzaj więzi oczywiście wolny od zaściankowości, prowincjonalności itp. motywuje do działań społecznych, budzi dumę regionalną—słowem wzbogaca osobowość ludzką. Skoro tak, to nasuwają się niezwykle

WAŻNE PYTANIA

— Czy i na ile we współczesnej edukacji szkolnej nawiązuje się do tradycji i w ogóle historii, kultury „małych ojczyzn"?

— W jakim stopniu problematyka regionalna — szeroko rozumiana — znajduje swoje odzwierciedlenie w procesie lekcyjnym i pozalekcyjnym?

— Co głównie utrudnia wprowadzenie i realizację tej problematyki w pracy szkół?

— Czy nauczyciele dostrzegają wagę tych zagadnień?

— Jakie podają w tym zakresie działania?

— Czy sami są związani emocjonalnie z miejscami, w których wypadło im żyć i pracować?

Nie sposób kusić się o jednoznaczną odpowiedź na wyżej postawione i im podobne pytania, tak zasadnicze dla praktyki wychowawczej. Dlaczego? Przede wszystkim dlatego, że brakuje w tym zakresie rozpoznania empirycznego. Jak do tej pory mamy niewiele prac próbujących odsłonić rzeczywistość edukacyjną w interesującym nas zakresie.[5] Mając to na uwadze oraz kierując się przeświadczeniem o dużej doniosłości tej problematyki w pracy szkół, przeprowadziłem w ubiegłym roku obszerniejsze, ogólnopolskie badania, dotyczące — mówiąc najogólniej — miejsca regionalizmu w edukacji szkolnej.

ZBIOROWOŚĆ BADANA I TECHNIKA BADAŃ

Badania przeprowadzone techniką sondażu ankietowego, objęły 215 nauczycieli z całej Polski, uczących różnych przedmiotów i pracujących w różnych typach szkół. Przy czym należy od razu powiedzieć, że populacja ta była odpowiednio wyselekcjonowana. Jakie więc były kryteria doboru? Otóż przed przystąpieniem do badań zwrócono się najpierw do wszystkich kuratoriów oświaty i wychowania z odpowiednim pismem[6] z prośbą o wskazanie adresów kilku nauczycieli, którzy już od dłuższego czasu wyróżniają się w popularyzacji regionalizmu w pracy pedagogicznej, a więc uwzględniają tę problematykę na lekcjach, w działalności kół przedmiotowych, w zajęciach pozalekcyjnych, są organizatorami izb regionalnych, kursów wiedzy o regionie, działaczami towarzystw regionalnych itp. Podobne pisma skierowano do 105 muzeów okręgowych i 280 towarzystw regionalnych. Odpowiedzi (na załączonych formularzach) przesłało 38 kuratoriów, 97 towarzystw regionalnych i 22 muzea okręgowe. W sumie otrzymano wykaz ponad 500 nauczycieli (najliczniejszą grupę przesłały kuratoria) według wskazanych kryteriów. Dokładne adresy nauczycieli były podane tyko przy 370 nazwiskach.

Do tej grupy w marcu ubiegłego roku wysłano ankietę anonimową z prośbą o wypełnienie i przesłanie na wskazany adres[7]. Oczywiście, że ten sposób zbierania danych za pośrednictwem tzw. ankiety pocztowej nie gwarantuje stuprocentowego zwrotu materiałów. A jak było w naszym przypadku? Otóż otrzymano ankiety od 215 osób, tj. od ponad połowy, co oznacza dość wysoki wskaźnik uzyskania interesujących nas danych na przedstawionej tu drodze ich kompletowania.

Jak przedstawia się ta grupa 215 nauczycieli? Otóż w jej skład, ku

pewnemu zaskoczeniu, zważywszy na ogromną przewagę płci żeńskiej w zawodzie nauczycielskim, wchodziło mniej więcej tyle samo kobiet i mężczyzn. Pod względem stażu pracy zdecydowanie przeważali starsi nauczyciele, tj. mający 20 i więcej lat pracy. Natomiast mało w tej grupie znajdowało się młodych pedagogów, tzn. uczących do 10 lat. Gdyby zaś brać pod uwagę typy poszczególnych szkół, to najwięcej nauczycieli, bo ponad 50%, uczyło w szkołach podstawowych, pozostali rekrutowali się głównie z zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących. Jeśli chodzi o miejsce pracy, to większość charakteryzowanej tu zbiorowości uczyła w miastach (najczęściej średnich — tj. do 50—70 tys. mieszkańców), a ok. 20% pracowało na wsi i w osadach. Pod względem pochodzenia społecznego proporcje ułożyły się podobnie, z lekką przewagą respondentów rekrutujących się ze środowiska wiejskiego.

A jak przedstawiała się prezentowana tu zbiorowość pod względem wykształcenia? Otóż większość ukończyła pełne studia wyższe z tytułem magisterskim. Pozostali mieli wykształcenie wyższe zawodowe lub ukończyli studium nauczycielskie. Celem dopełnienia tej charakterystyki warto dodać, iż w opisanej tu grupie 215 nauczycieli zdecydowanie dominowali — co było zresztą do przewidzenia — humaniści, a więc uczący historii, języka polskiego i wychowania obywatelskiego.

Z pewnością przedstawiona tu — oczywiście z dużym skrócie — grupa nie stanowi reprezentacji ogółu nauczycielli i stąd też nie można zebranych na tej drodze danych uogólniać. Z drugiej wszakże strony należy pamiętać, iż w jej skład wchodzili nauczyciele w „jakiś sposób" wyróżniający się w popularyzacji problematyki regionalnej. I rzecz jasna, rozpoznanie opinii, poglądów tej grupy nauczycieli, niejako orędowników tej problematyki, może w dużym stopniu przyczynić się do odpowiedzi na ważne dla praktyki wychowawczej pytanie, a mianowicie: jakie jest dzisiaj miejsce regionalizmu w edukacji szkolnej?

Jeszcze kilka uwag o zastosowanej technice badań. Otóż — o czym sygnalizowano już wyżej — posłużono się anonimową ankietą pt. „Nauczyciel a regionalizm". Dodajmy, że ostateczną jej wersję nadano po dwóch badaniach pilotażowych. Ankieta składała się z 52 pytań, w zdecydowanej większości skategoryzowanych. Starano się jednak przestrzegać zasady, aby respondenci mieli możliwość ujawnienia swojego stanowiska w takiej czy innej kwestii. Tylko dwa pytania miały charakter zupełnie otwarty. Poza tym ankieta zawierała tzw. metryczkę, w której proszono indagowanych o podanie kilku danych o sobie, np. płci, stażu pracy, miejsca pracy, typu wykształcenia, nauczanego przedmiotu itp. Kończąc tę pobieżną prezentację zastosowanej tu techniki badań, tj. sondażu ankietowego, chcę podkreślić, iż umożliwiła ona zebranie obszernego i niezwykle interesującego materiału dotyczącego badanej problematyki.

Ze względu na ograniczone miejsce, które przeznaczono na to sprawoz-

danie, nie będę wchodził w analizy teoretyczno-pojęciowe. Z tego też powodu przedstawię tylko część zebranych wyników w możliwie skondensowanej formie, tj. najczęściej w ujęciach ilościowych. Przy czym dodam od razu, że najsilniej różnicującym kryterium okazał się nauczany przedmiot. I dlatego też przede wszystkim to kryterium będzie uwzględniane w referowanych wynikach. Mówiąc inaczej, chcę przedstawić skrócony raport z badań. Myślę jednak, że i ta forma przekazu zainteresuje szerokie kręgi nauczycieli, a zwłaszcza historyków, polonistów, uczących wychowania obywatelskiego, którzy sami parają się problematyką regionalną i dostrzegają dla niej ważne miejsce we współczesnej edukacji.

DOSTRZEGANIE DONIOSŁOŚCI PATRIOTYZMU LOKALNEGO

Właśnie, czy dziś, w dobie szybkiego zanikania odrębności regionalnych i w ogóle totalnie postępującej unifikacji kultury, jest sens mówić o potrzebie kształtowania tzw. patriotyzmu lokalnego? Na tak sformułowane pytanie otrzymano znamienną odpowiedź. Otóż prawie wszyscy badani nauczyciele, a dokładnie 93,5%, udzielili twierdzącej odpowiedzi. Przy czym jest rzeczą godną podkreślenia, że zdecydowana większość ujawniająca takie stanowisko potrafiła je w różny i ciekawy sposób argumentować. Nie sposób tutaj przytaczać całej argumentacji, jaką zaprezentowali nasi respondenci na rzecz potrzeby kształtowania wśród dzieci i młodzieży patriotyzmu „małych ojczyzn". Warto może tylko odnotować, iż analiza wszystkich wypowiedzi — a wiele z nich było szerszych i zawierało ciekawe spostrzeżenia — wyraźnie dowodzi, że objęci sondażem nauczyciele dostrzegają bardzo liczne i duże walory zawierające się w patriotyzmie lokalnym. Nie kusząc się o typologię w tym względzie wypada tylko nadmienić, że bodajże najczęściej powtarzającym się wątkiem w większości wypowiedzi było następujące spostrzeżenie: „regionaliżm jest ważny, gdyż stanowi podstawę patriotyzmu ogólnonarodowego". Dość też powszechnie podkreślano inny walor — np. w sporej części wypowiedzi pisano wręcz: „miłość do małej ojczyzny pobudza do aktywności na rzecz macierzystego regionu", „kto kocha strony rodzinne, ten ich nie opuści", „wszczepiona miłość u dzieci do rodzinnej ziemi uczyni z nich pożytecznych obywateli". Ponadto zwracano uwagę, że uwzględnienie lokalnej i regionalnej historii w procesie lekcyjnym i wychowawczym pomaga, ułatwia nauczanie i zrozumienie dziejów ojczyzny. Jest zgodne — podkreślali inni — z zasadą dydaktyczną, aby rozpoczynać edukację od tego, co bliskie dzieciom i młodzieży, a więc od poznania najbliższego środowiska. Jest też godne uwagi, że tylko w bardzo nielicznych wypowiedziach dały o sobie znać zastrzeżenia w rodzaju „patriotyzm lokalny prowadzi do zaściankowości", czy też „nie ma sensu zajmować się kształtowaniem więzi u dzieci do „małych ojczyzn" ponieważ odrębności pomiędzy regionami i tak znikną".

UWZGLĘDNIANIE REGIONALIZMU NA LEKCJACH

Oczywiście, realizowanie omawianej tu problematyki może występować na różnych płaszczyznach edukacji szkolnej, a więc w działalności poszczególnych kół zainteresowań, w organizacji różnego typu uroczystości, w zajęciach pozalekcyjnych itp. Jednakże najważniejszy tor zapoznawania młodzieży z historią i kulturą „małych ojczyzn" stanowi niewątpliwie lekcja. Skoro tak, to w jakim stopniu interesująca nas tematyka znajduje swoje odbicie w tej podstawowej i głównej formie edukacyjnej?

Na pytanie to odpowiada szczegółowiej poniższe zestawienie:

— Wyodrębniam osobne lekcje o tej tematyce i to wielokrotnie w ciągu roku	stwierdziło	11,8% ogółu
— Przeznaczam na tę tematykę osobne lekcje, ale rzadko, kilka razy w ciągu roku	„	33,6% „
— Osobnych lekcji tej tematyce nie poświęcam, ale uwzględniam ją często w ciągu roku, jako przykłady zagadnień ogólnych	„	48,3% „
— Nawiązuję do tej tematyki, przy okazji, sporadycznie	„	5,2% „
— Trudno mi powiedzieć, niedługo uczę, nie zastanawiałam(łem) się nad tym	„	1,1% „

Jak widać, różnie jest realizowana interesująca nas problematyka. Bodajże dominującym sposobem wprowadzenia jej na lekcje — tak wskazują wyniki sondażu — jest często odwoływanie się do historii regionalnej jako egzemplifikacji zagadnień ogólnych. Ale też dość pokaźna grupa nauczycieli nie potrafi, przynajmniej kilka razy w roku, znaleźć czasu na poświęcenie osobnych lekcji tej tematyce. Natomiast tylko nieliczni odpowiedzialni: „wielokrotnie w ciągu roku wyodrębniam tę problematykę na specjalnych lekcjach". Co prawda podane tu terminy, jak choćby „często", „wielokrotnie", są nieścisłe i wieloznaczne, tym niemniej i te „nieprecyzyjne pojęcia" przybliżają nam opisywaną rzeczywistość. Cokolwiek by nie powiedzieć, to jednak wypada się zgodzić, iż interesująca nas problematyka znajduje znaczące odbicie na lekcjach. Jest rzeczą godną zauważenia — i taka korelacja jest zrozumiała — że częściej owe zagadnienia „bliżej ojczyzny" podejmują humaniści, zwłaszcza historycy, aniżeli nauczyciele przedmiotów ścisłych. Natomiast inne kryteria, np. typy szkół, nie zróżnicowały omawianej tu zmiennej.

A w jakim stopniu analizowana problematyka występuje na godzinach wychowawczych? Chcąc rozpoznać tę kwestię zadano pytanie: „Jeśli jest Pan (i) wychowawcą klasy, to czy na godzinach wychowawczych nawią-

zuje Pan (i) do przeszłości lub teraźniejszości regionu, w którym znajduje się szkoła?

A oto jak ułożyły się odpowiedzi:

— Tak, i to często	stwierdziło	43,8%
— Tak, ale rzadko, bo jest wiele innych zagadnień	„	38,0%
— Tak, ale bardzo rzadko lub wcale	„	4,0%
— Nie jestem wychowawcą klasy	„	14,2%

Uwidocznione dane ewidentnie świadczą, że godziny wychowawcze nie stanowią dostatecznego pola ukazywania treści regionalnych. Blisko 40% ogółu zbadanych nauczycieli rzadko nawiązuje do tej problematyki na interesujących nas godzinach. Jednocześnie respondencji uzasadniają ten stan natłokiem różnych zagadnień, które trzeba na tych lekcjach omawiać. Czy jest tak istotnie? Trudno na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć. Ale w każdym razie tak wygląda rzeczywistość w świetle zebranych danych.

UWZGLĘDNIANIE REGIONALIZMU W DZIAŁALNOŚCI POZALEKCYJNEJ

Zacznijmy od kół zainteresowań. Otóż w zbadanej populacji wielu nauczycieli, bo 70%, prowadziło tego typu koła, najczęściej o charakterze humanistycznym. Nasuwa się więc ważna kwestia, a mianowicie, w jakim stopniu w zajęciach tych kół realizowana jest problematyka regionalna?

Oto jak ułożyły się deklaracje:

— Tak, w dużym stopniu	wskazało	63,4% ogółu
— Tak, ale w niewielkim stopniu	„	20,7% „
— Ta tematyka występuje bardzo rzadko	„	14,7% „
— Ta tematyka nie występuje wcale	„	1,2% „

A zatem olbrzymia większość podejmuje tę tematykę. Jednakże nie sposób nie zauważyć, że spora część rzadko uwzględnia zagadnienia regionalne w prowadzeniu kół. Fakt ten tym bardziej nabiera swoistej wymowy, jeśli się zważy, że tego rodzaju odpowiedzi udzielali dość często nauczyciele przedmiotów humanistycznych.

Sporo interesujących danych do naświetlenia analizowanej tu sfery dostarczyły odpowiedzi na następujące pytania: „Jak się Panu (i) wydaje, czy w szkole, w której Pan (i) uczy, dostrzegana jest problematyka regionalna i czy w ogóle zwraca się uwagę na kształtowanie dumy regionalnej, patriotyzmu lokalnego itp.?"

A teraz popatrzmy na rozkład odpowiedzi:

— Zagadnienia te są dostrzegane w naszej szkole i sporo się robi w tym zakresie	tak odpowiedziało	41,9% ogółu
— Zagadnienia te są dostrzegane, ale tylko przy okazji, rzadko, sporadycznie	„ „	47,6% „
— Te zagadnienia są w naszej szkole mało zauważane i niewiele, a właściwie nic się nie robi w tym zakresie	„ „	8,5% „
— Trudno mi powiedzieć, niedługo uczę w tej szkole, nie bardzo się orientuję	„ „	2,0% „

W wielu szkołach problematyka regionalna traktowana jest marginalnie. Dlaczego więc w jednych placówkach „coś się dzieje", w innych zaś niewiele się robi? Niełatwo na to pytanie odpowiedzieć. W każdym razie zależy to w dużym stopniu — co potwierdzają zebrane materiały — od osobistego zaangażowania nauczycieli. Ale nie tylko. Niezbędne też staje się zainteresowanie tą problematyką dyrekcji szkół nadzoru pedagogicznego. O zagadnieniach tych będziemy jeszcze mówić.

A teraz powróćmy do odsłaniania przedstawionej tu rzeczywistości, a więc, co robią szkoły na rzecz wiązania emocjonalnego swoich uczniów z „małymi ojczyznami?" Chcąc rozpoznać interesującą nas tu aktywność zapytano: „Czy w szkole, w której Pan(i) uczy, są organizowane jakieś uroczystości, imprezy, rocznice, spotkania, pogadanki itp. związane z historią, kulturą lub innymi wydarzeniami dotyczącymi macierzystego regionu bądź najbliższej okolicy?" Chciałoby się powiedzieć, że tego typu działania powinny być podejmowane w każdej szkole. A jak jest naprawdę? Otóż zebrane dane nie mogą napawać optymizmem. Oto blisko 47% nauczycieli objętych sondażem twierdzi, że w „ich szkole" bardzo rzadko, sporadycznie, są organizowane uroczystości, rocznice itp. nawiązujące do tradycji i historii regionu. A więc znaczna część naszych szkół pracuje niejako w izolacji od najbliższego środowiska.

Zapytano też o inną, istotną, kwestię, a mianowicie, „czy i na ile dyrekcje szkół interesują się zagadnieniami regionalnymi?" Okazało się, że w pełni pozytywne odpowiedzi uzyskano tylko od 40% wszystkich zbadanych nauczycieli. Tymczasem co trzeci respondent udzielił odpowiedzi w rodzaju: „Dyrekcja w mojej szkole niewiele się interesuje zagadnieniami regionalnymi". Znaczna część nauczycieli z prezentowanej tu grupy, bo ponad 16 proc., stwierdziła: „Nie zauważyłem w ogóle takiego zainteresowania ze strony dyrekcji".

Zdecydowanie lepsze wyniki uzyskano w odpowiedzi na pytanie: „Czy zdaniem Pana(i) nauczyciele — metodycy tych przedmiotów, których

Pan(i) uczy, zwracają uwagę na kształtowanie patriotyzmu lokalnego i czy w ogóle dostrzegają to zagadnienie?" Ponad 3/4 ogółu respondentów dało pozytywną odpowiedź. Tylko niespełna 1/4 ferowała w tej sprawie krytyczne opinie, a nieliczni (ok. 5%) wpisali: „Nauczyciele-metodycy wcale nie interesują się tym zagadnieniem".

INNE POCZYNANIA NA RZECZ EDUKACJI REGIONALNEJ

Intensywność i w ogóle troska o kształtowanie więzi emocjonalnej z „najbliższą ojczyzną" wyraża się tylko na lekcjach, w zajęciach pozalekcyjnych, ale także w dużym stopniu zależy od wysiłków szkoły w zbieraniu i gromadzeniu dokumentów, zdjęć i wszelkich pamiątek dotyczących historii regionu — i to zarówno tej odległej, jak i współczesnej. Jakie więc w tym zakresie podejmowane są działania? Otóż z zebranych materiałów można wnosić o dość dużej aktywności w tej dziedzinie. Ponad połowa badanych twierdzi, że w „ich szkołach" są gromadzone i zbierane dokumenty, zdjęcia i inne materiały dotyczące historii lokalnej i regionalnej. Przeważały takie właśnie odpowiedzi. Jednakże referowane badania przyniosły inny wynik, a mianowicie 30% respondentów przyznało: „w naszej szkole jest mało dokumentów o przeszłości regionu", a blisko 8% wpisało: „u nas w szkole wcale nie ma tego rodzaju materiałów". Jak widać, spora część naszych szkół posiada nikłe bądź w ogóle nie posiada żadnych pamiątek z okolicy czy regionu. Przy czym ten ubogi stan posiadania dotyczył najczęściej szkół na wsi. Oczywiście, kompletowanie choćby nawet skromnych zbiorów regionalnych w szkole zależy nie tylko od nauczyciela, ale od bardzo wielu czynników, np. od specyfiki danego regionu, od warunków lokalowych w szkole itp. Jednakże nie ulega wątpliwości, że szczególna rola w omawianym tu zakresie przypada nauczycielowi, zwłaszcza historykowi. Jeśli sam pedagog jest rozmiłowany w historii regionu i jeśli jest zarażony bakcylem zbieractwa, potrafi wiele uczynić. Co więc można powiedzieć z tego punktu widzenia o zbadanej zbiorowości? Do pytania tego powrócimy w innym miejscu.

Teraz zaś zwrócimy uwagę na wykorzystanie muzeów regionalnych. W celu rozpoznania tego zagadnienia zadano pytanie: „Jak często korzystał Pan(i) z najbliższych muzeów w okresie ostatnich dwóch lat w sensie organizowania do nich wycieczek „swoich uczniów", odbywania na ich terenie określonych lekcji, sprowadzenia prelegentów do niektórych tematów itp?"

A oto jak ułożyły się odpowiedzi:

— Tak, nawet często	stwierdziło	47,1% ogółu
— Tak, ale rzadko	„	40,4% „
— Bardzo rzadko, a właściwie wcale	„	5,9% „

— Nie dotyczy, ponieważ na moim terenie nie ma w pobliżu tego rodzaju placówek — stwierdziło 6,6% ogółu

Nie wnikając w szczegółową analizę podanych wskaźników warto może tylko zwrócić uwagę, że właściwie wszyscy badani nauczyciele rekrutowali się z takich regionów, w których funkcjonowały muzea Z tej racji mieli więc ułatwiony z nimi kontakt. Tymczasem ukazana tu częstotliwość dalece nie zadowala. Przecież aż ponad 40% respondentów przyznało się do sporadycznych odwiedzin tych placówek.

Warto też zasygnalizować, że otrzymane dane z 22 muzeów okręgowych informują o nikłym zainteresowaniu nauczycieli zbiorami omawianych tu placówek. Między innymi w większości otrzymanych odpowiedzi znajdujemy takie oto opinie:

— „Nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia zajęć w muzeum. Nie wnikają głębiej w sens wystaw czy założeń poszczególnych ekspozycji. Jest to głównie kontakt powierzchowny". (Muzeum z terenu woj. katowickiego).

— „W oparciu o nasze dotychczasowe doświadczenia możemy stwierdzić, że odczuwa się brak aktywnej współpracy nauczycieli z muzeum. Nieliczne tylko grono nauczycieli, zwłaszcza historii, geografii, języka polskiego i garstka hobbystów przejawia zainteresowanie naszą placówką. Niestety, coraz częściej są to emeryci. W zdecydowanej większości ta współpraca nosi charakter biernego zainteresowania". (Muzeum z terenu woj. opolskiego).

— „Nauczyciele nie są zainteresowani działalnością muzeum. Nie wykorzystują dostatecznie dostępnych działań ani zgromadzonych zasobów. Zainteresowania takie przejawiają sporadycznie, przy okazji. Nauczyciele rzadko występują z propozycją organizowania wspólnych akcji oświatowych. Są właściwie biernymi odbiorcami". (Muzeum z terenu woj. bydgoskiego).

DOSTĘPNOŚĆ LITERATURY REGIONALNEJ

O możliwościach zaznajamiania uczniów z historią i kulturą danego regionu, jak i w ogóle o kształtowaniu więzi emocjonalnej z najbliższą ojczyzną — słowem o powodzeniu regionalizmu w edukacji szkolnej, decyduje z pewnością wiele różnych czynników. Nie ulega wątpliwości, że jednym z nich jest stan piśmiennictwa regionalnego i jednocześnie jego dostępność. Trudno w tym miejscu wdawać się w typologię tego rodzaju piśmiennictwa czy też ferować sądy o jego stanie merytorycznym, czy ilościowym. W każdym razie należy stwierdzić, że nie wszystkie regiony, nawet te wielkie, historycznie wyodrębnione (jak Wielkopolska, Śląsk, Mazowsze, Małopolska, Podlasie) mają „równy" dorobek

piśmienniczy. Najprawdopodobniej jeszcze większe różnice byłyby w tym zakresie, gdybyśmy brali pod uwagę poszczególne mikroregiony, miasta, osady itp. Nie lekceważąc tych zróżnicowań i zdając sobie jednocześnie sprawę z dużych braków w dziedzinie szeroko rozumianego piśmiennictwa regionalnego, wypada się jednak zgodzić, że mamy na tym polu spory dorobek. Ale właśnie... czy ten typ literatury jest osiągalny? Chcąc się zorientować w tej niezwykle ważnej kwestii z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań jedno z pytań badawczych zostało sformułowane następująco: „Czy zdaniem Pana(i) do poznania historii regionu, w którym znajduje się szkoła, są dostępne takie materiały jak np. opracowania, monografie, przewodniki i inne publikacje?"

A teraz spójrzmy na odpowiedzi:

— Są w dostatecznej ilości i są na ogół dostępne	wskazało 53,1% ogółu
— Może i są, ale trudno je zdobyć, praktycznie są nieosiągalne	„ 5,1% „
— Tego rodzaju prac jest bardzo mało, w dodatku są właściwie niedostępne	„ 38,4% „
— Nie wiem, nie orientuję się itp.	„ 3,4% „

Można się zastanawiać, czy i na ile powyższe dane odzwierciedlają stan faktyczny. Wydaje się jednak, że są one bliskie prawdy. Swego czasu prowadziłem w tym zakresie bardziej szczegółowe badania, które ewidentnie potwierdzały małą dostępność interesującej nas literatury [8]. Dotyczyły one wprawdzie jednego tylko regionu — tj. Kurpiowszczyzny, tym niemniej otrzymane wyniki — jak można przypuszczać — nie są odosobnione. Najprawdopodobniej i na wielu innych obszarach w kraju występują trudności z otrzymaniem odpowiedniej literatury regionalnej.

Bardzo ściśle z omawianym tutaj zagadnieniem wiązało się inne, również niesłychanie ważne pytanie, a mianowicie: „Czy w bibliotece szkolnej są jakieś materiały, opracowania itp. dotyczące regionu, w którym Pan(i) uczy?" I tu również uzyskano wyniki dalekie od stanu pożądanego. Okazuje się, że tylko 30% respondentów poinformowało o dostatecznej ilości tego typu publikacji w interesujących nas księgozbiorach. Natomiast więcej niż połowa wskazywała na ich skromność i niewystarczalność.

Dla ukazania pełniejszego naświetlenia warto dodać, że więcej niż co dziesiąty nauczyciel ze zbadanej grupy udzielił odpowiedzi w rodzaju: „w naszej bibliotece szkolnej wcale nie ma tego rodzaju książek".

Przytoczone tutaj dane wyraźnie świadczą o nikłym zaopatrzeniu

w literaturę regionalną wielu szkół. Nie trzeba chyba dowodzić, że stanowi to poważną przeszkodę w prowadzeniu edukacji regionalnej.

PROGRAMY NAUCZANIA

Niebagatelną również sprawę w krzewieniu regionalizmu stanowią niewątpliwie obowiązujące programy nauczania. Chodzi tu o to, czy i na ile ta problematyka znajduje w nich miejsce i czy w ogóle dają szansę — choćby tylko czasową — na jej wprowadzenie? Co więc można powiedzieć z tego punktu widzenia o aktualnych programach nauczania? Z takim właśnie pytaniem zwrócono się do badanych nauczycieli

Uzyskano od nich następujące deklaracje:

— Obecny program nauczania z mojego przedmiotu daje dużą możliwość uwzględnienia tematyki regionalnej	wskazało	29,0% ogółu
— Tak, ale tylko w niewielkim stopniu	„	53,3% „
— Obecny program nie daje takich możliwości	„	14,9% „
— Trudno powiedzieć	„	2,8% „

Zdecydowanie więc przeważa opinia, że obecny program tylko w niewielkim stponiu pozwala uwzględniać problematykę regionalną, a znaczna część (ponad 14%) jeszcze bardziej krytycznie wypowiedziała się w tym względnie. Padały np. takie sformułowania:

— „Programy szkolne są tak przeładowane, że brak jest czasu na realizację problematyki regionalnej. Uważam, że obowiązkiem każdego humanisty jest choćby wspomnienie jednym słowem o tych zagadnieniach przy tematach ogólnych, które wiążą się z regionem" (nauczyciel historii) [9].

— „Moim zdaniem programy nauczania są straszliwie przeładowane i bardzo mało pozostawiają czasu na własną inwencję" (nauczyciel historii).

— „Program nauczania powinien być tak ułożony, aby nauczyciel polonista, historyk, geograf itp. miał kilka godzin do własnej dyspozycji na zagadnienia regionalne. Ponadto wiele zależy od nauczyciela prowadzącego koło przedmiotowe (nauczyciel języka polskiego).

— „Programy liceum są bardzo przeładowane i trudno jest znaleźć czas na realizację regionalizmu" (nauczyciel języka francuskiego).

— „Program historii w szkole podstawowej jest mocno przeładowany materiałem informacyjnym i dlatego nie daje możliwości rozbudzania u uczniów zainteresowań regionem rodzinnym. Brakuje na to godzin" (nauczyciel historii).

Warto podkreślić, iż powszechnym życzeniem nauczycieli poddanych badaniom jest wprowadzenie do programów nauczania, szczególnie z historii, języka polskiego i wychowania obywatelskiego, kilku godzin z przeznaczeniem na realizację problematyki regionalnej. Ponad 90% ogółu badanych wyraziło taką właśnie opinię.

WIĘŹ EMOCJONALNA NAUCZYCIELI Z REGIONAMI, W KTÓRYCH PRACUJĄ

Istotny czynnik, a może nawet poniekąd decydujący o miejscu omawianej tu problematyki w edukacji szkolnej, stanowi więź uczuciowa nauczyciela z regionem, w którym uczy. Przecież nie sposób mówić o kształtowaniu tego rodzaju związków uczuciowych, jeśli sam nauczyciel czuje się obco w środowisku, nie jest z nim związany, nie uznaje go za atrakcyjny itp. Co więc można powiedzieć na ten temat w świetle uzyskanych wyników?

Jedno z pytań ankiety brzmiało: „Czy region w którym znajduje się Pana(i) szkoła, można nazwać specyficznym regionem historyczno-kulturalnym?" Blisko 65% wszystkich respondentów, a zatem większość, udzieliła twierdzącej odpowiedzi. Jednakże pokaźna część, bo niemal 1/4, wyraziła przeciwstawną opinię. Nieliczni zaś (3,5%)nie zajęli żadnego stanowiska. Trudno rzecz jasna mówić o stuprocentowej obiektywności interesujących nas ocen. Na pewno zawierają one wiele sentymentu, własnych odczuć etc. Ale w gruncie rzeczy ta właśnie warstwa subiektywna jest może najważniejszym elementem omawianych postaw. Jeśli z tego punktu widzenia spojrzeć, to należy stwierdzić, iż takie nastawienie czy wyobrażenie stanowi wręcz nieodzowny składnik więzi emocjonalnej z najbliższą ojczyzną. A poza tym — co jest również bardzo istotne — nauczyciel o takiej postawie jest w sposób naturalny motywowany do propagowania regionalizmu.

Celem pełniejszego rozpoznania omawianego typu więzi emocjonalnej wśród nauczycieli postawiono w ankiecie następujące pytanie: „Czy uważa Pan(i), że region, w którym Pan(i) uczy, w porównaniu z innymi regionami w Polsce, jest terenem interesującym pod względem historyczno-kulturalnym, folklorystycznym?"

A oto jak ułożyły się odpowiedzi:

— „Mój region jest bardzo interesującym obszarem, ma bogate tradycje itp."	oświadczyło	40,7%	badanych
— „Są może i ciekawe regiony ale region, w którym pracuję jest też interesujący"	„	55,4%	„
— „Region w którym uczę jest mało atrakcyjny, nie ma wyodrębnionej specyfiki"	„	2,7%	„
— „Trudno powiedzieć"	„	1,2%	„

Niezależnie od interpretacji przytoczonych wyżej danych wypada się zgodzić, iż informują one o dużym sentymencie badanych do obszarów, na których żyją i pracują. Co więcej, znaczna część — jak można przypuszczać — żywi nie tylko sentyment, ale i głębszą więź emocjonalną. Tę tezę ewidentnie potwierdzają i inne dane. Świadczą o tym odpowiedzi na następujące pytanie: „Czy uważa się Pan(i) za patriotę, miłośnika regionu, w którym Pan(i) pracuje?" Okazuje się, że ponad 80% respondentów odpowiedziało „tak". Tylko jednostki odważyły się podać „nie". Niezbyt duża liczba badanych nie zdobyła się na określenie swego stosunku w omawianym względzie.

Dalszym uzupełnieniem interesujących tu postaw i jednocześnie znamiennym ich sprawdzianem okazało się pytanie: „Czy uważa Pan(i), że miejscowość i najbliższa okolica w której Pan(i) uczy, jest interesująca pod względem przeszłości, kultury ludowej, zabytków itp.?" Jak łatwo zauważyć, chodziło tu o określenie swego stosunku emocjonalnego nie tyle do regionu — jako do pewnej szerszej całości terytorialnej, ale do konkretnego już obszaru, stanowiącego stałe miejsce pracy.

A teraz popatrzmy jak ułożyły się deklaracje na tak sformułowane pytanie:

— „Tak, jest to interesująca okolica"	stwierdziło 59,0% ogółu
— „Tak, chociaż może nie posiada zbyt wyraźnej odrębności, ale jest ciekawa, sporo się tu wydarzyło itp."	„ 37,7% „
— „Trudno powiedzieć, nie znam jeszcze miejscowości i okolic, niedługo tutaj uczę itp."	„ 3,3% „

ZAINTERESOWANIA NAUCZYCIELI HISTORIĄ I KULTURĄ „SWOICH" REGIONÓW

Jak wyglądają od tej strony postawy badanych pedagogów? Czy oprócz sentymentu do regionów, w których uczą, starają się również poznać ich historię, kulturę? Jak oceniają jej znajomość? Jaki zatem rysuje się obraz zainteresowań problematyką regionalną przebadanej grupy nauczycieli? Popatrzmy na poszczególne wyniki sondażu.

Uzyskane deklaracje informują o stosunkowo wysoce rozpowszechnionej znajomości historii regionalnej. Blisko 60% spośród ogółu respondentów przyznało się do dobrej organizacji w tym zakresie. Przy czym w tej kategorii odpowiedzi ewentualnie przeważyli — co jest zrozumiałe — humaniści, zwłaszcza historycy. Natomiast 40% wpisało: „Słabo znam historię regionu". Nadmieńmy od razu, że z kolei w tej grupie zdecydowanie dominowały odpowiedzi nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Chcąc lepiej zorientować się w skali intensywności omawianych tu

predyspozycji poznawczych zapytano: „Czy interesuje Pana(ą) historia regionu, w którym Pan(i) uczy?" Blisko 75% indagowanych odpowiedziało „tak", i to już od wielu lat", a niespełna 1/4 napisała „tak", ale dopiero od niedawna". Znamiennym też wskaźnikiem żywotności tych zainteresowań jest fakt, że niemal 75% ankietowanych nauczycieli przyznawało się do poszukiwania literatury o „swoim" regionie w najbliższej bibliotece publicznej, zakładowej bądź też w innych bibliotekach publicznych. Potwierdzeniem dużej intensywności ukazywanych tu zainteresowań, jak też i więzi emocjonalnej z regionem, jest odpowiedź na pytanie: „Czy odczuwa Pan(i) potrzebę dalszego uzupełniania swojej wiedzy o regionie, w którym Pan(i) pracuje?" Oto prawie wszyscy respondenci stwierdzili „tak", w tym 70% oznajmiło „zdecydowanie tak".

Tę żywotność analizowanych tu zainteresowań potwierdzają i inne dane. I tak np. na pytanie: „Czy czyta Pan(i) miejscowy tygodnik ukazujący się w Pana(i) regionie?" padły następujące odpowiedzi:

— Tak, systematycznie	stwierdziło	52,8% ogółu
— Od czasu do czasu	„	25,2% „
— Wcale	„	11,3% „
— W moim regionie nie ukazuje się takie pismo	„	10,7% „

W celu uzyskania pełniejszego obrazu omawianych zainteresowań zapytano badanych nauczycieli o ich udział w działalności towarzystw regionalnych. Wydaje się, że odsłonięcie tej płaszczyzny aktywności jest bardzo istotne. Można przecież zasadnie zakładać, że nauczyciel związany emocjonalnie z okolicą, w której pracuje, będzie jednocześnie szukał kontaktów z towarzystwem przyjaciół danej ziemi czy miasta. Jak przeto prezentuje się tego typu aktywność? Otóż większość, bo 60% badanych, jeśli zaufać deklaracjom, należy do towarzystw regionalnych. Co więcej, uzyskane dane z badań mówią nie tylko o wysokich wskaźnikach formalnej przynależności, ale także o stosunkowo dużym wkładzie w działalność tych towarzystw. Oto większość nauczycieli należących do towarzystw regionalnych pełni w nich równocześnie różne funkcje społeczne, a więc prezesów, wiceprezesów, sekretarzy, przewodniczących komisji specjalistycznych itp. Dodajmy, że w wielu ankietach znajdowały się wpisy w rodzaju: „Działalność naszego towarzystwa regionalnego opiera się głównie na nauczycielach".

Ponadto otrzymano znamienną odpowiedź na pytanie: „Czy może Pan(i) napisał(ła) jakąś broszurę bądź pracę na określony temat związany z regionem, w którym Pan(i) uczył?" Ponad 50% udzieliło twierdzącej odpowiedzi. Czyżby istotnie tak wielu nauczycieli pisało na tematy regionalne? Trudno na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć. W każdym razie otrzymano takie właśnie informacje.

Zastanawiając się nad podanymi wyżej wynikami można sformułować zastrzeżenie, czy nie przedstawiają one zbyt przejaskrawionego obrazu, malowanego tylko w jasnych kolorach? Oczywiście, w niejednym miejscu takie wątpliwości mogą powstać. I tak np. dość optymistyczne dane przytaczaliśmy na temat zainteresowań historią badanej grupy nauczycieli. Czy można im w pełni ufać? Wiarygodniejszą odpowiedź na to pytanie mogłyby przynieść bardziej wnikliwe badania.

W tym miejscu warto tylko dodać, że uzyskane odpowiedzi z blisko 70 towarzystw regionalnych nie bardzo „przylegają" do materiałów zebranych wśród nauczycieli. Okazuje się, że w wielu przypadkach ferowano krytyczne sądy o zainteresowaniach nauczycieli problematyką regionalną.

Między innymi, były formułowane takie opinie:

— „Aktywność nauczycieli w upowszechnianiu regionalizmu jest mała. Jest ich nieliczna grupa. Ich udział ogranicza się do obecności na zebraniach i imprezach" (Tow. P.M. z woj. lubelskiego) [10].

— „Tylko kilku nauczycieli spośród kilkudziesięciu nauczycieli-członków naszego Towarzystwa przejawia większą aktywność. Większość jest bierna" (Tow. P.M. woj. białostockie).

— „Regionem interesuje się niewielu nauczycieli" (Tow. P.M. woj. radomskie).

— „W programowaniu historii regionu jest zainteresowany u nas tylko 1 nauczyciel — emeryt. Poza nim zagadnieniami tymi nikt się nie interesuje" (Tow. P.M. woj. poziańskie).

— „Nauczyciele nie przejawiają zainteresowania historią i kulturą regionu. Zaledwie w minimalnym zakresie wykorzystują tę problematykę w realizacji materiału programowego" (Tow. P.M. woj. katowickie).

— „Nauczyciele nie przejawiają żadnej aktywności w programowaniu tematyki regionalnej", (Tow. P.M. woj. rzeszowskie).

— „Jest małe zainteresowanie nauczycieli historią regionu" (Tow. P.M. woj. nowosądeckie).

— „Mimo, że w naszym Towarzystwie na 662 członków jest aż 104 nauczycieli, to jednak ich aktywność jest niewielka" (Tow. P.M. woj. rzeszowskie).

— „Przykro stwierdzić, ale nauczyciele mało interesują się historią regionalną" (Tow. P.M. woj. siedleckie).

Cytowane tutaj opinie, a można byłoby przytoczyć ich o wiele więcej, pokazują, że mówiąc o zainteresowaniach nauczycieli problematyką regionalną należy uniknąć uogólnień. Jeśli chodzi o grupę zbadaną, to warto pamiętać, iż w jej skład wchodzili nauczyciele w jakiś sposób dobrani — wyróżniający się w popularyzacji regionalizmu — być może dlatego ich opinie odbiegają in plus od przeciętnych.

ROZUMIENIE REGIONU

W prowadzonych tu rozważaniach nie sposób nie wspomnieć o rozumieniu przez zbadanych nauczycieli słowa „region", a więc podstawowego pojęcia dla problematyki naszych badań [11]. Najpierw kilka uwag ogólnych.

Termin „region" ma długą historię. Wywodzi się od łacińskiego słowa „regio", używanego przez Rzymian za czasów cesarza Augusta na oznaczenie i określenie pewnego terytorium. Zaczęło się ono upowszechniać już od końca XVIII w. W czasach nam współczesnych stało się ono masowo używane. Pomimo tej powszechności jest ciągle terminem bardzo wieloznacznym, stosowanym przez wielu przedstawicieli różnych nauk i mającym wiele znaczeń[12]. Nie wchodząc zatem w całą złożoność tego pojęcia nadmienimy tylko, iż przez region można m. in. rozumieć określony obszar kraju, który odróżnia się od przyległych obszarów pewną cechą lub zbiorem cech. Może również termin „region" występować w znaczeniu subiektywnego samopoczucia odrębności od reszty kraju. W tym znaczeniu np. Podhalanie, Łowiczanie, Kaszubi, Kupie mają poczucie swojej „inności", co nie znaczy, że uważają się za odrębny naród. Przy tym warto dodać, że regiony mogą oznaczać zarówno wielkie obszary, jak i obszary małe. Mając na uwadze zabory można mówić o takich wielkich regionach, jak Galicja, Kongresówka czy Poznańskie. Mając zaś na myśli uwarunkowanie historyczne można wydzielić małe terytoria, jak np. Księstwo Łowickie czy Kurpiowszczyznę i nazwać je regionami.

Jak przeto rozumieją ten niezwykle złożony termin badani nauczyciele? Chcąc rozpoznać tę kwestię zapytano: „Biorąc pod uwagę specyfikę kulturową, odrębność, przeszłość terenu, w którym Pan (i) pracuje, to nazwę regionu — zdaniem Pan(i) — najsłuszniej byłoby odnieść...?"

A oto rozkład odpowiedzi, uszeregowany wg malejącej liczby wskazań:

— Do terenów danego powiatu	stwierdziło	29,0%
— Do obszarów historycznie ukształtowanych np. Wielkopolska, Śląsk, Pomorze	„	27,6%
— Do obszarów obecnego województwa	„	11,4%
— Do najbliższej okolicy	„	10,4%
— Do obszarów dawnego województwa	„	9,5%
— Do kilku gmin	„	5,2%
— Żadne z tych określeń mi nie odpowiada	„	3,8%
— Trudno mi się zdecydować na odpowiedź	„	3,1%

Jak łatwo zauważyć, uwidoczniły się dość znaczące różnice w rozumieniu interesującego nas pojęcia. Jednakże najwięcej wypowiedzi sku-

piło się na dwóch znaczeniach tego terminu, a mianowicie jako terenu dawnego powiatu i jako obszarów historycznie ukształtowanych np. Śląsk, Mazowsze itp. Oczywiście takie ujęcia regionu — zważywszy na silne zakorzenienie tak wyróżnionych terytoriów i mocno „uleżałych" historycznie — jest zrozumiałe. Ten sposób podejścia, najbardziej powszechny, może budzić pewne zastrzeżenia — np. czy nie jest to zbyt enigmatyczne rozumienie? Czy może ono dostarczać argumentacji do budzenia dumy regionalnej u uczniów z konkretnej miejscowości? Niewątpliwie tak. Pamiętajmy bowiem, że dana okolica nie zawsze „sama w sobie" stanowi atrakcyjny obszar, natomiast może być częścią niezwykle ciekawego regionu. Takie więc rozumienie regionów, jako wielkich obszarów, ułatwia i inspiruje do wprowadzenia historii regonalnej. Jest też ciekawe, że spora część badanych nadaje omawianemu terminowi zdecydowanie węższe znaczenie, a mianowicie sprowadza go do najbliższej okolicy lub do kilku gmin. Takie rozumienie regionu, podobnie zresztą jak i poprzednie, jest również istotnym czynnikiem w kształceniu więzi emocjonalnej z najbliższą ojczyzną. Nie wnikając w dalszy opis stwierdzamy tylko, że olbrzymia większość badanych nauczycieli dobrze odbiera sens interesującego nas tu pojęcia.

UWAGI KOŃCOWE

Ukazanych wyników nie można uogólniać, głównie z racji małej liczebności populacji, jak i też ze względu na jej skład, tym niemniej sporo rzuciły one światła na badaną problematykę. Wyniki te są tym bardziej godne uwagi, że — jak dotąd — brak tego typu badań empirycznych. Cóż więc wynika z odsłoniętej rzeczywistości? Czy i na ile problematyka „małych ojczyzn" jest uwzględniana w edukacji szkolnej?

Z pewnością otrzymane wyniki sondażu rysują zróżnicowany obraz. Zawiera on zarówno kolory jasne, jak i ciemne — smutne. Cieszy między innymi to, że wszyscy badani nauczyciele, niezależnie od wykładanego przedmiotu, typu szkoły, miejsca pracy itp. doceniają wagę kształtowania patriotyzmu lokalnego. Widzą w nim różne wartości wychowawcze, dydaktyczne ect. Nastraja też optymistycznie fakt, że właściwie wszyscy pedagodzy z grupy objętej badaniami wykazali żywą więź z regionami, w których pracują. Dostrzegają ich odrębność i „urodę". Co więcej, przeważająca większość respondentów interesuje się historią regionalną, chce ją dalej poznawać. Ponadto bardzo wielu nauczycieli włącza się w działalność towarzystw regionalnych. Wskazywane tutaj elementy postaw nauczycieli — świadczące o zakorzenieniu się ich w „małych ojczyznach" — stanowią naturalne, sprzyjające podłoże do prowadzenia edukacji regionalnej w szkołach.

Jednakże przeprowadzony sondaż ukazał również i wiele smutnych stron, między innymi poważną przeszkodę w prowadzeniu przedstawionej

tu edukacji jest skromny stan piśmiennictwa regionalnego i jednocześnie duże trudności w zaopatrzeniu się w tego typu literaturę. Przypomnijmy, że niemal 60% ankietowanych narzekało na brak prac z tego zakresu. Nielada też mankamentem jest niedostateczne zainteresowanie zagadnieniami regionalnymi dyrekcji szkół. Mniejszość osób badanych wyraziła zadowolenie z tego stanu rzeczy, a większość ferowała krytyczne oceny. Nic dziwnego, że w wielu szkołach kształtowanie dumy regionalnej i w ogóle patriotyzmu lokalnego jest traktowane marginesowo. Ponad połowa wydała taką właśnie opinię. I myślę, że jest ona faktycznym odzwierciedleniem opisywanej tu rzeczywistości. Przecież opinie te wyrażali sami nauczyciele, a więc ludzie dobrze znający szkołę. Nie zadowala również kontakt z najbliższymi muzeami. Spora część szkół — na co wskazuje sondaż — nie korzysta z tych placówek. Smuci też ocena programów nauczania. Ponad połowa, w tym najwięcej nauczycieli przedmiotów humanistycznych, uważa, że dają one nikłe możliwości uwzględniania problematyki regionelnej.

Poza tym niepokoi i to, że również i sama młodzież — jak wynika z sondażu — nie przejawia zbyt żywych zainteresowań historią najbliższej ojczyzny: Oto na pytanie: „Jak się Panu(i) wydaje, czy uczniowie, których Pan(i) uczy, przejawiają zainteresowania historią regionu i w ogóle ziemi rodzinnej?" — uzyskano następujące odpowiedzi:

— Owszem, spora część przejawia takie zainteresowania	wskazzało	28,5%	badanych
— Takie zainteresowania można zauważyć tylko u niektórych uczniów	„	51,9%	„
— Takie zainteresowania zauważa się rzadko, a właściwie wcale	„	18,5%	„
— Trudno powiedzieć	„	1,9%	„

Nie sposób wnikać w przyczyny tego stanu, ale w każdym razie wyniki ewidentnie dowodzą o poważnych niedostatkach w zakresie opisywanej edukacji. Można oczywiście zastanawiać się nad trafnością tego obrazu. Być może, że tu i ówdzie zostały one przejaskrawione. Nie wykluczone, że analogiczny sondaż przeprowadzony w innej grupie przyniósłby odmienny obraz. W każdym razie, mając na uwadze ukazaną rzeczywistość, należy stwierdzić, że stan edukacji regionalnej jest niezadawalający, przeto jak zmienić na lepszy ten stan rzeczy? Co uczynić, jakie podjąć działania na rzecz zaktywizowania edukacji regionalnej i nadania jej należnej rangi? Nie wchodząc w złożoność tych i im podobnych pytań, na które pełna odpowiedź wymagałaby odrębnych rozważań, podzielę się tylko kilkoma refleksjami godnymi — jak mi się wydaje — uważnego przemyślenia.

Otóż jedną z zasadniczych dróg poprawy omawianej edukacji jest

uwrażliwienie na tę problematykę dyrekcji szkół i nadzoru pedagogicznego. Przez wiele lat zdawkowo traktowano w szkole zagadnienia regionalne i w ogóle patriotyzm lokalny. Uważano, że można skutecznie wychowywać patriotycznie w oderwaniu od „małej ojczyzny". Tymczasem musi stać się powszechne wśród ogółu nauczycieli i całego nadzoru przekonanie, że podstawą internacjonalizmu i patriotyzmu jest miłość do ziemi rodzinnej. Być może, że gdyby w tym duchu było prowadzone wychowanie, nie mielibyśmy wśród młodego pokolenia tylu negatywnych zjawisk, jakie dostrzegamy dziś.

Zrozumienie wieloaspektowego znaczenia edukacji regionalnej wymaga poważnej reorientacji w hierarchizacji zadań współczesnej szkoły oraz znaczącej przebudowy myślenia samych nauczycieli. Oczywiście, wiąże się to z dostarczeniem pewnego zasobu wiedzy z historii o regionach, w których pracują nauczyciele. Obecnie trudno się temu dziwić — studia w minimalnym stopniu przygotowują adeptów zawodu nauczycielskiego do realizacji tej problematyki. Potwierdziły to wyraźnie wyniki badań.

Oto na pytanie: „Komu głównie zawdzięcza Pan(i) rozbudzenie zainteresowań regionem, w którym Pan(i) pracuje?" — otrzymano następujące odpowiedzi:

— Własnym poszukiwaniom	wskazało	27,8%	badanych
— Literaturze, książkom	„	19,0%	„
— Domowi rodzinnemu	„	15,6%	„
— Szkole, nauczycielom	„	9,8%	„
— Studiom wyższym	„	8,2%	„
— Prasie, pismom	„	5,6%	„
— Audycjom radiowym i telewizyjnym	„	1,7%	„
— Trudno powiedzieć	„	12,3%	„

Widzimy więc, że nauczyciele „edukują się regionalnie" najwięcej w trakcie pracy zawodowej. Należy więc im pomóc. Między innymi przydatnymi formami mogłyby tu być: studia wiedzy o regionie, różne kursy, dostarczanie literatury o regionie, organizowanie specjalistycznych seminariów na ten temat, quizów itp. Natomiast dziś nauczyciel jest w tym względzie pozostawiony samemu sobie. Boryka się jednocześnie z wieloma trudnościami — brakuje mu odpowiedniej literatury, musi realizować przeładowany program, nikt go właściwie nie inspiruje do tego typu działań itp. To pole edukacji regionalnej jest mało dostrzegane w całokształcie współczesnych zadań szkoły. Tymczasem dziś wielu autorów tak dalece stawia na regionalizm, że dostrzega w nim jedną z poważnych szans odrodzenia szkoły. Oto przed paru laty Zbigniew Czarnuch pisał: „Postawić tylko na jednolitość, ale i na odmienność. Niech szkoła będzie świątynią tego, co cenne w danym środowisku, co je odróżnia od innych. Niech nauczyciele staną się strażnikami lokalnych

tradycji, piewcami odrębności. Niech szkoła zaprzestanie dokładać cegiełek do gmachu powszechnej unifikacji, do zaniku gwary, regionalnych pieśni" [13].

Przypisy

[1] Rozróżnienie na ojczyznę prywatną i ideologiczną wprowadził Stanisław Ossowski w pracy „Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny" (w:) Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła t. III, Warszawa 1967.
[2] C. Pauszer-Klonowska: Warszawa moich marzeń. „Kontrasty" 1987, nr 11.
[3] J. Huizinga: Patriotyzm i nacjonalizm w dziejach Europy. „Znak" 1965, nr 132.
[4] St. R. Dobrowolski: Refleksje mazowieckie. „Trybuna Mazowiecka" 1968, nr 83.
[5] Np. H. Krzyżewski: Regionalizm w nauce historii. Warszawa 1962; T. Zienkiewicz: Treści regionalne w nauczaniu języka polskiego na Warmii i Mazurach. Olsztyn 1983; „Regionalizm i szkoła", pod red. T. Bugaja. Jelenia Góra 1975.
[6] Pisma wysyłane do Kuratoriów, towarzystw regionalnych i muzeów okręgowych były sygnowane przez Instytut Badań Pedagogicznych, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Stację Naukową MOBN i Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe.
[7] Ankiety spływały na adres Stacji Naukowej w Ostrołęce jako głównego organizatora badań.
[8] Np. zainteresowania uczniów szkół średnich literaturą regionalną (W:) Zeszyt Naukowy, Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe — Ostrołęka 1988; Młodzież o swoim regionie. „Kultura i Społeczeństwo" 1982 nr 3—4.
[9] W nawiasach podano tylko wybrane informacje o respondentach.
[10] W nawiasach poszczególne skróty oznaczają: Tow-P-M Towarzystwo Przyjaciół danego miasta, zaś Tow-P-Z Towarzystwo Przyjaciół danej ziemi.
[11] Dokładniej o ewolucji tego określenia, jak również o wychowaniu regionalnym, pisałem: Regionalizm a wychowanie (w:) Encyklopedia Oświaty i Kultury Dorosłych, Wrocław—Warszawa—Kraków 1986, s. 268—269.
[12] A. Wyrobisz: O pojmowaniu regionów historycznych. „Kwartalnik Historyczny" 1986, nr 1.
[13] Z. Czarnuch: Stawiam na regionalizm. „Tu i Teraz" 1984, nr 35.

MAGDALENA PIORUNEK
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

KIERUNKI OPTYMALIZACJI ORIENTACJI I PORADNICTWA ZAWODOWEGO W ŚWIETLE BADAŃ DYNAMIKI PROCESU WYBORÓW ZAWODOWYCH

Optymalny model systemu orientacji i poradnictwa zawodowego pozostaje nadal w sferze poszukiwań. Niewątpliwie pomocne w poszukiwaniu tego modelu stają się badania empiryczne ukazujące prawidłowość kształtowania się zawodowo-edukacyjnych decyzji dorastającej młodzieży.

Prowadzone dotąd badania [1] eksponowały głównie charakterystyczne cechy planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży oraz przybliżały ich sytuację decyzyjną z okresu bezpośrednio poprzedzającego przekroczenie progu edukacyjnego. Badano zależności pomiędzy życiowymi planami młodzieży a wybranymi cechami osobowymi dorastających czy niektóry-

mi czynnikami środowiskowymi. Takie statyczne podejście pozbawia nas jednakże możliwości wglądu w wiele ważnych wcześniejszych zjawisk, które występują przed podjęciem przez dorastających konkretnych decyzji etapowych. Te bowiem, dotąd empirycznie nie rozpoznane zjawiska, mogą mieć istotny wpływ na ostateczny kształt etapowych wyborów, jakie zostaną dokonane przez uczniów kończących szkołę podstawową.

Bardziej użyteczne w tworzeniu optymalnego modelu pracy orientacyjno-poradniczej wydaje się ujmowanie wyboru zawodowo-edukacyjnego w sposób procesualny. W niniejszym sprawozdaniu chciałabym syntetycznie przedstawić szereg istotnych dla praktyki orientacyjno-poradniczej prawidłowości, które stwierdzone zostały w toku zrealizowanych przeze mnie badań nad dynamiką procesu wyborów zawodowych młodzieży [2].

Pierwszy aspekt badań dotyczył przeddecyzyjnego etapu procesu dokonywania wyborów zawodowo-edukacyjnych. Jego celem była analiza wszystkich projektów zawodowych i edukacyjnych młodzieży pojawiających się przed rozpoczęciem nauki w ostatniej klasie szkoły podstawowej. Stwierdzono, iż etapowe wybory szkolne i zawodowe mające miejsce w klasie VIII są poprzedzone wcześniejszymi wyborami edukacyjnymi, które określają typ drogi kształcenia ponadpodstawowego (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, liceum ogólnokształcące, liceum zawodowe)[3]. Wyżej wymieniona prawidłowość dotyczy około 90% badanych. Kryterium decydującym przy wyborze typu drogi kształcenia są najczęściej osiągnięcia szkolne uzyskiwanie przez badanych oraz ich aspiracje edukacyjne. Te wczesne postanowienia odnośnie typu wybieranej szkoły są z reguły trwałe i niezmienne. Oznacza to, iż projekty i wybory edukacyjne oraz zawodowe, jakie formułuje młodzież w okresie nauki w klasie VIII, są stale związane z tym samym typem lub typami szkół, odnośnie wyboru których uczeń już wcześniej podjął stanowcze postanowienie. Stwierdzona w badaniach powszechna tendencja wczesnego konkretyzowania się zamiarów wyboru typów szkół, w których uczniowie zamierzają kontynuować naukę, każe krytycznie spojrzeć na aktualnie realizowany model działań orientacyjno-poradniczych, w którym zdecydowanie dominującym, a niekiedy niemal wyłącznym, kierunkiem celowych oddziaływań jest orientacja zawodowa.

Drugi niezbędny w tej dziedzinie kierunek pracy — orientacja szkolna — stanowi zaledwie uzupełnienie podstawowych zadań orientacyjnych[4]. Tymczasem okazuje się, iż w myśl przedstawionych prawidłowości okres nauki w klasach IV—VI winien być poświęcony, obok elementarnej i kierunkowej orientacji zawodowej, także działaniom w ramach orientacji szkolnej, której celem generalnym winno być kształtowanie preferencji edukacyjnych mołdzieży Działania związane z celowym

kształtowaniem zamierzeń szkolnych młodzieży winny objąć swym zasięgiem zarówno uczniów jak i ich rodziców.

Ważnym aspektem przeprowadzonych badań była analiza próbnych wyborów szkolnych i zawodowych podejmowanych do klasy VIII — w tym zwłaszcza ich liczby i umiejscowienia czasowego[5]. Wykazało, iż liczba projektów szkolnych i zawodowych, jakie formułują uczniowie w początkach tzw. okresu eksploracji[6] jest niewielka. Blisko 20% uczniów w okresie do klasy VIII nie dokonuje żadnych wczesnych wyborów zawodowych. Pozostali rozpatrują w tym okresie zaledwie dwa do trzech konkretnych projektów szkolno-zawodowych, przy czym wybory te w zdecydowanej większości ulegają zmianie w ostatniej klasie.

Fakt powstawania w tym okresie tak małej liczby projektów zawodowych — i to zaledwie u części ośmioklasistów — świadczy wymownie o nieznacznie zaawansowanym procesie eksploracji zawodowo-edukacyjnej przed klasą VIII. Dowodzi to konieczności zintensyfikowania działań orientacyjno-poradniczych na tym etapie. Działania o charakterze informacyjnym (szczegółowa informacja szkolna i zawodowa) winny stanowić uzupełnienie rozległych prac mających na celu krystalizację zainteresowań młodzieży i poznawanie przez nią swych możliwości. Istotne jest stymulowanie poszukiwań młodzieży poprzez wskazywanie różnorodnych możliwości podjęcia przez nią nauki, a później pracy zgodnej z indywidualnymi zainteresowaniami oraz zapotrzebowaniem społecznym na absolwentów określonego typu szkół. Umiejętność określenia przez młodzież swoich „silnych stron", tj. indywidualnej bazy psychofizycznej, na której można oprzeć przyszły konkretny wybór edukacyjno-zawodowy w połączeniu z rozległą wiedzą odnośnie interesujących uczniów ofert szkolno-zawodowych, decydować będzie o trafności przyszłej konkretnej decyzji etapowej. Inspirowanie młodzieży do dogłębnego poznawania zawodowo-edukacyjnej rzeczywistości oraz koordynowanie tych przedsięwzięć stanowić winno generalny cel działań orientacyjno-poradniczych w omawianym okresie. Nie mniej istotna jest pomoc w dokonywaniu adekwatnej samooceny przez dorastającą młodzież, której przyjdzie podjąć etapowe decyzje edukacyjno-zawodowe.

Sygnalizowane powyżej postulaty spełnić można m.in. poprzez zapewnienie różnorodności treści programowych — tak realizowanych w szkole, aby sprzyjały rozwijaniu zainteresowań, zdolności i umiejętności dziecka, i równocześnie dawały możność orientacji w różnorodnym świecie pracy[7].

Dopiero etap klasy VIII, jak wykazały badania, stanowi okres najintensywniejszych poszukiwań zawodowo-edukacyjnych. Najbardziej typową jest sytuacja dokonywania przez młodzież w ciągu pobytu w ostatniej klasie dwu-trzykrotnych konkretnych wyborów kształceniowych i zawodowych (ponad 50% badanych). Zbliżający się próg edukacyjny mobilizuje do jakiegokolwiek wyboru, często nieprzemyślanego.

W badaniach stwierdzono, że zjawiskiem typowym dla etapu klasy

VIII jest labilność projektów i planów formułowanych w okresie ostatniej klasy szkoły podstawowej. Odnotowuje się wcale nie tak rzadkie przypadki dokonywania nawet czterech, pięciu i więcej zmian swoich zamiarów zawodowo-kształceniowych w ciągu pobytu w klasie VIII. Wiążą się one nie tylko z wyborem nowych, innych, konkretnych szkół i zawodów, ale także z porzucaniem uprzednich wyborów, powracaniem do wcześniejszych decyzji, przejściowym niezdecydowaniem czy zmianami niektórych szczegółowych aspektów założonego planu.

Oto dla przykładu seria projektów szkolno-zawodowych dwu badanych osób (z opisu casusów zamieszczonego w niepublikowanej pracy magisterskiej autorki sprawozdania):

— dziewczyna (15 lat) w ciągu pobytu w klasie VIII planowała kolejno wybrać następujące szkoły: LO, Technikum Ekonomiczne, „szkołę milicyjną", Technikum Budowlane, Liceum Zawodowe i takie zawody: kosmetyczki, oficera milicji kryminalnej, technika budowlanego, magazyniera, sprzedawcy, by w efekcie uczyć się fryzjerstwa w ZSZ;

— chłopak (15 lat) planował tylko w ostatniej klasie podjęcie nauki w LO, ZSZ, bliżej nie określonej szkole prowadzącej do zawodu operatora filmowego, Technikum Ekonomicznym, Liceum Spożywczym i wykonywanie kolejno zawodów: mechanika samochodowego, operatora filmowego, cukiernika, technika-ekonomisty, stolarza, pracownika handlu zagranicznego, chemika, pracownika przetwórstwa owocowo-warzywnego, archeologa.

Te przykładowe casusy pokazują, do jakiego stopnia bezładny, przypadkowy i pozbawiony jakiegokolwiek ukierunkowania bywa proces poszukiwania i ustalania przez młodzież swej drogi życiowej.

Przeprowadzone badania wykazały więc, że etap poszukiwań zawodowych, który w myśl rozwojowych teorii wyboru zawodowego winien mieć miejsce we wczesnym okresie dorastania [8], uległ przesunięciu dopiero na okres klasy VIII. Tak więc to, co z założenia winno się odbywać w klasach wcześniejszych, tj. podejmowanie wstępnej konkretnej decyzji zawodowo-edukacyjnej, rozpoczyna się na dobre dopiero tuż przed pierwszym progiem edukacyjnym. To wysoce niepożądane zjawisko ukazuje niewydolność realizowanego dotąd modelu działań orientacyjno-poradniczych, który nie stymuluje wczesnych eksploracji i poszukiwań zawodowych młodzieży, nie wspomaga tworzenia podbudowy planów edukacyjno-zawodowych uczniów w całym okresie ich pobytu w szkole podstawowej. Podnoszona już uprzednio niestałość (zmienność) późno formułowanych przez uczniów projektów zawodowych utrudnia zdobycie przez nich pogłębionej orientacji odnośnie kolejnych przedmiotów wyboru. W tym krótkim końcowym okresie szkoły uczniowie nie mają możliwości weryfikacji poszczególnych projektów w odniesieniu do własnych zainteresowań, zdolności, umiejętności, cech charakterologicznych. A to właśnie etap klasy VIII winien być okresem podej-

mowania przez młodzież działań sprawdzających ich predyspozycje do nauki w określonej szkole i pracy w wybranym zawodzie. Powinien być okresem indywidualnego prowadzenia ucznia, doradztwa świadczonego całej młodzieży.

Nasilenie działań orientacyjnych we wcześniejszych klasach powinno ułatwić przesunięcie okresu poszukiwań zawodowych na etap przed rozpoczęciem nauki w ostatniej klasie. W ten końcowy rok szkoły podstawowej uczeń wkraczać już powinien ze skonkretyzowanym zamiarem co do dalszej nauki i przyszłego zawodu, po to, by znaleźć jeszcze przed zbliżającym się progiem szkolnym różnorodne możliwości „sprawdzenia siebie", zweryfikowania swych możliwości w odniesieniu do planowanego wyboru, sprawdzenia swoich predyspozycji do nauki w wybranej szkole i pracy w określonym zawodzie. Oczywiście najbardziej pożądane byłoby „sprawdzenie" się w naturalnym środowisku pracy, przy bezpośredniej obserwacji ludzi zatrudnionych w interesującym daną osobę zawodzie, w trakcie zajęć możliwie zbliżonych charakterem do przyszłych działań zawodowych. Nie bez znaczenia pozostaje także np. możliwość bezpośredniego poznania wybranej przez siebie szkoły ponadpodstawowej, obserwowania prowadzonych w niej zajęć, rozmowy z jej uczniami czy absolwentami.

Zwróćmy uwagę na jeszcze jedną ważną cechę charakterystyczną projektów zawodowych formułowanych przez uczniów w klasie VIII. Badania wykazały, że uczniowie każdy swój kolejny wybór zawodowy traktują jako pewną i w ich przekonaniu niezmienną decyzję zawodową. Mimo tej stuprocentowej pewności wyborów, w krótkim czasie (i często wielokrotnie, o czym już była mowa) zmieniają uprzednie postanowienie. Ta właściwość wyborów zawodowych uczniów wprowadzać może w błąd, „uśpić czujność" realizatorów orientacji i poradnictwa zawodowego, którzy opierając się na deklaracjach uczniów odnośnie pewności dokonanego wyboru żywić mogą przekonanie, iż uczeń podjął już etapową decyzję i nie wymaga dalszego wspomagania. Podkreślić więc należy, że „decyzje" zgłaszane przez uczniów jako „pewne", faktycznie nadal w ciągu całego niemal roku szkolnego podlegają zmianom, są tylko jednym z elementów spóźnionych poszukiwań zawodowych i nie mogą zwalniać nauczycieli, wychowawców, doradców zawodowych z obowiązku dalszego wspomagania i pomocy świadczonej uczniom.

Dotychczas funkcjonujący model poradnictwa zawodowo-edukacyjnego nie tylko nie respektuje stwierdzonych w badaniach, także przywoływanych tutaj prawidłowości, ale ponadto, co stwierdzamy w praktyce ma raczej bardzo niską intensywność oddziaływań[9]. Uczniowie kończący szkołę podstawową w nieznacznym stopniu korzystają z doradztwa indywidualnego, prowadzonego przez placówki orientacyjno-poradnicze. Jako współsprawców swych wyborów wskazują głównie ro-

dziców lub rówieśników (łącznie około 80% badanych). Prawie 1/5 ośmioklasistów ma poczucie dokonywania wyboru przyszłej szkoły i zawodu zupełnie bez pomocy, choć niektórzy z nich sygnalizują nieznaczny udział w tym procesie osób bliskich.

Młodzież uważa, że szkoła w bardzo małym stopniu lub nawet wcale nie wpłynęła na kształt ich życiowych decyzji. 85,5% badanych stwierdziło, że w stosunku do nich nie miało miejsca indywidualne doradztwo ze strony szkoły. Z poradnią wychowawczo-zawodową mieli sporadyczny kontakt, którego wynikiem było najczęściej uzyskanie informacji o możliwościach kształcenia i zatrudnienia w rejonie miejsca zamieszkania. Młodzież uzyskiwała jedynie symboliczną pomoc w procesie poznania obiektu wyboru. Wszelkie poradnictwo świadczone przez szkołę bądź poradnię miało miejsce wyłącznie w klasie VIII, a więc zdecydowanie zbyt późno na zaistnienie doradztwa indywidualnego w pełnym tego słowa znaczeniu.

Podkreślić wypada, iż jednym z głównych zadań placówek orientacyjno-poradniczych [10] winno być stymulowanie rozwoju zawodowego młodzieży, czuwanie nad dorastaniem uczniów do dokonywania życiowych wyborów. Nie wystarczy działanie orientacyjne ograniczone tylko do powierzchownej informacji o szkole i zawodzie.

Optymalizacja działań orientacyjno-poradniczych uwzględniać winna wyniki różnorodnych badań, które jednoznacznie dowodzą, iż dokonywanie wyboru zawodowo-edukacyjnego jest długotrwałym procesem rozpoczynającym się już w młodszych klasach szkoły podstawowej. Całkowite zlekceważenie wczesnych wyborów i projektów zawodowo-edukacyjnych, które są wstępem do poważnych etapowych decyzji i stanowią bazę kształtowania się końcowych preferencji zawodowo-edukacyjnych ośmioklasistów, prowadzi w efekcie do rzeczywistego pozbawienia pomocy dorastających postawionych przed tak trudnym życiowym zadaniem. Wczesne fazy rozwoju zawodowego winny także objęte być celowymi zabiegami stymulacyjnymi ze strony placówek orientacyjno-poradniczych [11]. Nie można dopuszczać do tego, żeby dorastający, deklarując (w klasach VIII) konkretny wybór edukacyjno-zawodowy, odczuwali swoją decyzję jako przymus tylko zewnętrznych, obiektywnych czynników, oceniali swoją sytuację jako taką, z której nie ma wyjścia (z wypowiedzi badanych): „...szczerze mówiąc, nie chcę tam pójść, wszyscy mi odradzali (...), ale nie radzili nic w to miejsce...", „...szkołę i zawód wybrałem drogą eliminacji ze szkół miejscowych...", „...nie mam wyboru, gdzie mogę jeszcze pójść...", „...od początku było jasne, że pozostaje mi tylko ta szkoła...".

W połączeniu z bardzo słabymi podstawami informującymi dokonywanych wyborów oraz z ich nieznacznym stopniem konkretności, otrzymujemy niestety niezbyt optymistyczny obraz życiowych planów dorastających. Jakże częstym zjawiskiem są zawodowo-edukacyjne wy-

bory „puste", pozbawione treści. Wielokrotnie ośmioklasiści wybierają obiekt o określonej nazwie, ale nie wiedzą, co on w sobie zawiera i do czego prowadzi. Czy możemy winić za to tylko młodzież?

Przypisy

[1] Patrz na przykład:
M. Czerwińska-Jasiewicz: Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej. Warszawa 1979, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego;
B. Świdzińska: Świadomość roli zawodowej u młodzieży a wybór zawodu, (w) Kwartalnik Pedagogiczny 1977/2;
B. Świdzińska: Świadomy wybór zawodu a predyspozycje psychiczne młodzieży (w) Kwartalnik Pedagogiczny 1978/3;
K. Lelińska: Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu metodą zajęć pratkycznych. Warszawa 1985, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne;
M. Kutyma: Progi życiowego sukcesu. Warszawa—Wrocław 1974, Państwowe Wydawnictwo Naukowe;
Z. Kwieciński: Drogi szkolne młodzieży a środowisko. Warszawa 1980, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne;
Z. Zacha: Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół podstawowych. Warszawa—Poznań 1977, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

[2] E. Kasperek: Proces kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży ze środowiska dużego miasta, niepublikowana praca magisterska realizowana pod kierunkiem K. Zielińskiej. Poznań—UAM 1987,
M. Łapaj-Piorunek: Proces kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży ze środowiska małego miasta, niepublikowana praca magisterska realizowana pod kierunkiem K. Zielińskiej. Poznań—UAM 1987.

Generalnym celem badań było dokonanie analizy kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży w okresie pobytu w szkole podstawowej tj. dokonanie opisu i charakterystyki wybranych zjawisk, jakie mają miejsce w toku tego procesu wraz z próbą uchwycenia ich sekwencji czasowej.

Zastosowano dwojakie podejście badawcze, bowiem równolegle realizowano:

— badania typu **ex post** rozpoznające zjawiska, jakie miały miejsce w etapie wstępnym procesu kształtowania się planów młodzieży tj. do okresu klasy VIII oraz

— badania typu **aktualistycznego**, tak zaprojektowane, aby badacz mógł towarzyszyć procesowi zjawisk, jaki w sferze kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych ma miejsce w ciągu ostatniego roku pobytu uczniów w szkole podstawowej. Stąd też badania trwały cały rok i realizowane były poprzez trzykrotny kontakt z badanymi w okresie września, stycznia i maja klasy VIII.

Taka procedura badań pozwoliła na rozpoznawanie procesu wyborów zawodowych młodzieży w jego ciągłości i dynamice. W/w prace są rozszerzeniem programu badawczego realizowanego przez K. Zielińską w ramach badań węzłowych Nr XX. 1.0.1.3: Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego. Poznań 1985.

[3] Por. K. Zielińska: op. cit., rozważania dotyczące procesu zawężania pola wyboru edukacyjnego.

[4] Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej (red.) W. Rachalska. Warszawa 1980, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (rozważania o projekcie systemu orientacji zawodowej w szkole dziesięcioletniej, s. 52 i następne), S. Szajek: Orientacja i poradnictwo zawodowe. Warszawa 1979, Państwowe Wydawnictwo Naukowe (głównie rozważania dotyczące etapów orientacji i poradnictwa zawodowego).

[5] Szczegółowe dane empiryczne przedstawione są w artykule M. Piorunek, E. Kasperek: Proces kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży-wyniki badań. Neodidagmata XX, w druku.

[6] J. Budkiewicz: Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka (w) Socjologia zawodów (red.) A. Sarapata. Warszawa 1965, Książka i Wiedza, s. 254 i następne, D. E. Super: Psychologia zainteresowań. Warszawa 1972, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, s. 204 i następne, E. Franus, W. Graczyk, B. Świdzińska: Psychologia poradnictwa zawodowego. Kraków 1982, Uniwersytet Jagielloński Instytut Psychologii, Skrypty uczelniane nr 428 (głównie rozdział dotyczący rozwojowego ujęcia problemu wyboru zawodu s. 63 i następne).

[7] por. B. Swidzińska: Swiadomy wybór zawodu a predyspozycje psychiczne młodzieży, op. cit., s. 121.
[8] J. Budkiewicz op. cit., s. 254 i następne;
B. Świdzińska op. cit., s. 63 i następne.
[9] por. K. Zielińska: Uczestnictwo instytucji orientacji i poradnictwa zawodowego w kształtowaniu planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży — wyniki badań, (w) Neodidagmata XIX, w druku,
K. Zielińska: Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego w świetle planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży, (w) Studia Pedagogiczne, w druku.
[10] O zadaniach placówek orientacyjno-poradniczych traktuje m.in.: Zarządzenie ministra oświaty i wychowania nr 44 z 10 lipca 1981 r.: w sprawie działalności szkół i poradni wychowawczo-zawodowych w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego oraz zasad powierzania nauczycielom dodatkowej funkcji organizatora orientacji zawodowej, (w) Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania nr 6, lipiec 1981.
[11] W. Rachalska: Problemy orientacji zawodowej. Warszawa 1987, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (głównie rozdział VI poświęcony problematyce tworzenia systemu orientacji zawodowej w praktyce).

DANUTA MASNA
Szkoła Podstawowa
Strzegowo

CZYNNIKI WARUNKUJĄCE INTEGRACJĘ STOSUNKÓW SPOŁECZNYCH W NIŻSZYCH KLASACH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Stosunki społeczne, zgodnie z określeniem Z. Zaborowskiego to: „wzajemne względnie trwałe postawy członków wobec siebie".[1] Płaszczyzną stosunków społecznych może być życie szkolne, pozaszkolne, domowe. Autor mówi o wielopłaszczyznowości stosunków. Wyraża się ona w tym, że uczeń „P" pod względem nauki zajmuje pierwsze miejsce, ale uczeń „S" ostatnie. Natomiast uczeń „S" jest aktywny w dziedzinie artystycznej. Osobowość ucznia kształtuje się na różnych płaszczyznach i przejawia z różnej formie, co przyczynia się do tworzenia zróżnicowanych stosunków społecznych. Można mówić o waloryzacji, polaryzacji i integracji stosunków społecznych. Waloryzacja stosunków społecznych związana jest z kształtowaniem się w kolektywie wzorów osobowych afirmowanych przez jego czołnków. Polaryzacja oznacza dynamiczny układ stosunków społecznych łączących się z rozwarstwieniem, to znaczy tworzeniem się mniejszych grup, między którymi wyłaniają się pewne rozbieżności lub konflikty. Jest ona z reguły z punktu widzenia wychowawczego zjawiskiem negatywnym, oznacza bowiem rozbicie jednolitości klasy i dezorganizację więzi społecznej łączącej uczniów.

Integracja stosunków społecznych oznacza także ich układ, którego cechami jest ścisła współpraca uczniów. Z punktu widzenia zadań wychowawczych można mówić o integracji pozytywnej i negatywnej. Inte-

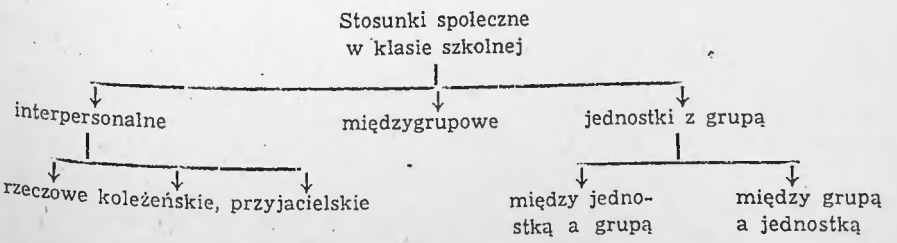
gracja pozytywna oznacza krzepnięcie zespołu. Negatywna, gdy formują się prymitywne więzi osobowe między uczniami, oparte na fałszywej solidarności. Zadaniem nauczyciela jest odróżnienie tych dwóch postaci integracji i orientowanie się, gdzie tkwią w klasie ośrodki pozytywnej i negatywnej integracji.

Z. Zaborowski uważa, iż stosunki społeczne w kolektywie rozwijają się pod wpływem indywidualnych właściwości uczniów, ich wieku rozwojowego oraz na skutek oddziaływania różnych autonomicznych sił rodzących się na podłożu działań wzajemnych i współżycia[2]. Stosunki te podlegają zmianom w związku z planowym i świadomym oddziaływaniom wychowawczym. Autor wyróżnia trzy etapy rozwoju stosunków społecznych. Pierwszy z nich nazywa intergracją pierwotną. Pojawia się ona w klasach, w których uczniowie uczą się i współżyją ze sobą przez dłuższy czas. Integracja ta wiąże się z określoną polaryzacją stosunków. Przejawia się to w tworzeniu się w klasie grup np: dobrych uczniów, piłkarzy. Stosunkom przyjacielskim towarzyszą stosunki antagonistyczne, konfliktowe. Waloryzacja na tym etapie połączona jest z afirmowawanym przez uczniów wzorem osobowym. We wzorze osobowym na plan pierwszy wysuwa się koleżeństwo.

Drugi etap to — zdaniem Z. Zaborowskiego — dezintegracja. Wiąże się ona z rozbiciem asocjacji, które informowały się w klasie w sposób spontaniczny i które w procesie wychowania spełniają funkcję destruktywną. Odbywa się ona pod wpływem nauczyciela lub pod wpływem dojrzałości aktywu.

Trzeci etap to integracja wtórna. Jej cechą jest waloryzacja i polaryzacja stosunków. Na skutek oddziaływania wychowawczego w świadomości uczniów kształtuje się nowa waloryzacja i polaryzacja stosunków. Kształtuje się w świadomości uczniów nowy pozytywny wzór osobowy o takich walorach jak obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności wobec zespołu, uczciwość, zdyscyplinowanie. Integracja wtórna wiąże się ze współpracą i zżywaniem się uczniów w mniejszych grupach.

Analizując stosunki społeczne w klasie szkolnej Z. Zaborowski wyróżnia kilka ich zasadniczych rodzajów[3]:



Stosunki rzeczowe kształtują się w toku wykonywania określonych zadań. Stosunki koleżeńskie pojawiają się w toku wspólnego uczenia się.

Przyjaźń to chęć wzajemnego przebywania, pomocy, zwierzania się. Wyrasta ona na podłożu wzajemnej sympatii i obustronnego zainteresowania się sobą.

Realizując cele wychowania nauczyciel powinien być świadomy właściwego układu stosunków interpersonalnych w klasie szkolnej. Układ stosunków społecznych wpływa na wszechstronny rozwój dziecka. Dotychczasowe badania nad stosunkami społecznymi w klasie szkolnej dowodzą o wpływie kontaktów interpersonalnych wśród rówieśników w klasie szkolnej na rozwój osobowości dziecka.

J. Piaget na podstawie swoich badań stwierdził, że współpraca w grupie, wspólne dyskusje, wpływają na organizację operacyjnego myślenia[4]. Badania J. Kamińskiej wykazują wpływ popularności dziecka w grupie rówieśników na rozwój intelektualny[5].

Joanna Grochulska-Stec stwierdza wpływ kontaktów interpersonalnych na zdobywanie doświadczenia interpersonalnego przez dziecko. Uczeń w toku interakcji z rówieśnikami zdobywa doświadczenie interpersonalne. Wysoka pozycja dziecka w grupie sprzyja zdobywaniu przez nie bogatszego doświadczenia interpersonalnego. Peryferyjna pozycja jest słabą więzią interpersonalną, a zatem hamuje zdobywanie przez dziecko doświadczeń w zakresie współdziałania i współżycia w grupie rówieśników.[6]

Zdaniem Z. Zaborowskiego „zadaniem nauczyciela jest kształtowanie takiego układu i struktury stosunków między uczniami, aby bilans ich kontaktów społecznych był pozytywny, by stał się on ważnym współczynnikiem wychowania moralno-społecznego i na tej drodze sprzyjał humanizacji i racjonalizacji stosunków międzyludzkich"[7].

PRZEDMIOT BADAŃ I PROBLEMY BADAWCZE

Przedmiotem moich badań są kontakty interpersonalne między uczniami zachodzące w klasie szkolnej w okresie nauczania w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej szkoły podstawowej.

Podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej starałam się zaobserwować układy stosunków społecznych wśród dzieci, a następnie szukać przyczyn decydujących o wzajemnych relacjach między nimi i układach sympatii i antypatii.

Główny problem zawiera się w pytaniu: Jakie czynniki wpływają na stosunki społeczne wśród uczniów klas początkowych?

Problemy szczegółowe w moich badaniach są następujące:

1. Czy stosunki społeczne w klasie szkolnej zależą od sytuacji rodzinnej — pochodzenia społecznego, wykształcenia rodziców?

2. Czy miejsce zamieszkania dziecka wpływa na stosunki społeczne w klasie szkolnej?

3. Jakie cechy indywidualne dziecka wpływają na stosunki społeczne w klasie szkolnej?
4. W jakim stopniu oddziaływania wychowawcy mogą zmienić układ stosunków w klasie szkolnej?

METODY BADAŃ

W badaniach zastosowałam metody poznawania kontaktów interpersonalnych, obserwacji i socjometrię. W klasie pierwszej zastosowałam klasyczną technikę Moreno, a w klasie drugiej również plebiscyt życzliwości i niechęci. Badania socjometryczne przeprowadzałam trzy razy w ciągu roku szkolnego stosując test socjometryczny, który zawierał trzy kryteria socjometryczne: 1. Z kim chciałbyś siedzieć w ławce? 2. Z kim chciałbyś pełnić dyżur w klasie? 3. Z kim najczęściej rozmawiasz w czasie przerwy? W innych testach dokonywałam zmian kryteriów.

Dzięki zastosowaniu klasycznej techniki Moreno dowiedziałam się, jaki jest układ sympatii i antypatii wśród uczniów klasy szkolnej. Na podstawie wyników z badań socjometrycznych wyodrębniłam trzy grupy dzieci w klasie. Zgodnie z koncepcją Urie Bronfenbrennera, do grupy dzieci cieszących się największym uznaniem zaliczyłam te, które otrzymały w jednym z wyborów 8 lub więcej głosów, do grupy o przeciętnym statusie dzieci uzyskujące poniżej 8 głosów. Do grupy dzieci o niskim statusie zaliczyłam te, które uzyskały 0 — 3 głosów. Uczniowie, którzy nie otrzymali żadnego wyboru stanowią grupę uczniów izolowanych.

Celem poznania poziomu umysłowego dzieci uczęszczające do klasy pierwszej w Strzegowie zostały poddane badaniu testem Wechslera. Badania dokonali psychologowie z Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Mławie.

CHARAKTERYSTYKA PRÓBY BADAWCZEJ I TERENU BADAŃ

Badaniami objęłam grupę dzieci, które uczęszczały do klasy pierwszej szkoły podstawowej w r. szk. 1986/87, a następnie do klasy drugiej w roku szkolnym 1987/88 i do klasy trzeciej w r. sz. 1988/89 szkół podstawowych w Strzegowie, Niedzborzu, Wieśniewie i Mławie.

Będąc wychowawczynią klasy szkolnej w Strzegowie stosowałam bardziej pogłębione badanie z zastosowaniem takich metod jak obserwacja uczestnicząca, badanie poziomu umysłowego testem Wechslera. Pozostałe szkoły wybrałam w celu przeprowadzenia badań kontrolnych. Wybrane środowiska są zróżnicowane ze względu na strukturę społeczeństwa. Wiśniewo ma strukturę społeczną podobną do struktury spo-

łecznej Strzegowa. Strzegowo jest zróżnicowane pod względem społecznym. Mieszkają tu rolnicy, robotnicy, niewielka liczba inteligencji. W Niedzborzu przewagę stanowi ludność pochodzenia chłopskiego. Mława jest jednostką typu miejskiego. Większość społeczeństwa stanowią robotnicy. Wybrane miejscowości uznałam za odpowiednie do realizacji badań, gdyż zróżnicowanie społeczne ludności wybranych miejscowości rzutuje na zróżnicowanie pochodzenia społecznego dzieci w klasie szkolnej.

Klasę szkolną w Strzegowie tworzą dzieci ze Strzegowa i dzieci z okolicznych wsi (Rydzyn, Chądzyny, Kuskowo, Mączewo, Prusocin, Staroguby). Klasa liczy 28 uczniów. Klasę szkolną w Niedzborzu tworzą dzieci mieszkające w Niedzborzu i dojeżdżające z pobliskich wsi. Klasę szkolną w Wiśniewie stanowią dzieci miejscowe i dojeżdżające. Klasę szkolną w Mławie tworzą dzieci mieszkające w Mławie.

Analizując wyniki badań socjometrycznych starałam się wykazać zmiany w stosunkach społecznych w klasie szkolnej. Zgodnie ze zdaniem Z. Zaborowskiego „Przez pozycję społeczną ucznia będziemy rozumieli całokształt stosunków łączących go z kolegami w klasie"; „całokształt stosunków społecznych łączących uczniów z kolegami w klasie stanowi pozycję społeczną ucznia".[8] Zmiany pozycji ucznia w klasie ukazują zarazem zmiany w stosunkach społecznych łączących uczniów z rówieśnikami w klasie szkolnej.

W klasie pierwszej w Strzegowie tylko jedno dziecko zajmowało stałą pozycję społeczną wśród rówieśników, dwoje dzieci pozycję przeciętną, 12 niską pozycję, 5 dzieci podwyższyło swoją pozycję, a 7 obniżyło.

W klasie drugiej szkoły w Strzegowie nastąpiły słabe zmiany w pozycji uczniów. Utrzymywała się dosyć liczna grupa uczniów o pozycji niskiej.

W klasie pierwszej w Niedzborzu zachodziły widoczne zmiany pozycji uczniów wśród rówieśników. Pod koniec klasy pierwszej 7 dzieci podwyższyło pozycję, a 3 obniżyło.

W klasie drugiej w Niedzborzu pod koniec roku szkolnego duża grupa dzieci zajmowała niską pozycję. Zachodziły niewielkie zmiany pozycji dzieci. Dwoje dzieci podwyższyło pozycję, a jedno obniżyło.

W klasie pierwszej Szkoły Podstawowej w Wiśniewie zachodziły zmiany pozycji uczniów. Utrzymała się dosyć liczna grupa dzieci na pozycji niskiej. Pod koniec roku szkolnego 5 dzieci zmieniło pozycję.

W klasie drugiej Szkoły Podstawowej w Wiśniewie zachodziły nieznaczne zmiany pozycji uczniów wśród rówieśników. Pod koniec roku szkolnego dwoje dzieci zmieniło pozycję. W klasie pierwszej w Mławie zachodziły zmiany w pozycji uczniów. 12 uczniów zmieniło swoją pozycję. Zmiany pozycji uczniów następowały również w klasie drugiej. 10 uczniów zmieniło swoją pozycję.

Dane z badań socjometrycznych wskazują na szczególne zmiany pod koniec klasy pierwszej. Dosyć widoczna liczba uczniów podwyższa, bądź obniża swoją pozycję społeczną wśród rówieśników. W klasie drugiej można zaobserwować pod koniec roku szkolnego liczne grupy dzieci o pozycji niskiej.

Wyniki badań socjometrycznych pozwalają na obliczenie wskaźnika intergracji w klasie szkolnej. Posłużyłam się wzorem podanym przez M. Łobockiego[9]. Wskaźniki przedstawiam w tabeli 1 i 2.

Wskaźniki świadczą o zwiększającej się liczbie uczniów izolowanych pod koniec klasy drugiej. W badanych klasach szkolnych ukonstytuowała się grupa uczniów popularnych, atrakcyjnych dla rówieśników i grupa uczniów niepopularnych, mało atrakcyjnych.

Tabela 1

WSKAŹNIKI INTEGRACJI W KLASACH PIERWSZYCH

Miejscowość	Początek roku szkolnego	Półrocze	Koniec roku szkolnego
Strzegowo	1/5	1/8	1/10
Wiśniewo	1/1	1/2	1/4
Niedzbórz	1/2	1/4	1/3
Mława	1/7	1/5	1/8

Tabela 2

WSKAŹNIKI INTEGRACJI W KLASACH

Miejscowość	Początek roku szkolnego	Koniec roku szkolnego
Strzegowo	1/9	1/10
Wiśniewo	1/2	1/5
Niedzbórz	1/2	1/4
Mława	1/3	1/8

Na kontakty interpersonalne wśród uczniów w klasie pierwszej i drugiej szkoły podstawowej wpłynęło niewątpliwie miejsce zamieszkania. Wskazują na tę zależność dokonane przeze mnie porównania między miejscem zamieszkania, a pozycją ucznia w klasie. W klasie drugiej w Strzegowie na 11 uczniów mieszkających w Strzegowie 3 zajęło wysokie pozycje, a na 17 dojeżdżających 1 dziecko wywalczyło sobie wysoką pozycję w klasie. W klasie drugiej w Strzegowie na 10 miejscowych dzieci 2 zajęło wysokie pozycje, a na 17 dojeżdżających również 2 zajęło wysokie pozycje. Zależność ta bardziej jest widoczna w klasie szkolnej w Niedzborzu. W klasie pierwszej dzieci o najwyższych pozycjach są z Niedzborza. Na 5 dzieci o niskiej pozycji 4 to dzieci dojeżdżające. Wśród tych samych dzieci w klasie drugiej najwyższe pozycje zajęły dzieci z Niedzborza. Na 9 dzieci o niskiej pozycji 4 to dzieci dojeżdżające. W Wiśniewie w klasie pierwszej wysokie pozycje zajęły tylko dzieci z Wiśniewa, a na 7 dojeżdżających 5 zajęło niskie pozycje. W klasie drugiej w Wiśniewie wysokie pozycje zajęły dzieci z Wiśniewa i jedno dojeżdżające. Na 7 dojeżdżających 6 dzieci zajęło niskie pozycje wśród rówieśników.

Z analizy zależności kontaktów interpersonalnych od miejsca zamieszkania wynika, że dzieci mieszkające w miejscowości, w której jest szkoła, są bardziej popularne. Obserwując zachowanie się dzieci w szkole stwierdzam dezintegrujący wpływ miejsca zamieszkania na kontakty interpersonalne w klasie szkolnej. Między dziećmi ze Strzegowa tworzą się więzi koleżeńskie, a nawet przyjaźni. Dzieci te nawiązują częstsze kontakty między sobą, wyrażają chęć wspólnego siedzenia w ławce. Natomiast dzieci dojeżdżające częściej kontaktują się ze sobą, gdyż sprzyja temu sytuacja, a więc oczekiwanie na autobus, powrót do domu, wspólne zabawy w miejscu zamieszkania.

Wyniki badań socjometrycznych wskazują na słabe kontakty interpersonalne między dziewczynkami i chłopcami. W klasach pierwszych ogółem chłopcy skierowali ku dziewczętom 18 pozytywnych wyborów i 8 negatywnych, a dziewczynki skierowały ku chłopcom 22 pozytywnych wyborów i 32 negatywne. W klasach drugich ogółem chłopcy skierowali 11 pozytywnych wyborów i 15 negatywnych, a dziewczęta ku chłopcom 10 pozytywnych i 61 negatywnych. Podczas pięciu badań testem socjometrycznym wystąpiły tylko dwa wzajemne wybory między chłopcem i dziewczynką. Ilość odrzuceń kierowana ze strony dziewcząt ku chłopcom świadczy o nielubieniu się, o negatywnym stosunku dziewcząt do chłopców. Te negatywne głosy były kierowane najczęściej ku chłopcom odznaczającym się agresywnością, źle uczącym się, dokuczającym dziewczętom. Socjogramy wykreślone na podstawie wyników wyborów socjometrycznych wskazują na istnienie w klasach dwóch grup składających się z odmiennej płci. Wewnątrz grupy chłopców i dziewcząt tworzą się pary koleżeńskie. W sporadycznych przypadkach obserwuje

się tworzenie par koleżeńskich składających się z odmiennej płci. Można wnioskować, iż płeć dziecka wpływa dezintegrująco na kontakty interpersonalne w klasach początkowych.

Aby wykazać zależność między stosunkami społecznymi w klasie szkolnej a pochodzeniem społecznym dziecka, dokonałam porównania pochodzenia społecznego dziecka z pozycją dziecka w klasie.

Zależność między stosunkami interpersonalnymi w klasach pierwszych szkół podstawowych w Strzegowie, Niedzborzu, Wiśniewie, Mławie przedstawiała się następująco: na 27 dzieci pochodzenia inteligenckiego 7 zajęło wysokie pozycje, 14 przeciętną, a 6 niską, na 30 pochodzenia robotniczego 2 zajęło wysoką pozycję, 8 przeciętną, a 19 niską; na 27 dzieci pochodzenia chłopskiego 3 zajęło wysoką pozycję, 12 przeciętną, 12 niską pozycję.

W klasach drugich zależność między stosunkami interpersonalnymi a pochodzeniem społecznym układa się podobnie. Na 26 dzieci pochodzenia inteligenckiego 5 zajęło wysoką pozycję, 8 przeciętną, 13 niską. Na 30 dzieci pochodzenia chłopskiego 5 zajęło wysoką pozycję, 6 przeciętną, 19 niską. Na 30 dzieci pochodzenia robotniczego 2 zajęło wysoką pozycję, 3 przeciętną, 25 niską. Tak więc dzieci pochodzenia chłopskiego i robotniczego zajmują przeważnie niskie pozycje. Dają się zauważyć szczególnie niskie pozycje dzieci pochodzenia robotniczego.

Wykształcenie rodziców dzieci uczęszczających do klas pierwszych i drugich rzutuje na pozycję zajmowaną przez dziecko w grupie rówieśników. W klasach pierwszych na 12 dzieci zajmujących wysoką pozycję w klasie 7 ma matkę o wykształceniu średnim. Na 37 dzieci o niskiej pozycji 10 ma matki o wykształceniu średnim. Wykształcenie ojców nie różnicuje pozycji dzieci. Dzieci należące do poszczególnych grup socjometrycznych mają ojców o podobnym poziomie wykształcenia. Podobna sytuacja zaistniała w klasach drugich. Większość dzieci mająca rodziców o wykształceniu podstawowym znalazła się w grupie o niskiej pozycji. Na nawiązywanie kontaktów koleżeńskich mają wpływ kontakty samych rodziców. Jeśli przyjaźnią się rodzice, to często przyjaźnią się ich dzieci. Przyjaźnie rodzą się między dziećmi, których rodzice mają podobny zawód.

Niemały wpływ na nawiązywanie kontaktów interpersonalnych przez dzieci w klasie szkolnej mają cechy indywidualne. Dzieci wyróżniające się pewnymi cechami indywidualnymi mają umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych. Taką cechą indywidualną jest niewątpliwie poziom umysłowy dziecka. Dzieci zajmujące wysokie pozycje w klasie uzyskały w badaniach testem Wechslera wysoki poziom inteligencji. Dzieci o niskiej pozycji cechuje niski poziom inteligencji (szczególnie werbalnej).

Więcej wyborów w badaniach socjometrycznych uzyskały te dzieci, które cechowała szczerość, delikatność (brak tendencji do przezwisk,

bicia się, zaczepek), skromność. Dzieci wypowiadały się, iż ten jest dobrym kolegą (koleżanką), kto nie bije się, pożycza, bawi się ze mną. Atrakcyjnymi dla dzieci w klasie pierwszej i drugiej są rówieśnicy dobrze uczący się, aktywni, którzy chętnie zgłaszają się do inscenizacji, do prac na rzecz klasy, recytują, śpiewają, wykonują ciekawe prace na lekcjach pracy — techniki. Na nawiązywanie kontaktów interpersonalnych wśród dzieci w klasie pierwszej i drugiej wpływa wygląd zewnętrzny dziecka. Dzieci nie chcą siedzieć w ławce, ani też bawić się z rówieśnikami, którzy mają nieprzyjemny wygląd zewnętrzny. W klasie drugiej rówieśnicy dostrzegają u kolegi siłę fizyczną, umiejętność gry w piłkę nożną.

Znaczący wpływ na stosunki społeczne w klasie pierwszej i drugiej szkoły podstawowej mają osiągnięcia w nauce. Dzieci źle uczące się, są często odrzucane przez rówieśników. Dzieci dobrze uczące się częściej przyjaźnią się z dziećmi dobrze uczącymi się. O wpływie ocen na atrakcyjność dziecka w klasie świadczą dane o ocenach uzyskanych przez dzieci, które osiągnęły określoną pozycję wśród rówieśników. Na 13 dzieci o wysokiej pozycji w klasie pierwszej 11 otrzymało bardzo dobre oceny na świadectwie i dwoje dobre. Na 37 dzieci o pozycji przeciętnej 10 otrzymało bardzo dobre oceny, 17 dobre, 10 dostateczne. Na 35 dzieci o niskiej pozycji 7 otrzymało bardzo dobre oceny, 11 dobre i 21 dostateczne.

W klasie drugiej na 15 dzieci o wysokiej pozycji 10 uzyskało bardzo dobrą ocenę z języka polskiego na świadectwie, 3 dobrą, 2 dostateczną. Oceny z matematyki potwierdzają wpływ postępów w nauce na stosunki społeczne w klasie szkolnej. Na 12 dzieci o wysokiej pozycji 7 miało bardzo dobrą ocenę, 2 dobrą, 3 dostateczną. Na 22 dzieci o pozycji przeciętnej 14 otrzymało bardzo dobrą ocenę, 2 dobrą, 6 dostateczną. W grupie o niskiej pozycji 10 otrzymało bardzo dobrą ocenę, 14 dobrą, 29 dostateczną i 3 niedostateczną.

ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZE

W celu poprawienia integracji stosunków społecznych w klasie szkolnej przeprowadziłam w klasie w Strzegowie eksperyment pedagogiczny. Czterem zespołom uczniowskim przydzieliłam następujące zadania do wykonania:

1. opieka nad kącikiem przyrody;
2. wykonywanie okolicznościowych gazetek;
3. wykonywanie albumów jako pomocy dydaktycznej;
4. pomoc starszej osobie.

Inną formą wspólnego działania było przygotowanie teatrzyku „Kopciuszek" na Dzień Matki. Aby zbliżyć bardziej dzieci, zorganizowałam wycieczkę do Warszawy.

Celem eksperymentu trwającego dwa miesiące było wzmocnienie kontaktów emocjonalnych między dziećmi. Skutki oddziaływań wychowawczych zostały sprawdzone za pomocą „plebiscytu życzliwości i niechęci".

Wyniki plebiscytu życzliwości i niechęci pozwoliły mi na obliczenie wskaźnika klimatu emocjonalnego w klasach szkolnych. W klasie szkolnej w Strzegowie wskaźnik klimatu emocjonalnego na początku roku szkolnego wynosił 54,39%, a więc był niski. Po eksperymencie wzrósł do 65,95% (średni). W pozostałych klasach szkolnych wskaźnik klimatu emocjonalnego pozostał na średnim poziomie. Wyniki przemawiają za tym, że pod wpływem oddziaływań wychowawczych następuje poprawa kontaktów koleżeńskich wśród dzieci. W klasie szkolnej w Strzegowie na początku roku szkolnego 5 uczniów wyrażało silną sympatię do grupy, 13 uczniów przeciętną sympatię, 8 uczniów obojętność, 3 uczniów antypatię. Na końcu roku szkolnego po przeprowadzeniu „plebiscytu życzliwości i niechęci" wyniki były następujące:

14 uczniów wyrażało silną sympatię do grupy,

8 uczniów wyrażało przeciętną sympatię,

7 uczniów obojętność. Nie było uczniów wyrażających antypatię do grupy. Zwiększyła się liczba uczniów wyrażających silną sympatię do grupy.

WNIOSKI

Moje rozważania nad stosunkami społecznymi w klasie pierwszej i drugiej szkoły podstawowej pozwalają na wysunięcie następujących wniosków:

1. Różne miejsce zamieszkania wpływa dezintegrująco na stosunki interpersonalne w klasach początkowych. Dzieci mieszkające w miejscowości będącej siedzibą szkoły częściej nawiązują między sobą kontakty. Są one bardziej popularne w klasie szkolnej. Dzieci dojeżdżające częściej wchodzą w kontakty koleżeńskie ze sobą.

2. Płeć uczniów odgrywa dużą rolę w kształceniu kontaktów interpersonalnych. Najczęściej grupy koleżeńskie są jednorodne pod względem płci. Kontakty między dziewczętami i chłopcami są bardzo słabe.

3. Czynniki społeczne — pochodzenie społeczne, wykształcenie — wpływają na stosunki społeczne w klasie szkolnej. Wyższe wykształcenie rodziców i pochodzenie inteligenckie wpływają korzystnie na umiejętność nawiązywania przez dziecko kontaktów interpersonalnych.

4. Cechy indywidualne — jak poziom umysłowy, szczerość dziecka — wpływają na stosunki społeczne w klasie szkolnej. Dzieci o obniżonym poziomie inteligencji zajmują niższe pozycje wśród rówieśników.

5. Niektóre cechy zachowania się dziecka — agresywność, słaba komunikacja werbalna — utrudniają nawiązywanie kontaktów koleżeńskich.

6. Wspólne wykonywanie zadań przez zespoły klasowe wpływa korzystnie na poprawę stosunków społecznych w klasie szkolnej.

Przypisy

[1] Z. Zaborowski: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960, PZWS, s. 91
[2] Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w kolektywie. Kwartalnik Pedagogiczny 1958, s. 120 i dalsze
[3] Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. Warszawa 1964, PWN, s. 24
[4] J. Piaget: Studia z psychologii dziecka. Warszawa 1966 PWN.
[5] J. Kamińska: Sytuacja ucznia w zespole rówieśniczym, a jego rozwój intelektualny. Nie opublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem dr. A. Jurkowskiego. Warszawa 1973, Instytut Psychologii UW.
[6] J. Grochulska—Stec: Doświadczenia interpersonalne dziecka a proces jego wychowania. Kraków 1986, UJ, s. 71
[7] Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w kolektywie, dz. cyt. s. 125
[8] Z. Zaborowski: Problemy wychowania społecznego w szkole, dz. cyt. s. 102
[9] M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1974, WSiP, s. 290

JOANNA GŁODKOWSKA
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

WIEDZA MATEMATYCZNA UCZNIÓW KLAS I – IV SZKOŁY SPECJALNEJ

Ponawiane pytania o przyczyny osiągnięć szkolnych w matematyce uczniów szkoły specjalnej — poza próbą zdiagnozowania zjawiska — niestety niewiele wnoszą do konkretnej, codziennej pracy nauczyciela dziecka umysłowo upośledzonego. Wskazania psychologiczne podkreślają znaczenie uwzględniania w procesie nauczania praw rozwoju dziecka, „uchwycenia właściwego momentu" dla kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych. Dydaktyka podkreśla, że matematyka, jako przedmiot nauczania, wymaga bezwzględnego przestrzegania kierunku poznania: od znanego do nieznanego, od łatwego do trudnego, od prostego do złożonego, od konkretnego, czynnościowego do abstrakcyjnego, symbolicznego. Wymagania te uwzględnia program nauczania, którego liniowy układ treści wyznacza kierunek poznania matematycznego ucznia w każdej klasie i w ciągu ośmiu lat kształcenia podstawowego.

Wiedza matematyczna ze względu na wartości praktyczne spełnia ważną rolę w procesie adaptacji społeczno-zawodowej umysłowo upośledzonego, a ujmując ogólnie w procesie jego rewalidacji[1]. Jednak wyniki badań uczniów kończących szkołę podstawową specjalną nie wzbudzają pedagogicznego optymizmu[2]. Zasób wiedzy matematycznej, z jakim

uczniowie opuszczają szkołę specjalną jest nietrwały, fragmentaryczny, niespójny. Nie można zatem bez wątpliwości oczekiwać jego praktycznej, życiowej i zawodowej roli w procesie adaptacji umysłowo upośledzonych. Pojawia się w takiej sytuacji nie tyle pytanie o trudności, lecz raczej o możliwości efektywniejszego opanowania przez uczniów szkoły specjalnej pojęcia ułamka, procentu, kształtowania sprawności rachunkowych, przyswojenia pojęcia pola powierzchni figur geometrycznych. Odpowiedź na pytanie o efekty wymaga rozwiązania problemu ogólniejszego i podstawowego: jak i kiedy w kształceniu wiedzy matematycznej dziecka umysłowo upośledzonego wprowadzać szczególnie trudne dla niego pojęcia i umiejętności. Wydaje się, że taki kierunek badań, łączący wiedzę psychologiczną i dydaktyczną, może wnieść bogate informacje o kształtowaniu pojęć i umiejętności matematycznych dzieci umysłowo upośledzonych.

Nie ulega jednak wątpliwości, że w zakresie matematyki opanowane przez dziecko pojęcia i umiejętności w nauczaniu początkowym wyznaczają jego możliwości poznania wiedzy matematycznej w klasach wyższych.

Celem przeprowadzonych badań jest określenie zasobu wiedzy matematycznej uczniów klas I—IV szkoły specjalnej. Analiza będzie również próbą zasygnalizowania szczególnych trudności w kształtowaniu pojęć i umiejętności matematycznych u umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim. Badania te były przeprowadzone w ramach węgiersko-polskich analiz porównawczych programów nauczania szkoły specjalnej. Teoretyczna analiza porównawcza wskazała, że pewien zakres zagadnień matematycznych, realizowanych w klasach I—IV, jest wspólny dla obu programów. Treści te mogą zatem stanowić przedmiot porównawczych badań empirycznych. Wyniki badań, zamieszczone w tym opracowaniu, zostaną wykorzystane także do przewidywanej empirycznej analizy porównawczej wiedzy matematycznej uczniów węgierskiej i polskiej szkoły specjalnej.

Badania prowadzili pracownicy Instytutu Programów Szkolnych oraz kuratorzy jedenastu okręgów szkolnych z całej Polski, którym pragnę podziękować za bezinteresowne uczestniczenie w badaniach, za cenne informacje dotyczące uczniów oraz uwagi o przebiegu badań.

OPIS PRÓBY

Badaniami objęto 440 dzieci, w tym 104 uczniów klasy pierwszej, 102 — klasy drugiej, 112 — klasy trzeciej oraz 122 — klasy czwartej.

W badanej próbie występowało zróżnicowanie wiekowe uczniów w poszczególnych klasach. W klasie pierwszej wiek uczniów wahał się od siedmiu do dziewięciu lat, w klasie drugiej i trzeciej również stwier-

dzono dwuletnie zróżnicowanie (odpowiednio 8 — 10 lat i 10 — 12 lat). W klasie czwartej największe różnice wiekowe między uczniami wynosiły trzy lata (od 11 do 14 lat).

Badaniami objęto uczniów, którzy zgodnie z klasyfikacją psychologiczną należą do kategorii umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim. W niewielu tylko przypadkach charakterystyka badanych dzieci nie podkreślała nasilenia jakiegoś zaburzenia w ich psychofizycznym funkcjonowaniu. Natomiast w licznych przypadkach — na podstawie dokumentacji i obserwacji nauczyciela — stwierdzono w grupie badanych uczniów takie nasilone zaburzenia, jak:

— artykulacyjne zaburzenia mowy (82 dzieci w klasie I, 48 — w klasie II, 32 — w klasie III i 28 — w klasie IV),

— zaburzenia lateralizacji (14 — w klasie I, 23 — w klasie II, 8 — w klasie III i 17 — w klasie IV),

— nasilone zaburzenia zachowania (24 — w klasie I, 7 — w klasie II, 4 — w klasie III, 12 — w klasie IV),

— nasilone objawy nerwicowe (23 — w klasie I, 17 — w klasie II, 22 — w klasie III, 18 — w klasie IV).

METODY BADAŃ

W badaniach zastosowano (po niewielkiej modyfikacji) „Testy matematyczne dla kl. I — IV szkoły specjalnej", opracowane przez Instytut Pedagogiki w Budapeszcie. Ze względu na brak danych wskazujących na wartość statystyczną użytych w badaniach narzędzi, testy te będziemy określać jako sprawdziany.

„Sprawdzian matematyczny dla klasy I" obejmuje jedenaście zadań, których rozwiązanie wskazuje na:

— opanowanie pojęcia liczby naturalnej, rozumienie i stosowanie znaków relacyjnych zad. 1, zad. 2),

— rozumienie pojęcia osi liczbowej (zad. 3) wraz ze znajomością ciągu liczb naturalnych (zad. 4),

— sprawność w rozkładzie liczb na składniki (zad. 5),

— przyswojenie umiejętności matematyzowania zilustrowanej sytuacji zadaniowej (zad. 6, zad. 7),

— opanowanie umiejętności wykonywania działań artymetycznych na dodawanie i odejmowanie, (zad. 8) wraz z umiejętnością wypełniania tabelki funkcyjnej na dodawanie (zad. 10),

— rozumienie pojęć wielkościowych (zad. 10, zad. 9),

— znajomość stosowania jednostek pojemności, masy, długości do pomiaru konkretnych towarów (zad. 11).

Zgodnie z zaleceniami instrukcji badania w klasie pierwszej należało przeprowadzić indywidualnie, przez odczytanie dziecku polecenia i ko-

nieczne wyjaśnienia bez sugerowania odpowiedzi. Operacje na liczbach uczniowie mogli wykonywać na konkretach, liczmanach.

„Sprawdzian matematyczny dla klasy II" obejmuje piętnaście zadań, które dotyczą:

1) zbiorów (klasyfikacja elementów do danych zbiorów — zad. 1),

2) pojęć wielkościowych (zad. 11),

3) pojęć liczbowych (liczba parzysta — zad. 2; pojęcia liczbowe w zakresie 20, znaki relacyjne — zad. 4, 6; porządkowanie liczb — zad. 5, kontynuowanie ciągu liczb — zad. 13),

4) operacji na liczbach (dodawanie i odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiątkowego — zad. 8; rozwiązanie tabelki funkcyjnej na dodawanie — zad. 12),

5) rozwiązywania zadań tekstowych na dodawanie (zad. 9), na odejmowanie (zad. 10) oraz na matematyzowanie zilustrowanej sytuacji zadaniowej (zad. 7),

6) pojęć geometrycznych (jednostki miar długości, pojemności, masy — zad. 14, własności trójkąta i kwadratu — zad. 3).

„Sprawdzian matematyczny dla klasy III" zawiera piętnaście zadań, których rozwiązanie wymaga:

— cyfrowego zapisu liczb w zakresie 100 (zad. 1), zapisu liczb na osi liczbowej (zad. 2), znajomości ciągu liczb naturalnych (zad. 4), zapisu liczb w postaci sumy i różnicy (zad. 5),

— kontynuowania ciągu liczb (zad. 10), zapisu liczb dwucyfrowych z podanych trzech cyfr (zad. 15),

— wykonania dodawania i odejmowania liczb w zakresie 100 oraz stosowania znaków relacyjnych (zad. 3, 8), rozwiązania tabelek funkcyjnych na mnożenie i dzielenie (zad. 9),

— rozwiązania zadania tekstowego na dodawanie (zad. 6) i odejmowanie (zad. 7),

— umiejętności odczytywania godziny na zegarze (zad. 11),

— umiejętności mierzenia odcinków w centymetrach (zad. 12), szacowania masy towarów (zad. 13), znajomości prostych figur geometrycznych (zad. 14).

„Sprawdzian matematyczny dla klasy IV" obejmuje czternaście zadań, których rozwiązanie wskazuje na opanowanie umiejętności:

— dzielenia w zakresie 100 (zad. 1), rozwiązywania tabelki funkcyjnej na mnożenie i dzielenie (zad. 9),

— odczytywania cyfrowego zapisu liczb i ich porządkowania (zad. 2),

— rozkładu liczb na składniki (zad. 3),

— dodawania i odejmowania setek i dziesiątek w zakresie 1 000 (zad. 4),

— rozwiązywania zadań tekstowych na dodawanie (zad. 5), odejmowanie (zad. 6), mnożenie (zad. 7), dzielenie (zad. 8),

— tworzenia ciągu wyrażeń dwumianowanych jednostek masy (zad. 10),

— określenia relacji między obiektami (zad. 11),

— mierzenia odcinków w decymetrach, centymetrach i milimetrach (zad. 12) oraz wykreślania odcinków (zad. 13),

— zapisywania liczb trzycyfrowych z podanych trzech cyfr (zad. 14).

W klasie pierwszej uczeń łącznie mógł uzyskać 89 punktów za poprawne rozwiązanie całego sprawdzianu, w klasie drugiej maksymalna liczba punktów wyniosła 117, a w klasie trzeciej 133 punkty, w klasie czwartej 96 punktów.

WYNIKI BADAŃ

Uzyskane wyniki badań zostaną przedstawione w kategoriach:

1) ogólny zasób wiedzy matematycznej uczniów kl. I — IV,

2) zasób wiedzy artymetycznej i wiedzy geometrycznej,

3) zasób wiedzy matematycznej uczniów z punktu widzenia taksonomii celów nauczania matematyki,

4) stopień opanowania poszczególnych pojęć i umiejętności matematycznych (ze względu na objętość ta analiza przedstawiona zostanie w następnym opracowaniu).

Ogólny zasób wiedzy matematycznej.

Organizacja pracy szkoły podstawowej specjalnej wymaga, by analiza wyników badań dotyczyła poszczególnych klas I — IV, ale także łącznie klas I — III (nauczanie początkowe) i oddzielnie klasy IV, rozpoczynającej systematyczne nauczanie przedmiotu. Badania ujawniły, że podczas początkowego nauczania matematyki uczniowie opanowali 59,6% ogólnego zasobu wiadomości i umiejętności matematycznych (Tabela 1). Stosunkowo pełniejszy zasób wiedzy matematycznej reprezentowali uczniowie klasy III (70,6% poprawnych rozwiązań) w porównaniu z klasą I (51,4%) i II (52,4%). W klasie IV stwierdzono najniższy procent opanowanej wiedzy matematycznej (45,9%).

Czy uzyskane wyniki należy uznać za zadowalające? W odpowiedzi można przypomnieć wyniki badań prowadzonych w ramach eksperymentalnej weryfikacji treści programu nauczania szkoły podstawowej specjalnej. Pozwoliły one na sformułowanie następujących wniosków:

— program matematyki dla kl. I — III jest możliwy do zrealizowania i dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim,

— zakres treści programowych, formy i metody pracy oraz liczba godzin w tygodniu przeznaczonych na realizację programu zostały do-

Tabela 1

OGÓLNY ZASÓB WIEDZY MATEMATYCZNEJ W POSZCZEGÓLNYCH KLASACH I—IV SZKOŁY SPECJALNEJ

Wynikl badań / Klasa	Suma punktów uzyskanych Σx	Średnia uzyskanych punktów $\bar{x}$	Procent poprawnych rozwiązań %
I	4754	45,71	51,4
II	6250	61,3	52,4
III	10517	93,90	70,6
Łącznie I — III	21521	67,68	59,6
IV	5373	44,04	45,9

brane w sposób właściwy, gwarantujący realizację celów nauczania matematyki na tym etapie kształcenia (Programy nauczania 1980, s. 108).

Zastosowane w eksperymencie badania testowe wykazały, że treści programu matematyki w kl. I były opanowane w 57,7%, w kl. II w 75,5% zaś w kl. III w 70,4%. Uczniowie klasy IV także ujawnili niski poziom przyswojonej wiedzy matematycznej (42,5%). Ten stwierdzony w obu badaniach fakt wymaga bliższego zanalizowania.

Klasa IV rozpoczyna nowy etap w nauczaniu podstawowym, stanowi przejście od nauczania całościowego do systematycznego, przedmiotowego. Zmiana metod pracy, inny nauczyciel, inne wymagania być może stają się dla uczniów poważnymi trudnościami do pokonania. Stąd też mogą wynikać stosunkowo niekorzystne osiągnięcia w matematyce. Bardziej szczegółowe spojrzenie na rozkład uzyskanych wyników badań wskazuje, że w klasach początkowych nie było ucznia, który uzyskał mniej niż 10 punktów, natomiast w klasie czwartej takich uczniów było już sześciu. Z zaobserwowanego faktu nie należy wyciągać zbyt ogólnych wniosków. Jest to jednak pewien sygnał wzrastających trudności, na jakie napotyka dziecko umysłowo upośledzone rozpoczynając — po etapie nauczania całościowego — nowy etap nauczania przedmiotowego, systematycznego.

Wiedza arytmetyczna i wiedza geometryczna.

Analiza wyników badań wykazała, że uczniowie klas I — III opanowali 54,5% wiedzy arytmetycznej, którą badały sprawdziany. Dało się zauważyć stosunkowo wyższy procent opanowania wiedzy artymetycznej

Tabela 2

WIEDZA ARYTMETYCZNA I WIEDZA GEOMETRYCZNA UCZNIÓW KLAS I—IV SZKOŁY SPECJALNEJ

Zakresy wiedzy matematycznej / Klasa	ARYTMETYKA				GEOMETRIA			
	Suma uzyskanych punktów Σx	Maksymalna liczba punktów X_{max}	Średnia uzyskanych punktów $\bar{x}$	Procent poprawnych rozwiązań %	Suma uzyskanych punktów Σx	Maksymalna liczba punktów X_{max}	Średnia uzyskanych punktów $\bar{x}$	Procent poprawnych rozwiązań %
I	4381	83	42,1	50,1	373	6	35,9	59,8
II	5018	97	49,2	50,7	1232	20	12,0	60,4
III	5823	84	51,9	61,9	4694	49	41,9	85,5
Łącznie I — III	15222	264	143,7	54,5	6299	75	59,4	77,3
IV	4695	78	38,5	49,3	678	18	5,56	30,9

w klasie trzeciej (61,9%) w porównaniu z klasą pierwszą (50,1%) i z klasą drugą (50,7%). W klasie czwartej ujawniono niski stopień opanowania wiedzy arytmetycznej, w granicach 50%. (Tabela 2).

Zakres wiedzy geometrycznej, opanowanej przez uczniów klas niższych, zdaje się być zadowalający (77,3% poprawnych rozwiązań) i wskazywać na stopniowy wzrost przyswajanej wiedzy geometrycznej. Tak też w klasie pierwszej uczniowie poprawnie rozwiązali 59,8% zadań, w klasie drugiej 60,4%, zaś w klasie trzeciej liczba poprawnych rozwiązań wzrosła do 85,5%. Niestety już w klasie czwartej zauważono skokowy spadek opanowanej przez uczniów wiedzy geometrycznej do 30,9%. Wynik ten może budzić poważne obawy, dotyczące dalszego kształtowania wiedzy geometrycznej uczniów lekko upośledzonych umysłowo.

Porównanie poziomu opanowania dwóch zakresów wiedzy matematycznej pozwala stwierdzić, że w każdej z klas początkowych stosunkowo pełniej uczniowie przyswoili treści geometryczne niż artymetyczne. Zatem wiedza geometryczna na tym etapie nauczania zdaje się być łatwiejsza do opanowania przez dziecko umysłowo upośledzone. Stwarza jedynie podstawy do kształtowania systematycznej wiedzy o własnościach figur geometrycznych, o wielkościach geometrycznych, której opanowanie sprawia dużą trudność uczniom klas wyższych. Tak też już w klasie czwartej, jak wykazały badania, jest niezadawalający stopień przyswojenia przez uczniów wiedzy geometrycznej i stosunkowo niższy w porównaniu z wiedzą arytmetyczną.

Analiza porównawcza zasobu wiedzy arytmetycznej z wiedzą geometryczną w poszczególnych klasach I — IV pozwala na zasygnalizowanie pewnych poczynionych spostrzeżeń:

— w klasach początkowych stosunkowo najwyższy poziom opanowanej wiedzy zarówno arytmetycznej, jak i geometrycznej stwierdzono w klasie trzeciej,

— niezadowalające wyniki w zakresie przyswojonej wiedzy arytmetycznej i geometrycznej stwierdzono w klasie czwartej,

— w trzech klasach początkowych stwierdzono stosunkowo wyższy poziom opanowania przez uczniów wiedzy geometrycznej w porównaniu z wiedzą arytmetyczną, w klasie czwartej zaś ujawniono odwrotną zależność.

Poczynione uwagi wymagają bardziej szczegółowych analiz różnych zakresów wiedzy matematycznej.

Zasób wiedzy matematycznej z punktu widzenia taksonomii celów nauczania matematki.

Analiza ta opiera się na założeniu, że zarówno treści matematyczne, jak i matematyczne czynności ucznia, można sklasyfikować w trzech zakresach: pojęcia, operacje, zastosowania.

Kategorie te można także rozumieć jako:
— przyrost wiadomości matematycznych,
— zrozumienie wiadomości matematycznych,
— umiejętność zastosowania wiedzy matematycznej.

Analiza wyszczególnionych celów w kategoriach czynności pozwala sądzić, że poziom opanowania pojęć matematycznych wyznaczany jest przez umiejętność rozpoznawania desygnatu lub nazwy określonego pojęcia. W czynności rozpoznawania zaangażowane są takie sprawności umysłowe, jak: porównywanie, szeregowanie, wyodrębnianie, klasyfikowanie, nazywanie, odwzorowanie, liczenie. Rozumienie wymaga zdolności operowania pojęciami matematycznymi, znajomości reguł i zasad, znajomości struktur matematycznych, umiejętności wykonywania podstawowych działań arytmetycznych. Zastosowanie wiadomości matematycznych ujawniane jest w rozwiązywaniu zadań tekstowych, matematyzowaniu sytuacji konkretnych, a także czynnościach kreślenia, mierzenia, ważenia, odczytywania godziny na zegarze.

Jak wykazują wyniki badań (Tabela 3) uczniowie klas I — III poprawnie rozumieją 70,1% pojęć matematycznych, a uczniowie klasy czwartej 67%. Wyniki te zdają się wskazywać, że zadawalający jest zasób pojęć matematycznych, opanowanych przez uczniów klas początkowych i klasy czwartej szkoły specjalnej. Na podkreślenie zasługują wysokie wyniki w klasie drugiej (78,7% poprawnych odpowiedzi) i w klasie trzeciej (75,1%). Jedynie w klasie pierwszej procent poprawnych odpowiedzi jest stosunkowo niższy (52,2%). Zatem należy oczekiwać, że cel nauczania matematyki dotyczący kształtowania podstawowych pojęć arytmetycznych i geometrycznych jest zrealizowany w stopniu zadowalającym.

Podobnego optymizmu nie mogą wyzwalać wyniki, obrazujące realizację drugiego celu nauczania matematyki, kształtowania umiejętności operowania pojęciami. W większości analizowanych grup uzyskano mniej niż połowę poprawnych odpowiedzi. Poważne obawy — dotyczące zasobu umiejętności operowania liczbami — budzą wyniki w klasie drugiej (tylko 36,1% poprawnych odpowiedzi), także w klasie pierwszej (47,8%) oraz czwartej (42,1%). Niewiele wyższe wyniki, ale także nie w pełni zadowalające, uzyskano w badaniu umiejętności wykonywania podstawowych działań na liczbach w klasie trzeciej (57,9%).

Zastosowanie wiedzy matematycznej ujawniane jest w umiejętnościach rozwiązywania zadań tekstowych, w sprawności matematyzowania różnych sytuacji konkretnych, w umiejętności mierzenia, wykreślania, szacowania wielkości geometrycznych. Cel ten w nauczaniu początkowym został zrealizowany w 64,9%. W tym zakresie najwyższy poziom opanowanej umiejętności stwierdzono w klasie trzeciej (76,2% poprawnych odpowiedzi). W klasie pierwszej (54,3%) i drugiej (53,9%) uzyskano zbliżone wyniki, lecz nie w pełni zadawalające. Analiza wyni-

Tabela 3

ZASÓB WIEDZY MATEMATYCZNEJ UCZNIÓW KL. I—IV
Z PUNKTU WIDZENIA TAKSONOMII CELÓW NAUCZANIA MATEMATYKI

Kategorie celów nauczania matematyki / Klasa	POJĘCIA				OPERACJE				ZASTOSOWANIA			
	Σx	Xmax	$\bar{x}$	%	Σx	Xmax	$\bar{x}$	%	Σx	Xmax	$\bar{x}$	%
I	2445	45	23,5	52,2	1292	26	12,4	47,8	1017	18	9,78	54,3
II	4414	55	43,3	78,7	1622	44	15,9	36,1	990	18	9,71	53,9
III	5384	64	48,1	75,1	2401	37	21,4	57,9	2732	32	24,4	76,2
Łącznie I — III	12243	164	38,5	70,1	5315	107	16,7	46,9	4739	68	14,9	64,9
IV	1799	22	14,7	67,0	2262	44	18,5	42,1	1036	22	8,49	38,6

ków w klasie czwartej znów ujawnia ubogi zasób praktycznej wiedzy matematycznej uczniów. W klasie tej bowiem zanotowano tylko 38,6% poprawnych odpowiedzi w zadaniach wskazujących na realizację trzeciego celu w taksonomii celów nauczania matematyki. Porównanie wyników zasobu pojęć, operacji i zastosowania wiedzy matematycznej ujawnia, że w klasie pierwszej nie stwierdza się rozbieżności między trzema wskazanymi kategoriami i zauważa wyrównany poziom wiedzy matematycznej, ustalony przeciętnie w granicach 50%. W klasie drugiej zaś widoczne są znaczne rozbieżności w uzyskanych wynikach. Bogaty zasób pojęć matematycznych (78,7% poprawnych odpowiedzi) występuje obok niezadowalającego zasobu umiejętności dokonywania operacji na liczbach (36,1%). Stosunkowo najwyższe wyniki w każdej kategorii uzyskano w klasie trzeciej. Zasób pojęć matematycznych oraz umiejętności zastosowania wiedzy matematycznej kształtowały się na poziomie powyżej 70% poprawnych odpowiedzi (75,1% i 76,2%). W zakresie opanowania umiejętności operacji na liczbach uzyskano stosunkowo niższy wynik, lecz w granicach 60 procent poprawnych odpowiedzi (57,9%). Łączne ujęcie wyników nauczania klas początkowych pozwala sądzić, że najlepiej uczniowie opanowali pojęcia matematyczne (70,1% poprawnych odpowiedzi), następnie umiejętności zastosowania wiedzy matematycznej (64,9%). Stosunkowo największe trudności sprawiało uczniom rozwiązywanie zadań, w których ujawniali opanowanie umiejętności dokonywania operacji na liczbach (46,9%).

W klasie czwartej daje się zauważyć zróżnicowanie w stopniu realizacji poszczególnych kategorii celów nauczania matematyki. Uczniowie ci w stopniu zadowalającym opanowali zasób podstawowych pojęć matematycznych (67%). Natomiast niekorzystna sytuacja została ujawniona w stopniu opanowania umiejętności dokonywania operacji na liczbach (42,1%) oraz w zasobie umiejętności zastosowania wiedzy matematycznej (38,6%).

Analiza wyników badań z punktu widzenia taksonomii celów nauczania matematyki prowadzi do następujących spostrzeżeń:

— tylko w klasie pierwszej stwierdza się stosunkowo wyrównany poziom opanowanej wiedzy matematycznej z punktu widzenia trzech kategorii celów nauczania matematyki,

— w klasie drugiej, trzeciej i czwartej zasób pojęć, umiejętności operowania pojęciami i zasób zastosowania wiedzy matematycznej jest opanowany w nierównomiernym stopniu,

— stosunkowo najkorzystniejsze wyniki uzyskano w zakresie opanowania przez uczniów podstawowych pojęć matematycznych,

— poważne obawy budzi stopień przyswojenia przez uczniów umiejętności dokonywania operacji na liczbach, w tym umiejętności wykonywania czterech działań arytmetycznych,

— stosunkowo najkorzystniejsza sytuacja w stopniu realizacji trzech celów nauczania matematyki zauważona została w klasie trzeciej,

— należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie wiedzy matematycznej w klasie czwartej, szczególnie w zakresie umiejętności dokonywania operacji na liczbach i umiejętności zastosowania wiedzy matematycznej w praktyce.

WNIOSKI KOŃCOWE

Przedstawione w tym opracowaniu wyniki badań osiągnięć w matematyce uczniów klas I — IV szkoły specjalnej dotyczyły trzech zakresów: ogólnego zasobu wiedzy matematycznej, zasobu opanowanych treści arytmetycznych i geometrycznych oraz wiedzy matematycznej z punktu widzenia taksonomii celów nauczania matematyki. Nie podjęto w tym artykule bardziej szczegółowego ukazania przyswojonych przez uczniów konkretnych czynności matematycznych. Zagadnienie to będzie przedmiotem dalszej analizy.

Poczynione w trakcie badań obserwacje oraz uzyskane wskaźniki prawidłowych rozwiązań sprawdzianów sygnalizują pewne fakty dydaktyczne, dotyczące osiągnięć w matematyce uczniów klas I — IV upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Należy np. zauważyć, że najmniej korzystny poziom powodzenia w trzech zakresach wiedzy matematycznej prezentują uczniowie klasy czwartej. Ujawniono zatem mniej niż połowę prawidłowych rozwiązań zarówno w badaniu ogólnego zasobu wiedzy matematycznej — tak arytmetycznej, jak i geometrycznej — oraz w zakresie zasobu umiejętności operowania pojęciami i zastosowania wiedzy matematycznej. W klasie tej stwierdzono jedynie bogatszy (powyżej 60% prawidłowych rozwiązań) zasób pojęć matematycznych.

Ujawniono także, że wiedza geometryczna jest pełniej opanowana przez uczniów kl. I — III w porównaniu z wiedzą arytmetyczną. Stosunkowo najkorzystniejsze wyniki uzyskano w zakresie przyswojenia przez uczniów podstawowych pojęć matematycznych. Należy zasygnalizować niekorzystną sytuację w stopniu zrealizowania dwóch celów nauczania matematyki: opanowania umiejętności operowania pojęciami i zastosowania wiedzy matematycznej. Zanotowano także stosunkowo zadowalające opanowanie wiedzy matematycznej przez uczniów klasy trzeciej.

Poczynione obserwacje są jedynie próbą ogólnego nakreślenia zasobu wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów klas I — IV szkoły specjalnej. Konieczna zdaje się wnikliwsza analiza stopnia zrozumienia i przyswojenia przez uczniów umysłowo upośledzonych poszczególnych czynności matematycznych.

Przypisy

[1] J. Głodkowską: Wiadomości i umiejętności matematyczne a adaptacja społeczna uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: J. Krosny (red), Teoretyczne założenia prac nad programami dla szkół specjalnych. Warszawa 1988. Biblioteka IPS, ss. 29—41.

[2] J. Głodkowska: Analiza porównawcza węgierskiego i polskiego programu nauczania matematyki w klasach I—IV szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (w druku) J. Głodkowska: Wiedza matematyczna absolwentów szkół specjalnych (w druku).

PIOTR KOSTRZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

PROPOZYCJA SYSTEMU WYKORZYSTANIA MIKROKOMPUTERÓW W SZKOLNICTWIE

Prezentując w poprzednich artykułach[1] koncepcje teoretyczne oraz praktyczne zagadnienia stosowania komputerów w nauczaniu, wykorzystywałem przede wszystkim doświadczenia państw zachodnich. Tam bowiem ze względów technologicznych najwcześniej rozpoczęto prace teoretyczne i badawcze w tym zakresie. W krajach RWPG — w tym i w Polsce — nie opracowano, jak dotąd, spójnej koncepcji wykorzystania komputerów w szkolnictwie — propozycje ograniczają się w zasadzie do dwóch aspektów: nauki programowania i wykorzystywania programów aplikacyjnych, pomijając zakres nauczania wspomaganego komputerem. Rysuje się zatem pilna potrzeba opracowania spójnej koncepcji zastosowania komputerów w szkolnictwie. Artykuł ten zawiera propozycje takiego modelu.

1. ONTOLOGICZNE WYZNACZNIKI FUNKCJONOWANIA MODELU

Konstruując strukturę systemu edukacyjnego zastosowań mikrokomputerów, musimy uwzględnić co najmniej trzy jego wyznaczniki:

— rzeczywistość technologiczna, określająca poziom technicznego rozwoju społeczeństwa,

— rzeczywistość społeczna, wyznaczona przez aspiracje społeczeństwa w zakresie stosowania nowoczesnych technologii,

— rzeczywistość dydaktyczna, zakreślająca cele i warunki kształcenia.

W przypadku technologicznych wyznaczników funkcjonowania komputerów w oświacie, uwzględnić należy trzy wymiary:

— wymiar sprzętowy (hardware), wyznaczający technologiczny poziom rozwoju technik komputerowych w danym kraju,

— wymiar oprogramowania (software), czyli stan gotowości gospodarki do przygotowania pakietów oprogramowania dydaktycznego i pomocniczego,

— wymiar ogólnego rozwoju technologicznego; określa on możliwości produkcji innych środków dydaktycznych współpracujących z komputerami — począwszy od skomplikowanych urządzeń np. wideo, skończywszy na prostym, acz niezbędnym wyposażeniu dodatkowym. We wszystkich tych aspektach sytuacja w Polsce nie jest zadowalająca.

Zespół opracowujący projekt przedmiotu fakultatywnego „Elementy Informatyki" opracował co prawda założenia, jakie powinien spełniać polski komputer edukacyjny, ba istnieje nawet seria informacyjna takiego komputera (Elwro 800 Junior), jednakże — jak dotąd — szkolne wykorzystanie jego komputera nie jest zadawalające (między innymi z powodu dużej awaryjności sprzętu i błędów w oprogramowaniu systemowym).

W zakresie oprogramowania edukacyjnego dominują na rynku tłumaczenia programów zagranicznych i pisane przez nauczycieli. Spowodowane jest to, między innymi, brakiem określenia funkcji dydaktycznych oprogramowania edukacyjnego oraz regulacjami prawnymi dotyczącymi ochrony praw autorskich. Brakuje również ośrodków zajmujących się produkcją takich programów. Być może wynika to także z braku zamówień ze strony resortu oświaty — firmy komputerowe w rozmowach deklarują brak rozpoznania rynku i trudność w ocenie możliwości finansowych szkół, nie chcą zatem produkować bardzo drogiego przecież oprogramowania (nie mając pewności zbytu i ochrony praw autorskich — każdy program może być bezkarnie kopiowany). To z kolei powoduje drastyczne podniesienie ceny pojedyńczej kopii, a w efekcie szkoły nie mogą sobie pozwolić na taki zakup.

Podobnie rzecz się ma w przypadku urządzeń pomocniczych (wymiar trzeci). Jednakże w tym aspekcie wiele braków zaspokoić by mogło ustalenie zapotrzebowania szkolnictwa na określone produkty. Większość z nich bowiem nie wymaga zaawansowanej technologii. Możliwość oddziaływań pedagogów na rzeczywistość technologiczną jest stosunkowo niewielka. Jednakże podstawowym zadaniem w tym zakresie dla pedagogiki winno być określenie wymagań, które musi spełnić technika wykorzystywana w procesie kształcenia.

O wiele bardziej istotny z punktu widzenia pedagogów jest zakres wyznaczników dydaktycznych. W tym przypadku problem sprowadza się do odpowiedzi na pytania:

— jak przygotować dydaktyczną i organizacyjną strukturę szkoły do wykorzystywania urządzeń technicznych w procesie kształcenia?

— jakie są dydaktyczne wyznaczniki programów edukacyjnych?

— jak kształcić przyszłych nauczycieli?

Jedną z głównych przyczyn niepowodzeń w stosowaniu mikrokomputerów w nauczaniu było organizacyjne i programowe (cele kształcenia) nieprzygotowanie szkolnictwa do wykorzystywania technicznych środków kształcenia. Na szczególne podkreślenie zasługuje, moim zdaniem, stwierdzenie B. Collis[2], że stosowanie komputerów nie wynika z realizowanych w szkole celów kształcenia. To z kolei wiąże się ściśle z dyskusją o tym, czego szkoła ma uczyć. Jaką wiedzę i jakie umiejętności ma zdobyć uczeń w trakcie nauki? Odpowiedź na to pytanie przekracza ramy tego artykułu, jednakże jest to podstawowy problem, jaki stoi przed współczesną pedagogiką i stanowi jednocześnie klucz do rozwiązania problemu stosowania technicznych środków kształcenia — w tym także komputerów. Jak dotychczas, gdy podstawowym celem jest zdobywanie encyklopedycznej wiedzy, komputery nie są w pełni wykorzystywane w procesie nauczania—uczenia się.

Równie istotnym problemem jest kształcenie przyszłych nauczycieli. Jak dotąd są oni wychowywani na zwolenników „świętej triady" nauczyciel — kreda — tablica. Poziom kształcenia w zakresie dydaktycznego wykorzystywania technicznych środków nauczania jest bardzo niski. Wynika to, między innymi, z braku sprzętu i pomocy dydaktycznych w uczelniach. Ale brakuje także koncepcji takiego kształcenia, zwłaszcza w zakresie komputerów.

Wielu autorów zwraca uwagę na zmiany, jakie mogą się dokonać pod wpływem komputerów w zakresie ról, które ma do spełnienia nauczyciel w szkole. „Nowe treści nauczania będą pociągały za sobą nowe sposoby ich przekazywania, niemożliwe bez komputera" — pisze A. Bork[3]. Nauczyciele staną się bardziej animatorami nauczania, niż źródłem wiedzy, a to wymagać będzie nowych umiejętności zwłaszcza w diagnostyce pedagogicznej i psychologicznej. Nadal jednak nikt nie precyzuje, jakie będą te „nowe treści". Dotyczy to zwłaszcza pozakomputerowych treści nauczania, związanych z celami kształcenia ogólnego. W zakresie programowania, i użytkowania (alfabetyzacja) program taki został już opracowany[4].

Kończąc tę część rozważań chciałbym zaproponować kilka postulatów związanych z edukacyjnym wykorzystywaniem komputerów. Odnoszą się one do komputera w aspekcie dydaktycznym, a w szczególności dotyczą, jego oprogramowania, wykorzystywanego w procesie wspomagania nauczania.

1) Skuteczność stosowania komputerów w nauczaniu winna być oceniana w kategoriach **teleologicznych** — realizacja konkretnych operacyjnych celów dydaktycznych i **teleonomicznych** — określających sensowność osiągania tego celu z wykorzystaniem komputerów. Szczególnie ważna jest druga kategoria, można bowiem sobie wyobrazić, iż nauka pisania jest możliwa przy wykorzystaniu tej techniki, jednakże może mieć to

szkodliwy wpływ na rozwój koordynacji wzrokowo—ruchowej i sprawności manualnej dziecka. Podobnie rzecz się ma w przypadku komputerowego wspomagania np. rysowania, szczególnie w klasach niższych.

2) Skuteczność wykorzystania komputerów w nauczaniu określać powinny empiryczne badania, a nie założenia teoretyczne.

3) Komputer nie może być jedynym środkiem dydaktycznym stosowanym w nauczaniu. W miarę możliwości technicznych powinien występować w multimedialnych zestawach z innymi środkami.

4) Wszystkie typy oprogramowania są przydatne, gdy spełniają wymagania punktu pierwszego. W tym również programy oparte na nauczaniu programowym — na przykład w sytuacji uczniów z trudnościami w nauce.

5) Oprogramowanie winno być konstruowane zgodnię z ogólnymi zasadami programów nauczania, z wykorzystaniem naukowych osiągnięć dydaktyki i psychologii.

6) Uczenie i nauczanie za pomocą komputera winno być środkiem osiągania celów, a nie celem samym w sobie.

7) Niezależnie od typów oprogramowania, wykorzystanie komputerów w nauczaniu winno realizować zasadę aktywnego środowiska nauczającego[5].

8) Szczególnie przydatne dla dydaktyki są te możliwości komputerów, które dostarczają uczniowi doświadczeń niemożliwych do osiągnięcia w przypadku nauczania tradycyjnego. Stąd duży nacisk powinien być położony na rozwój programów symulacyjnych i modelujących, pozwalających na aktywne przetwarzanie „rzeczywistości".

9) Programy wykorzystywane w nauczaniu nie powinny zastępować rzeczywistości dostępnej bezpośredniemú poznaniu dziecka.

10) W ramach możliwości wynikających ze struktury organizacyjnej i programowej procesu kształcenia, nauczanie wspomagane komputerem powinno realizować zasadę indywidualizacji toku i tempa kształcenia.

11) Podstawową rolę w kształceniu z wykorzystaniem technik komputerowych odgrywa nauczyciel. Sukces zależy w dużej mierze od jego umiejętności zintegrowania komputera z własnym stylem nauczania.

12) Komputer może odegrać istotną rolę nie tylko w organizacji pracy szkoły i procesu kształcenia, ale także w samym nauczaniu.

Dwanaście postulatów nie wyczerpuje oczywiście wszystkich możliwych problemów wynikających z zastosowania komputerów w nauczaniu, ale może stanowić punkt wyjścia do dalszych analiz. Zostały one jednak potraktowane przeze mnie jako ontologiczne wyznaczniki zaprezentowanego niżej modelu.

2. STRUKTURA MODELU WYKORZYSTANIA KOMPUTERA W SZKOLE

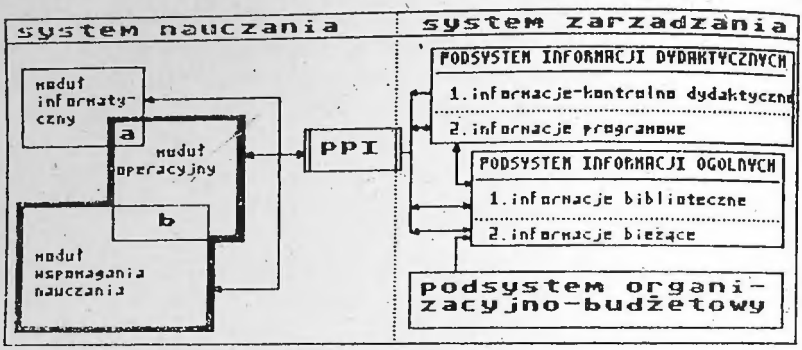
Model wykorzystania komputerów w szkolnictwie obejmuje trzy systemy:

a) **System zarządzania,**

b) **System nauczania,**

c) **Podsystem przepływu informacji (PPI).**

Graficzna prezentacja tej struktury przedstawiona jest na rysunku.



Rys. 1 Schemat organizacyjny wykorzystania mikrokomputera w szkole

Cechą charakterystyczną struktury jest jej pełna dostępność dla wszystkich użytkowników. Jedyne ograniczenie to dostęp uczniów do zapisu nowych informacji w niektórych jej blokach.

A) SYSTEM ZARZĄDZANIA

W tej części projektu uwzględnione zostały te aspekty funkcjonowania komputera, które są związane z problematyką organizacji szkoły zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i poza nim. W systemie tym wyróżnione zostały trzy podsystemy:

— **podsystem informacji dydaktycznych,**

— **podsystem informacji ogólnych,**

— **podsystem organizacyjno—budżetowy.**

W ramach podsystemu informacji dydaktycznych dostarczane są dane dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, są to informacje dotyczące organizacji procesu kształcenia: BLOK KONTROLNO—DYDAKTYCZNY. Oparty jest on na bazach danych zawierających informacje dotyczące uczniów, osiągniętych przez nich wyników nauczania, zrealizowanych progów dydaktycznych, trudności, na jakie napotykają w trakcie nauki. Zakres informacji zależy tu od zapotrzebowania nauczycieli i uczniów. Dane są dostępne wszystkim użytkownikom, ale tylko w zakresie odczytu. Zapis nowych możliwy jest tylko ze stanowisk nauczycielskich, kontrolowanych przez podsystem przepływu informacji.

Po drugie, zawiera on BLOK INFORMACJI PROGRAMOWYCH. Tu znajdują się wszystkie dane dotyczące poszczególnych kroków programowych, celów i podcelów kształcenia, metod, czyli pakiety wspomagające nauczycieli i uczniów w przygotowaniu do zajęć. Dostęp do informacji mają tu wszyscy użytkownicy systemu. Blok ten powinien posiadać bezpośrednią komunikację z blokiem informacji bibliotecznych lub uwzględniać je we własnej strukturze.

Podsystem informacji ogólnych zawiera w sobie dwa bloki:

— BLOK INFORMACJI BIBLIOTECZNYCH, będący komputerowym katalogiem książek, a także umożliwiający kodowanie informacji dotyczących wypożyczeń w bazach danych.

— BLOK INFORMACJI BIEŻĄCYCH, zawierający wszystkie komunikaty, zarządzenia itp. Docelowo powinien być tu zawarty moduł przesyłania informacji do i ze szkoły, ale uzależnione jest to od powstania sieci połączeń międzyszkolnych.

Kolejnym modułem jest PODSYSTEM ORGANIZACYJNO—BUDŻETOWY. Jego rola polega na realizowaniu zadań wynikających z instytucjonalnego funkcjonowania szkoły. Umożliwia on tylko przesyłanie komunikatów do bloku informacji bieżących. Poza funkcjami organizacyjnymi *system zarządzania* może pełnić ważną rolę w zakresie modułu operacyjnego w *systemie nauczania*. Umożliwia bowiem zapoznanie uczniów z aplikacyjnymi zastosowaniami komputerów w realnej rzeczywistości.

B) PODSYSTEM PRZEPŁYWU INFORMACJI

Podsystem ten spełnia rolę koordynatora przepływu informacji między elementami struktury. Konieczność uwzględnienia go wynika z ograniczeń w komunikacji między modułami. Powinien on sterować dostępnością konkretnych użytkowników do poszczególnych segmentów, zawierać podprogramy magazynowania nowych informacji i uaktualniania starych zbiorów.

C) SYSTEM NAUCZANIA

System ten obejmuje zakres funkcjonowania komputera związany z nauczaniem i uczeniem się. W skład tego systemu wchodzą:

— *Moduł informatyczny* — obejmujący zakres zajęć związanych z nauką programowania i budowy komputerów.

— *Moduł operacyjny* — w nim realizowane są zadania alfabetyzacji komputerowej. Zakres ten obejmuje naukę użytkowania podstawowego oprogramowania aplikacyjnego (edytory tekstów, bazy danych, programy kalkulacyjne, programy graficzne, statystyczne itp.). Dużą rolę w realizacji zadań stawianych w tym segmencie odgrywa system zarządzania.

Ideałem by było, gdyby gros zadań realizowane było poprzez praktykę codziennego życia w szkole.

— *Moduł wspomagania nauczania* — obejmuje te zadania komputera, które wynikają z programu kształcenia. Obejmować on powinien zarówno podsystem samodzielnego uczenia się, jak i podsystem pracy grupowej (w tym prezentacji dla całych klas). Każdy z tych podsystemów powinien umożliwiać pracę w trybie nauczania, ćwiczenia, korepetycyjno — wspomagającym (programy przygotowane do diagnozowania umiejętności i wiedzy ucznia), symulacyjnym i modelującym (programy ukazujące dynamiczną strukturę zjawisk z możliwością ingerencji w przebieg zjawiska).

W ramach tych trzech modułów istnieje pewien zakres, który można nazwać podstawowym (na rysunku obwiedziony grubszą linią). Obejmuje on cały moduł wspomagania nauczania i alfabetyzacji. Z modułu informatycznego uwzględnione zostały tylko te elementy (na rysunku oznaczone jako pole „a"), które są podstawowe dla zrozumienia idei działania komputera. Obejmuje ono zagadnienia związane z systemami pamięci komputera w zakresie niezbędnym do rozumienia ich działania, urządzeniami peryferyjnymi, podstawowymi systemów operacyjnych i elementami programowania w językach autokodowych. Na rysunku zaznaczone zostało jeszcze jedno pole („b"). Obejmuje ono dwa zakresy działań:

— po pierwsze — wykorzystywanie gotowych programów aplikacyjnych do realizacji celów kształcenia ogólnego, np. wykorzystanie programów graficznych do prezentacji pewnych zależności, których odkrycie jest celem podstawowym (nie są tu realizowane cele alfabetyzacji komputerowej),

— po drugie — wykorzystywanie programów edukacyjnych, przybierających postać podobną do aplikacyjnych — np. stosowanie specjalnych edytorów tekstu wraz ze słownikami, przystosowanych do nauczania ortografii (również w tym przypadku nie są realizowane cele aplikacyjne).

3. DYSKUSJA MODELU

Podstawowym celem tak skonstruowanego modelu było zaprezentowanie możliwych zastosowań mikrokomputerów w szkolnictwie, a nie tylko w nauczaniu. Chciałem także podkreślić kształcącą rolę codziennego używania komputerów na terenie szkoły. Gdyby komputery weszły na stałe do praktyki organizacyjnego życia szkoły, wyodrębnianie modułu operacyjnego mogłoby okazać się niepotrzebne. I to jest, moim zdaniem, pierwsza zaleta tej struktury. Inną, szczególnie ważną w przypadku szkoły polskiej, jest modularność. Wprowadzanie mikrokomputerów do

szkoły można rozpocząć od któregokolwiek podsystemu (czy nawet modułu) i rozwijać go w miarę przyrostu sprzętu i oprogramowania. Ale muszą zostać spełnione odpowiednie warunki sprzętowe. Przede wszystkim każdy z komputerów powinien mieć możliwość pracy w sieci lokalnej. Proponowany system zakłada konieczność połączenia poszczególnych stanowisk w sieć, a to ze względu na wymóg komunikacji między segmentami struktury. Drugim technicznym wymogiem jest wyposażenie szkoły w dynamiczne pamięci masowe (duże bazy danych — o szybkim dostępie bez udziału człowieka — nie mogą znajdować się na dyskach elastycznych), co pociąga za sobą konieczność zakupu co najmniej dwóch komputerów o dużej pojemności pamięci (np. wyposażenie w tzw. „hard dysk"), zgodnych (kompatybilnych) sprzętowo i programowo z pozostałymi. Stanowi to duże ograniczenie w możliwości zastosowania tego modelu. Jedną z przyczyn jest wzrost kosztów, drugą brak odpowiedniego sprzętu rodzimej produkcji.

Inną cechą charakterystyczną jest „wyabstrahowanie" modelu z konkretnych celów i treści kształcenia ogólnego (pomimo przyjęcia pewnych wstępnych wyznaczników). Celem tak opracowanej struktury było przygotowanie konstruktu, który można w różny sposób wypełnić treścią. Pozwala to na korzystanie z tego modelu — nie czekając na reformy dydaktyki, o których pisałem wcześniej[6]. Oczywiście, nie pozostanie to bez wpływu na funkcjonowanie modelu, zwłaszcza w zakresie wspomagania nauczania.

Schemat ten został opracowany z myślą o zastosowaniu w szkołach średnich i podstawowych. Nie wydaje się jednak, by mógł być przydatny w nauczaniu początkowym. Ten zakres zastosowań komputerów powinien być szczególnie ważnym polem badań pedagogiki, w tym bowiem okresie kształtują się podstawowe sprawności, konieczne do dalszego rozwoju poznawczego człowieka. Mam tu na myśli w szczególności rozwój psychomotoryczny dziecka.

W przypadku szkolnictwa polskiego należy się zastanowić, czy istnieją realne możliwości efektywnego wykorzystania mikrokomputerów w szkolnictwie? Odpowiedź będzie trochę przewrotna. Muszą takie szanse zaistnieć. Wynika to z cywilizacyjnego rozwoju świata. Zadaniem pedagogów jest przygotowanie młodego pokolenia do życia. Jednym z niewielu pewników, jakie możemy sformułować na temat przyszłości, jest stwierdzenie, iż umiejętność korzystania z komputerów będzie także w Polsce niezbędną sprawnością człowieka. Tym bardziej, że komputery umiejętnie wykorzystywane w kształceniu mogą nie tylko rozszerzyć horyzonty uczniów, ale także szkoły. Do tego jednak, być może, potrzebne jest nowe spojrzenie na realizację celów kształcenia ogólnego. I to jest podstawowy problem, jaki staje przed pedagogiką, niezależnie od tego, jaką rolę pełnić w tym będą komputery.

Przypisy

[1] P. Kostrzyński: „Edukacyjne zastosowania mikrokomputerów. Raporty z badań prowadzonych w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim" oraz P. Kostrzyński: „Komputeryzacja kształcenia w świetle teorii technicznego wspomagania nauczania". Ruch Pedagogiczny, w 1 i 2—3.

[2] B. Collis: „Developments in the use of microcomputers in North American schools: to what extent is the teacher's role changing?". W: International Review of Education 1987.

[3] A. Bork: „Computers Futures for Education". W: Creative Computing vol. 10 No. 11/1984.

[4] Program przedmiotu fakultatywnego „Elementy informatyki" opracowany przez Polskie Towarzystwo Informatyczne na zlecenie Instytutu programów szkolnych i zatwierdzony przez MEN.

[5] P. H. Lindsay, D. A. Norman: „Procesy przetwarzania informacji u człowieka" PWN 1984.

[6] Szerzej na temat dydaktycznych wyznaczników funkcjonowania komputerów w szkole w artykule P. Kostrzyński: „Komputeryzacja kształcenia w świetle teorii technicznego wspomagania nauczania" art. cyt.

FRANCISZEK WARKUSZ
Politechnika Wrocławska

PREWENCYJNY SYSTEM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY

SYSTEM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY

Podstawowym pojęciem w pedagogice i w teorii wychowania jest system dydaktyczno-wychowawczy. Przez słowo system (gr. systema — zestawienie, połączenie, układ) rozumiemy zbiór elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzący określoną całość o charakterze statycznym lub dynamicznym.[1] Wszelki działający układ pedagogiczny należy rozpatrywać zgodnie z zaleceniami teorii systemów jako całość wzajemnie oddziałujących na siebie elementów, w której każdy element musi być rozpatrywany w relacji z innymi i z całością systemu.

System jest zorganizowany ze względu na cel, może być częścią systemu większego lub może składać się z systemów podrzędnych. System kształcenia oznacza, że celem jest kształcenie, system wychowania oznacza, że celem jest wychowanie. W skład tych systemów muszą wejść dwa niezbędne podmioty: nauczyciel i uczeń, wychowawca i wychowanek. Relacje między tymi osobami można także zaliczyć do elementów tego systemu.

System dydaktyczno-wychowawczy to zespół elementów obejmujących cele i treść kształcenia i wychowania, nauczycieli, uczniów i środowisko dydaktyczno-wychowawcze, jak również swoiste związki i zależności między tymi elementami.[2] System dydaktyczny rozumiany jest jako zespół zgodnych wewnętrznie twierdzeń, opartych na jednolitym układzie celów, treści i zasad dydaktycznych, a dotyczących sposobów i organizacji pracy nauczycieli i uczniów.[3] Naczelną ideą systemu dydaktyczno-wychowawczego jest takie ukształtowanie tych elementów i związków, aby funkcjonując jako harmonijnie działająca całość — jak najlepiej służyły osiąganiu celów kształcenia. W przypadku systemu kształcenia najważniejszym celem jest spowodowanie uczenia się uczniów. Jest to cel ogólny i ze względu na ten cel system może być zaprojektowany i skonstruowany. System jest zorganizowanym połączeniem elementów (uporządkowanie ludzi, procedur, materiałów), które są wzajemnie od

siebie zależne, każda część może być istotna i może wpływać na pozostałe. Tak więc, system kształcenia jest ukierunkowanym na osiągnięcie celu połączeniem ludzi, zasobów materiałowych, ułatwień, wyposażenia i procedur, wchodzących przy tym ze sobą w rozmaite interakcje.[4]

WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE

Wychowanie jest świadomą, organizowaną działalnością społeczną, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka.[5] Wychowanie jest działalnością, w której człowiek stara się zmienić i doskonalić człowieka; działalność wychowawcza jest nieodłącznym składnikiem społecznej formy życia człowieka. Pedagogika to nauka o wychowaniu człowieka, zaś dydaktyka to nauka o kształceniu, a więc o nauczaniu i uczeniu się. Kształcenie to ogół czynności zewnętrznych i wewnętrznych umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie możliwie wielostronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądanych kwalifikacji zawodowych.[6] Proces kształcenia, w którym uczestniczy jednostka, może być organizowany przez instytucje, głównie szkołę, rodzinę, zakład pracy, organizacje społeczne, stowarzyszenia, jak i przez pojedyncze osoby. Kształcenie może też być podejmowane samorzutnie (samokształcenie).

Wychowanie może być przedmiotem refleksji i badań naukowych na dwa sposoby: jako fakt i jako zadanie.[7] Gdy mówimy o wychowaniu jako fakcie, interesują nas stosowane działania wychowawcze w różnych epokach dziejowych, w różnych społecznościach oraz obecnie stosowane działania wychowawcze. Wychowanie jako fakt jest to zbiór faktycznie stosowanych praktyk wychowawczych. Gdy mówimy o wychowaniu jako zadaniu, to interesuje nas projektowanie działań wychowawczych, czyli konstruowanie systemów wychowawczych. Wychowanie może badać każda dyscyplina nauk społecznych jak historia, socjologia, politologia czy psychologia, ale tylko pedagogika projektuje i konstruuje systemy wychowania.

Nie można oderwać wychowania od kształcenia, ponieważ postulowane przez teorię wychowania zmiany w osobowości człowieka obejmują zarówno stronę aksjomatyczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia, jak również stronę poznawczo-instrumentalną, która się wiąże z poznaniem rzeczywistości i posługiwaniem się wiedzą o jej przetwarzaniu. Tak więc kształcenie jest nieodłącznym elementem wychowania. Można się spierać o sferę oddziaływań i o zakres podporządkowania czy zależności, ale nigdy nie można wykluczyć jednego elementu od drugiego w kształtowaniu osobowości czy zmiany osobowości, nie można

w człowieku rozdzielić umysłu (intelektu, świadomości) od uczuć (emocji) i woli (możliwość wyboru: dobro czy zło). W dobrze skonstruowanym systemie kształcenia i wychowania trzeba łączyć elementy kształcące i wychowawcze. To w wychowaniu dokonuje się spotkanie problematyki pedagogicznej z psychologiczną metodologią.[8]

SYSTEM PREWENCYJNY

Słowo prewencja — łac. praeventio — oznacza zapobieganie czemuś. System prewencyjny stosowany w wychowaniu i kształceniu zapobiega tym metodom i faktom, które prowadzą do różnego rodzaju wypaczeń. Nauczyciel i wychowawca zapobiega, nauczyciel jest pierwszy na stanowisku pracy, wśród młodzieży, nauczyciel prowadzi, pomaga i uprzedza. Ten system jest oparty na rozumie, prawdzie i miłości. Przeciwstawnym jest systemem represyjny, w którym ogłasza się zasady, prawa i przestrogi, a za niedotrzymanie prawa i za przewinienia wymierza się karę. Wychowuje się poprzez egzekwowanie posłuszeństwa i uległości, poprzez gamę kar i nagród. W systemie represyjnym często motywem postępowania uczniów jest bojaźń; posłuszeństwo widzi się poprzez spełnianie nakazu i prawa. Posłuszeństwo nie jest tutaj mądrością, lecz strachem[9].

W systemie prewencyjnym istotną rolę odgrywa zaufanie, wzajemne zaufanie, bo bez zaufania nie ma wychowania. Ogranicza się dystans między wychowawcą, a wychowankiem. Nauczyciel buduje swój autorytet przez miłość, zaufanie, głęboką wiedzę i rzetelność. Nauczyciel musi poznać wnętrze ucznia, aby skutecznie mógł nim pokierować. Ceni się mądrość z jednej i z drugiej strony. Człowiek mądry to ten, który zdaje sobie sprawę z własnej niewiedzy i własnych ułomności, to człowiek, który we właściwy sposób okazuje ludziom zaufanie i tolerancję.

Człowiek mądry jest życzliwy dla ludzi dlatego, że ich rozumie. Czy także jest życzliwy dla ludzi złych? Tak, jest dla nich życzliwy, lecz nie uważa ich postępowania za słuszne i stara się zmienić je lub temu zapobiec. Tak więc mądrość to nie tylko cecha intelektu, ale to określona postawa wobec siebie i innych.[10]

Nauczyciel w systemie prewencyjnym musi odrzucić od siebie wszelką postawę, która wywołuje strach, lęk, donosicielstwo, zemstę, publiczne piętnowanie. Apeluje do rozumu, świadomości, uczuć, dobrej woli, inteligencji i mądrości wychowanka. Wychowanek musi odczuwać, że jest kochany, że się o niego troszczy, że się mu pomaga, że się dla niego poświęca bez reszty.

Postawa nauczyciela nie może być bierna. To przez asystę, prowadzenie, pomoc, życzliwość trzeba prowadzić do celu. Postawa nauczyciela winna być czynna, współdziałająca i animacyjna. Animacja ustawia

nauczyciela i ucznia w relacji dialogu i inspiruje do dania z siebie tego, co jest najlepsze.

Prewencja to nie tylko wskazywanie właściwej drogi, właściwego celu i środków realizacji, ale to także skuteczne zabieganie i to, by nie zejść z właściwej drogi. Nie każdego ucznia stać na to, żeby był najlepszy, ale każdego stać na to, żeby nie był gorszy od tego, jaki jest. Nie buduje się mostów na marnych podstawach. Jeśli nie będzie możliwe osiągnięcie najlepszego, to niechaj te wyniki będą lepsze od poprzednich. Nie może być cofania się.

REPRESJA CZY PERSWAZJA CZY PREWENCJA

Zastanówmy się nad trzema metodami postępowania: represyjną, perswazyjną i prewencyjną. Która z metod wydaje się najwłaściwsza? Odpowiedź będzie następująca: ta która prowadzi do zamierzonego celu pedagogicznego i ta która gwarantuje nam trwałe wyniki.

Metoda represyjna jest metodą wymuszającą i z tej racji wychowanek czyni to, do czego jest zmuszony. Można osiągnąć tą metodą postępowania zamierzony cel, ale będzie to tylko efekt zewnętrzny. Gdy ustaną czynniki wymuszające, to załamuje się skuteczność. Z wymuszaniem są związane kary i przepisy, tego nie wolno, bo czeka taka, a taka kara, to wolno, bo na to pozwalają przepisy. Kara i nagroda nie są wystarczającymi elementami wychowania. Przez karanie nie zdobywa się zaufania, a wychowanek przeciwstawi sobie nauczyciela i będzie go uważał za swego wroga.

Czy perswazja prowadzi do celu? Może prowadzić do celu i może być skuteczna w dziele wychowania i kształcenia. Wiele zależy od psychicznego uwarunkowania ucznia i od jego świadomości. Słowa mogą zachęcać, ale pociągać mogą czyny, za słowami muszą pójść przykłady. Skutki samych słów są przeważnie niewielkie. Perswazję stosuje się zasadniczo w dwóch przypadkach: raz jako zachętę w sprawie realizacji celu, a drugi raz jako przestrogę, napomnienie a raczej rozważanie po nieodpowiednim postępowaniu. Perswazja nie zapobiega wykroczeniom, perswazja jednak ułatwia drogę do celu.

Zastanawiając się nad pytaniami, czy metoda represji czy perswazji, czy też prewencji jest najwłaściwsza w dziele wychowania i kształcenia, wydaje się, że prewencja jest najwłaściwsza. W tej metodzie zapobiegamy wykroczeniom i niewłaściwym postawom. Prewencja ma do czynienia z aktem, z czynem i z działaniem. Nie trzeba karać, nie wystarcza mówić, lecz trzeba postawić wychowanka w niemożności popełnienia przewinień, postawić w takich sytuacjach i warunkach, w których będzie on zmierzał do celu. W tej metodzie idzie się o krok dalej niż w poprzednio wymienionych metodach. Postawić ucznia w niemożności pouełnienia wykro-

czeń i błędów, znaczy zabiegać o to, by wyrabiać w nim taki pogląd i nawyki, takie postępowanie, aby był odporny na zło, znaczy także postawić pewne fizyczne bariery niemożności wykroczeń. Wychowawca jest więc pierwszy na miejscu, przed wychowankiem, wychowawca przewiduje okoliczności zła i zapobiega mu, wychowawca ochrania swoich wychowanków, a robi to wszystko w atmosferze miłości, dobroci i zaufania. Bez zaufania nie ma wychowania. Stanowczo trzeba odrzucić represję jako metodę wychowawczą, należy tolerować i korzystać z perswazji, a stosować metodę prewencyjną. Prewencja jest wyższym etapem metod pedagogicznych.

NAUCZYCIEL W SYSTEMIE PREWENCYJNYM

Głównym zadaniem nauczyciela w systemie prewencyjnym jest kształtowanie czyli wychowanie. Kształtowanie polega głównie na skłonieniu ucznia do pracy nad własnym charakterem według określonych kryteriów wartości. Kształcenie nie jest równoznaczne z kształtowaniem charakteru. Kształtowanie charakteru powinno być traktowane na tym samym poziomie ważności co wykształcenie człowieka. Zadaniem nauczyciela jest w równej mierze uczyć, co wychowywać. We współczesnej szkole proporcja między kształceniem a kształtowaniem (wychowaniem) została drastycznie zachwiana na niekorzyść funkcji kształtowania.

Jaka powinna być postawa nauczyciela w systemie prewencyjnym? Powinna to być postawa twórcza, życzliwa i pełna ufności do uczniów, ludzi i otaczającej rzeczywistości. Słuszne są pytania stawiane przez Rudniańskiego: „Jak patrzy na świat ten, kto wychowuje? Co w nim widzi? Czy uważa, że człowiek jest tylko automatem reagującym na bodźce, czy też, że jest czymś znacznie więcej? Czy wierzy w istnienie w człowieku tego, co w sposób tak bardzo nieokreślony, lecz tylko intuicyjnie wyczuwalny nazywamy Dobrem? Czy wierzy, że można pomóc człowiekowi odkryć istniejące w nim Dobro, że można mu pomóc kształcić je i rozwijać, wbrew wielu warunkom otoczenia?... Chodzi o własną, głęboko odczutą wiarę w człowieka, w istnienie Dobra w nim samym i w innych. Tylko taki człowiek, który tę wiarę ma, potrafi w sposób właściwy wychować powierzone jego opiece dzieci na ludzi „nieokaleczonych". Na ludzi w pełnym tego słowa znaczeniu i to jest właśnie — nauczyciel".[11]

Chodzi więc o to, aby rozwój moralny człowieka dorównał jego rozwojowi intelektualnemu i technologicznemu. Ta równowaga ostatnio została zachwiana. Nauczyciel dla ucznia nie powinien być tylko tym, który uczy, lecz tym, który wskazuje drogę. Po to, aby tę drogę wska-

zać, sam musi ją w sobie odnaleźć, znaleźć sens i cel swojego życia i swojej pracy. Zawód nauczyciela powinien stać się powołaniem. Powinno się dobierać do tego zawodu, który jest niezwykle odpowiedzialny, ludzi o najlepszych cechach serca i umysłu. Nauczyciel w systemie prewencyjnym musi w sobie widzieć to Dobro, musi być także głęboko przeświadczony, iż Dobro istnieje w ludziach, w wychowankach. Powinien darzyć zaufaniem i życzliwością swoich podopiecznych, aby to Dobro mógł w nich rozwijać.

Niemal w każdej sytuacji i okoliczności nauczyciel może oddziaływać wychowawczo: może wychowywać swoim przykładem, swoją działalnością, słowem i pracą. Powinien wzbudzać twórczy niepokój w młodym człowieku, aby ten wychowanek nie był obojętny na swoje postępowanie, aby służył też innym.

Nauka sama nie rozwiąże problemów moralnych w człowieku, a wydaje się, że to są problemy najważniejsze, a zarazem bardzo delikatne. Dlatego tak ważny jest nauczyciel, który swój zawód traktuje jako powołanie i jako służbę dla dobra drugiego człowieka. Dobro to może być pojęte jako miłość bądź jako dążenie do mądrości.

KONSTRUOWANIE SYSTEMU PREWENCYJNEGO

Słowo konstruowanie znaczy budowanie, projektowanie, wiązanie w całość. Konstrukcja to układ elementów jakiejś całości, sposób ich powiązania, struktura, budowa. Te podstawowe pojęcia są związane z kształceniem i kształtowaniem. Konstruowanie systemu dydaktyczno-wychowawczego znaczy projektowanie, wiązanie w całość i budowanie układu, wzajemnej zależności i powiązania w całość wszystkich elementów kształcenia i wychowania.

Konstruktor systemu kształcenia i wychowania zakłada pewien cel, którym jest doprowadzenie do określonych i ściśle wskazanych zmian w osobowości wychowanków. W zależności od nakreślonego celu czy też zainteresowań konstruktorów, systemy dydaktyczno-wychowawcze mogą być jednostkami rozległymi lub wąskimi np. dotyczyć tylko pewnych konkretnych środowisk, sytuacji itd. Tu mam na myśli konstruowanie systemu prewencyjnego w kształceniu i wychowaniu w znaczeniu szerokim i rozległym, ponieważ wiemy, że wychowanie i kształcenie w systemie łączy się w całość. Nie dadzą się rozdzielić ani poszufladkować te dwa elementy ze względu na postawiony cel w systemie prewencyjnym tj. wychowanie dobrego, mądrego i uczciwego człowieka. Można by tutaj mnożyć wiele analogicznych przymiotników, w istocie nie można ich rozdzielić, bo np. dobry obywatel to człowiek wykształcony, mądry i rzetelny, uczciwy, a mądry obywatel to także dobry i uczciwy itp.

Plan konstrukcji systemu obejmuje trzy fazy:[12]

— analizowanie wymagań systemu,

— samo konstruowanie systemu,
— ocenianie jego efektywności.

Proces konstrukcji systemu rozpoczyna się od sprecyzowania wymagań systemu, co obejmuje także opis ogólnych celów tego systemu. Najważniejszym elementem w konstruowaniu systemu prewencyjnego jest cel, a potem metody realizacji. Celowi temu muszą być podporządkowane odpowiednio stworzone warunki realizacyjne, a więc środowisko, w którym ów system ma funkcjonować. Do warunków trzeba dobierać środki. Znaczącym faktem są specjalne metody realizacji, które są specyficzne dla systemu prewencyjnego. Warunki i środki mogą być różne i zmienne, podyktowane przez konkretną rzeczywistość, możliwości ekonomiczne, zasoby materialne.

W prewencyjnym systemie kształcenia i wychowania nie zakłada się istnienia specjalnych (czy wyróżnionych) warunków realizacji, albowiem nie środki materialne czy zaplecze decyduje o osiągnięciu celu — decyduje stosunek i relacja między nauczycielem a uczniem, decyduje atmosfera pracy. Nie chodzi o to, czym się realizuje, lecz jak się realizuje. Idealne i bogate zaplecze materialne nie musi decydować o dobrej pracy, może i powinno ułatwić pracę, ale nie zawsze tak jest. Większy nacisk kładzie się na głębię rozwiązań, a nie na bodźce materialne. Kształtujemy naturę ludzką, walory intelektualne i moralne, a nie mechaniczne nawyki. Dlatego tak ważne są metody postępowania.

Postawiliśmy cel ogólny, czyli cel, któremu podporządkowany jest system kształcenia i wychowania. Taki cel dotyczy każdej jednostki. Na cel ogólny składają się cele cząstkowe, bo realizacja systemu prewencyjnego następuje etapami, małymi kroczkami, od faktu do faktu. Można jeszcze wyróżnić cele przywiązane do każdej osoby, do każdego wychowanka. Kształcenie i wychowanie przebiega wzdłuż i wszerz tj. rozciąga się w czasie i rozszerza się na wiele elementów w tym samym czasie.

Dobra praca pedagogiczna nauczycieli i wychowawców nie może być chaotyczna, musi być spójna i kontrolowana. Przez kontrolowanie rozumie się umiejętne ocenianie. Ocenianie to nieustający proces gromadzenia i interpretowania informacji w celu wartościowania decyzji, podejmowanych w trakcie konstrukcji systemu kształcenia i wychowania. Ocenianie jest nieustającym procesem, a nie końcowym procesem, nie jest czynnością przypadkową czy też zleconą. Ocenianie pomaga przy znalezieniu odpowiedzi na pytanie, jak jest realizowany system i jak należy doskonalić system w trakcie pracy. W systemie prewencyjnym nie może to być kontrola, która ma odcień negatywny, lecz hospitacja, czyli uczestniczenie w zajęciach w celu niesienia rad, wskazówek i pomocy. W tym systemie dąży się do tego, by relacja między skutkami i przyczyną nie była przypadkowa i by wyniki były optymalne, a ocena obiektywna.

PODSTAWA PREWENCJI – ROZUM, PRAWDA, MIŁOŚĆ

System prewencyjny jako system zalecony w wychowaniu i kształceniu opiera się na trzech podstawach: rozumie, prawdzie i miłości. W swoim układzie celów, treści, organizacji i metod postępowania preferuje przesłanki racjonalne. Odrzuca to wszystko, co jest życzeniem, iluzją i tylko chęcią. Rozum jest zdolny wybrać elementy racjonalne, rozum odrzuca złudzenia. Rozum pozwala wybrać te informacje i problemy, które dadzą się rozwiązać, rozum pozwala zorientować się, jak daleko jesteśmy od ich rozwiązania. Kształcimy i wychowujemy ludzi nie tylko po to, aby chcieli mieć, lecz przede wszystkim po to, aby chcieli być pełnowartościowymi członkami społeczności. Bez rozumu nie można mówić o wyborze prawdy.

W systemie prewencyjnym ceni się prawdę. Odrzuca się także półprawdę lub prawdy pozorne. Prawdzie nadaje się szczególną rangę. Prawda jest związana z podmiotem i przedmiotem. Nie może być nauczycielem i wychowawcą ten, kto nie kocha prawdy, kto nie dąży do poznania całkowitej prawdy, kto ulega zakłamaniu. Taka osoba może tylko przynosić szkodę. Ale prawda jest związana również z przedmiotem, z rzeczą. Nie można korzystać w tym systemie z tych elementów, przedmiotów, rzeczy i środków (książek, czasopism, filmów itd.), które głoszą fałsz. Trudno czasami wyeliminować to z naszego obiegu; można jednak do tego podchodzić krytycznie, przedstawiać to w świetle prawdy. Niektórzy uważają, że nawet w złych rzeczach można znaleźć budujące tworzywo przez zaprzeczenie złu. Wszystko zależy od tego, jak się na to patrzy. Tak twierdzić mogą ludzie o pewnym doświadczeniu życiowym, o pewnym wyrobieniu, ludzie inteligentni. Uczniom i młodzieży należy podawać rzeczywistość w wymiarze pozytywnym, a nie skazywać ich na wybór, który ze względu na ich niski stopień doświadczenia może być nietrafny lub przypadkowy. Proces kształcenia i wychowania powinien być procesem świadomym i rozumnym.

I jeszcze jedna zasada jest bardzo ważna w systemie prewencyjnym. Jest to miłość, miłość rozumna i odpowiedzialna, miłość wobec uczniów. Miłość rodzi zaufanie. Miłość powinna być duchowa. Przez miłość kształtujemy swój stosunek do pracy pedagogicznej, do pracy niewymuszonej, ale wdzięcznej.

Te trzy zasady: rozum, prawda i miłość są wzajemnie powiązane, są zależne i nawzajem się uzupełniają. Można sobie to wyobrazić jako trzy koła wspólnie zadzierzgnięte, jako zbiór wielkości nierozerwalnych, zbiór, w którym nie powinno zabraknąć żadnego z tych elementów. Kształcenie i kształtowanie — tak nierozerwalnie ze sobą powiązane — jest w tym systemie świadomą, organizowaną działalnością, którą chcemy wywołać zamierzoną zmianę w osobowości człowieka i tę zmianę utrwalić. Zmiana ta najlepiej dokonuje się wtedy, gdy wskazówka, nauka, polecenie płyną

z miłości do podmiotu. W zmianie osobowości ucznia ważną stroną jest element poznawczo-instrumentalny, który wiąże się z poznawaniem rzeczywistości, jak również ze stroną aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do innych ludzi i do świata.[13] Najskuteczniejsze są jednak żywe przykłady nauczyciela i wychowawcy w dziele wychowania.

CELE, TREŚĆ I ORGANIZACJA

Znając podstawy i zasady systemu prewencyjnego, którymi są rozum, prawda i miłość, należy się zastanowić nad zamierzeniami i kierunkami realizacji. Proces i warunki realizacji są związane z celem, treścią i organizacją (procedurą), stanowią one bazę realizacji i są wzajemnie od siebie zależne. Harmonijne łączenie tych trzech elementów jest charakterystyczne dla prewencyjnego systemu kształcenia i wychowania, zapewnia jego optymalne funkcjonowanie i twórcze samodoskonalenie. Działanie systemu podporządkowane jest celowi.

Celem systemu prewencyjnego jest dobro każdego wychowanka, jego wszechstronny rozwój intelektualny, moralny i fizyczny. My stawiamy cele apriori i do nich się dąży. Czy osiągnie się je w każdym przypadku? Nie. Charakterystyczne jest dla systemu prewencyjnego to, że jeśli się nie da zrealizować w pełni postawionego celu, to dąży się do tego, co w danej sytuacji jest możliwe, czyli idzie się małymi kroczkami do celu ostatecznego. Nie można dopuścić do takiej sytuacji, że nie robi się nic, gdy nie widzi się celu ostatecznego. Taki pogląd jest błędny. Trzeba trzymać się zasady: „róbmy to, co jest możliwe, i wymierzajmy nasz kierunek do zamierzonego celu ostatecznego". W niektórych przypadkach może to być nawet tylko zapobieganie złu, zachowanie i pielęgnowanie tego, co raz zostało zdobyte. I to też jest do pewnego stopnia osiągnięcie. Czynna obecność nauczyciela czy wychowanka tam, gdzie przewiduje się zło podczas jego nieobecności, ma też swoją wagę. Wychowanie i kształcenie nie powinno opierać się na tzw. pustosłowiu czy próżni. Powinno być bogate w treść, a treści muszą być odpowiednio dobrane. Jest to czynne wychowanie; wychowawca daje, a nie czeka aż od niego biorą. H. Muszyński, mówiąc o systemie wychowania w ogóle ma na myśli sposób zorganizowanego funkcjonowania jakiejś utworzonej dla założonych celów wychowawczych społecznej struktury, która stanowiąc pewną całość, złożona jest z elementów działających w sposób zintegrowany.[14]

W systemie prewencyjnym dąży się do tego, żeby wychowanek „był", a nie żeby „miał". Treści kształcenia i kształtowania muszą być tak dobrane, aby „przetwarzały" wychowanka, a nie żeby tylko „dawały" bez zaangażowania wychowanka. Ważne jest dla ucznia, jakim on będzie, a nie co on ma.

Treści kształcenia i wychowania muszą być dostosowane do wieku ucznia, do jego możliwości i mentalności, warunków, w których żyje. Z treścią trzeba trafiać do każdego, do jednostki, którą trzeba widzieć z jej wadami i zaletami. W doborze treści kształcenia należy zwracać uwagę na stosowne wyważanie poszczególnych aspektów kształcenia tj. encyklopedyzmu dydaktycznego, formalizmu lub utylitaryzmu. Zwracać uwagę na wyrobienie sprawności intelektualnych i na działanie praktyczne. Pełny rozwój człowieka wymaga i opanowania wiedzy, rozwijania zdolności poznawczych i nabycia umiejętności praktycznych. Treści kształcenia są zarazem materiałem wychowującym i dlatego wymagają szczególnej dbałości w swoim doborze; treści i materiał przyswojony powinny być racjonalne, odpowiadać prawdzie o dzisiejszym świecie, przepojone miłością i internacjonalizmem.

Proces kształcenia ukierunkowany przez cele i treści musi być procesem harmonijnym. Szczególną rolę w tym zakresie ma nauczyciel i wychowawca. Dlatego od nauczyciela w systemie prewencyjnym wymaga się dużej wiedzy, jasnych celów swego działania i swojej pracy, dużo roztropności, wewnętrznego spokoju i ładu. Z tym związana jest procedura systemu, czyli cała organizacja systemu prewencyjnego. Wszyscy jesteśmy dziećmi naszych czasów i organizacja będzie taka, jakie są możliwości, jakie jest środowisko, jakie zaplecze społeczno-ekonomiczne. Wincenty Okoń mówi: „Problemy wychowania rzeczywiście występują w integralnym związku z problemami kształcenia. Przede wszystkim z tego względu, że osobowość wychowanka stanowi niepodzielną całość. Toteż w procesie edukacji, czyli łącznego działania wychowująco-kształcącego, nie można wydzielić sfery wyłącznych wpływów na intelekt, na motywację, na system wartości, na życie emocjonalne czy na wolę, charakter i działalność praktyczną".[15]

ŚRODKI, FORMY I METODY REALIZACJI

Proces kształcenia i wychowania jest związany z materialną i duchową rzeczywistością, z przedmiotem i podmiotem pedagogicznym. Nie jest to proces abstrakcyjny, jest związany z człowiekiem, ze środowiskiem, z rzeczywistością, w której obraca się człowiek. Takie będą środki realizacji tego procesu, jakie są podyktowane przez aktualną rzeczywistość i przez rozwój historyczny. Do środków procesu kształcenia i wychowania zaliczamy wszystko to, co stanowi warunki materialne tej działalności, co jest technologią kształcenia i wychowania. W systemie prewencyjnym należy dbać o to, aby właściwe środki były na właściwym miejscu i aby były odpowiednio stosowane. Drugi aspekt w tym systemie to integracja kształcenia i wychowania. Trzeba dobierać te środki naturalne, techniczne czy symboliczne, które prowadzą

nie tylko do kształcenia, ale także do kształtowania charakteru.[16] Przez pryzmat środków możemy patrzeć na cel, jaki chcemy osiągnąć. Trzecia sprawa to oddziaływanie globalne, całościowe, oddziaływanie na umysł i zmysły, intelekt i uczucia, a także odpowiednia proporcja oddziaływania. Wdrażać środki i metody nowoczesne, ale z rozsądkiem, nie niszczyć tradycji, bo w tradycji pozostało to, co chyba jest najlepsze. Gdy idą naprzód, aby nie zbłądzić, muszą oglądać się za siebie i nie tracić śladu. Tak więc przy stosowaniu odpowiednich środków proces naszej pracy pedagogicznej staje się ciekawy i sprawny, i może gwarantować osiągnięcie celu.

Formą kształcenia i kształtowania nazywamy zewnętrzną, organizacyjną stronę procesu pedagogicznego. W prewencyjnym systemie preferuje się kształcenie i wychowanie indywidualne w zespole. Chodzi o to, aby dotrzeć do każdego. W grupie widzi się osobnika. Mówienie do grupy jako do całości ma wtedy sens, gdy jesteśmy przekonani, że nasze słowa dochodzą do świadomości każdego ucznia. To za mało, że np. grupa jest zdyscyplinowana, że jako całość zachowuje się poprawnie, że osiąga swój cel jako całość. Trzeba patrzeć na to, jak każdy z członków grupy pracuje; cel każdego składa się na cel całej grupy. Jeśli tak nie jest, to należy więcej zająć się tymi, którzy odstają, którzy potrzebują więcej opieki. Tak bardzo rozpowszechniona forma klasowo-lekcyjna w nauczaniu ma tę wadę, że niewystarczająco respektuje różnice indywidualne, że utrudnia utrzymywanie więzi szkoły z życiem wychowanka, że jest brak dostosowania nauki szkolnej i wychowania do indywidualnych zdolności uczniów, do ich indywidualnych charakterów i postaw. Nie trzeba rezygnować z formy grupowej, klasowej, trzeba jednak tę jedność widzieć w wielości, a wychowawca winien być pierwszy wśród równych. System klasowy ma swoje znaczne zalety, przeszedł ewolucję i ciągle musi się doskonalić. Trzeba w klasie stawiać wymagania większe dla młodzieży zdolnej, większą zaś uwagę zwracać na młodzież słabo uzdolnioną lub młodzież o trudnym charakterze i równać ją do najlepszych. W systemie prewencyjnym nie ma klas elitarnych. Analogicznie, nie można stawiać osobno domów i osiedli dla inteligencji, a osobno dla robotników, czy też osobno dla stałych mieszkańców miast lub dla ludzi napływowych. Chodzi o integrację, o powszechne wychowanie o wzajemne oddziaływania. Początki integracji mogą być trudne, ale patrząc w dalszą przyszłość, na przyszłe pokolenia wyrosłe w tym wspólnym środowisku, można się spodziewać pewnego postępu i zmiany w przebudowie świadomości i charakterów.

W całym systemie prewencyjnym nie można preferować formy szkół całodziennych czy tzw. szkół internatów. Byłoby to wychowanie jednostronne i niepełne. Przez taką formę wychowania pozbawiałoby się młodzież wielu cennych kontaktów z otaczającym ją życiem, przede

wszystkim z domem i rodzicami, którzy są pierwszym i podstawowym twórcą wychowania i kształcenia. Nikt inny nikomu w pełni jeszcze nie zastąpił rodziców. Rodzice są pierwsi, którzy wychowują dziecko i którzy uczą dziecko. Oni mają to prawo i ten obowiązek. Dlatego podstawowym obowiązkiem szkoły jest współpraca i współdziałanie z rodzicami. Musi także być dobra wola, a także pewien wysiłek ze strony rodziców.

Termin „metoda" pochodzi od greckiego słowa methodos, co znaczy badanie, sposób badania, droga dochodzenia do prawdy; etymologicznie jest więc powiązany z tym znaczeniem, jakie ma metodologia czy metodyka badania, poszukiwania prawdy. O wartości metody kształcenia i wychowania decyduje charakter czynności nauczycieli i uczniów oraz środków dydaktyczno-wychowawczych. Metoda kształcenia jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów.[17] Podział metod kształcenia obejmuje cztery grupy:

— metody podające,
— metody problemowe,
— metody waloryzacyjne,
— metody praktyczne.

Każda z metod ma swoje zalety i niedociągnięcia. Trzeba stosować wszystkie metody; problem nie jest w metodzie, tylko w kwestii „gdzie i kiedy" ją stosować. Zależy to już od okoliczności, celu i inwencji nauczyciela. Nauczyciel powinien być nie tylko znawcą swego przedmiotu, lecz jednocześnie nauczycielem metod pracy, która trwa przez całe jego życie.

Oto krytyczne uwagi J. Rudniańskiego[18] nie tyle na temat prowadzenia wykładu, co raczej jego doboru: „Jeśli nauczyciel nie ma nic do powiedzenia od siebie i chce pełnić jako wykładowca jedynie rolę taśmy magnetofonowej, wykłady należy zlikwidować. Jeśli słowo mówione ma pełnić jedynie rolę zastępcy słowa drukowanego, wykłady należy zlikwidować. Jeśli w procesie kształcenia metody pracy nauczyciela nie są w ogóle ważne, a liczą się jedynie metody pracy ucznia, wykłady należy zlikwidować".

Sprawą ważną jest więc wrażliwość na problematykę metod i chęć pomocy innym.

W metodzie wychowania można wyróżnić:

— metodę działania indywidualnego,
— metodę działania zespołowego,
— metodę wpływu osobistego,
— metodę kierowania samowychowaniem.[19]

Dobór metod zależy od ideału wychowawczego i celów wychowania.

W prewencyjnym systemie nauczyciel musi niejako przestać być nauczycielem do pewnego stopnia i stać się partnerem ucznia. Musi być razem z grupą uczniów, a nie nad nią. Podejmuje wszystkie wymienione metody wychowawcze, w których zawsze widzi indywidualnego człowieka, osobę. Patrzy głównie na cel, a nie na środki, które są pomocą do osiągnięcia nakreślonego celu, dobiera odpowiednie formy i sposoby charakterystyczne w tym systemie do realizacji po to, by wychowanek przeżywał kształcenie i kształtowanie jako właściwy proces pedagogiczny.

KSZTAŁCENIE INTELEKTU I KSZTAŁTOWANIE UCZUĆ I WOLI

Człowiek jest istotą złożoną. Pożądane jest harmonijne działanie i współdziałanie wszystkich zalet umysłu i charakteru. Wychowawca musi posiadać pewne walory i predyspozycje umysłu i zmysłów, by mógł skutecznie realizować wzniosłe cele kształcenia i wychowania. Cele te realizuje się poprzez kształcenie i rozwój intelektu, kształtowanie świadomości, woli i uczuć. Kształcenie intelektu polega na zdobywaniu i przetwarzaniu wiedzy i nawyków, na możliwości i rozwoju logicznego myślenia i na wyrabianiu sprawności umysłowych.

Nie wystarcza rozwijać przymioty rozumu. Może byłoby to tzw. tresura umysłowa. Należy zwrócić uwagę na kształtowanie i wyrabianie woli, na możliwości wybrania istoty rzeczy od przypadkowości, na możliwości rozpoznawania Dobra i akceptacji jego. Ja chcę, ja muszę to osiągnąć — to hasło powinno nam towarzyszyć. Muszę mieć dostateczną wolę, iść naprzód, pokonywać trudności, wybierać odpowiednią drogę do wiedzy i prawdy.

Nie można zaniedbać rozwoju uczuć, które zawsze człowiekowi towarzyszą przy podejmowaniu decyzji, które jakby są tym tłem, spoiwem, atmosferą, od których nie można się uwolnić. Uczucia są związane z miłością i zaufaniem. Nie można ufać i kochać wychowanków, gdy jesteśmy wobec nich obojętni. Uczucia są elementem ludzkim; radość, smutek, zatroskanie, zdumienie, a nawet strach i lęk muszą być pielęgnowane i kontrolowane. One są ściśle związane z człowiekiem i od nich się nie oderwiemy. Trzeba świadomie kierować uczucia, a także świadomie wyrabiać u wychowanków uczucia. Niechaj na boisku będzie wesoło, radośnie, zabawa, śmiech, pasja, zaangażowanie w zabawie itp. Dlatego do pracy wychowawczej należy podchodzić ze spokojem, ale radośnie.

System prewencyjny nie zaniedbuje żadnego z elementów kształcenia i kształtowania osobowości ludzkiej. Owocem formowania tej osobowości powinien być szeroki horyzont intelektualny, mocna wola i zdrowe uczucia.

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY CELÓW PEDAGOGICZNYCH W SYSTEMIE PREWENCYJNYM

Proces wychowania i kształcenia jest zjawiskiem mającym wiele różnych, a równocześnie powiązanych ze sobą aspektów. W szczególności można wyróżnić pedagogiczne, socjologiczne i psychologiczne aspekty wychowania.[20] Najważniejsze z podanych aspektów wydają się być w dzisiejszych czasach aspekty psychologiczne. Przy analizowaniu aspektów wychowania należy określić jego cele. Wychowanie można traktować jako wynik zamierzonego, ukierunkowanego, wyznaczonego przez społecznie akceptowane cele oddziaływania wychowawcy na wychowanków. We współczesnym, szybko zmieniającym się świecie, wychowanie i kształcenie jest procesem edukacji permanentnej, trwającym całe życie. Wymaga to kształcenia postawy otwartej wobec zjawisk i zdarzeń, jakie zachodzą w otoczeniu, zdolności pochłaniania nowego i pewnego krytycyzmu wobec tych wartości, które szkodzą, wymaga też pewnej wybiórczości i elastyczności.

System prewencyjny wychodzi z koncepcją dynamicznego wychowania jako procesu dostosowania do zmieniającego się świata, procesu na tle całokształtu warunków społeczno-historycznych. Może być realizowany w każdym środowisku i zasadniczo w każdych warunkach.

Trzeba uwzględnić jego szeroki aspekt psychologiczny. Oddziaływanie wychowawcze zmierza do wywołania w psychice ludzkiej względnie trwałych zmian. Procesy psychiczne i właściwości osobowości powinny być analizowane w ścisłym powiązaniu z konkretnymi zjawiskami wychowania i kształcenia. Sprzyja to optymalizacji tych procesów. Realizacja celów wychowania wymaga rozwijania określonych właściwości osobowości, korygowania cech niepożądanych lub zapobiegania ich powstaniu. Określając cele wychowania, należy uwzględnić jego powiązania ze społecznymi warunkami życia, które są wyznaczone przez istniejące stosunki międzyludzkie, sytuację ekonomiczną, poziom rozwoju sił wytwórczych, spuściznę kulturalną.[21] Należy także uwzględnić ideę realizacji własnej osoby jako istoty dążącej do własnego szczęścia i mającej do tego szczęścia pełne prawo.[22]

Bardzo ważne są więc aspekty psychologiczne celów wychowania. Określenie właściwości psychicznych kształtowanych w procesie wychowania pozwala na bliższe wyjaśnienie, na czym polega wszechstronny rozwój osobowości, umożliwiając uszczegółowienie celów wychowania i kształcenia oraz ustalenie ich obiektywnych wskaźników. Cele powinny być realne, a aspiracje dostosowane do indywidualnych właściwości psychofizycznych jednostki (zdolności, umiejętności, wiedza, sprawność fizyczna, stan zdrowia) i warunków społecznych. Realistyczne aspiracje, kształtujące się w związku z trafną samoocenią, pozwalające na odróż-

nienie celów możliwych i niemożliwych do zrealizowania, są jednym z podstawowych warunków skutecznego działania w dziele pracy pedagogicznej.

WARTOŚCI POZNAWCZE, APLIKACYJNE I AKSJOLOGICZNE

Osiągnąć cel — znaczy posiąść zamierzone wartości. W prewencyjnym systemie kształcenia i kształtowania dąży się do osiągnięcia pełnej, doskonałej osobowości wychowanka, osiągnięcie wszechstronnego jego rozwoju. W takim przypadku zamierza się zwrócić dogłębną uwagę na aspekt poznawczy, aplikacyjny i aksjologiczny. Wychowanek musi zdobyć stosowną wiedzę teoretyczną, a osiągniętą wiedzę zastosować praktycznie przez powiązanie teorii z praktyką, co z kolei doprowadza do zdobycia zamierzonych umiejętności praktycznych. Droga do poznania i aplikacji powinna być świadomie organizowana, przeważnie wybiórczo organizowana. Zdobywanie umiejętności i nawyków praktycznych, często technicznych prowadzi przez działalność praktyczną; ważny element powiązania teorii z praktyką.

Jest jeszcze trzeci ważny element wartości, który zapewnia system prewencyjny. Jest to strona aksjologiczna problemu, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do innych ludzi, do świata, systemów wartości i stosunku do celu życia.

W prewencjnym systemie dąży się do tego, aby wychowanek poznał świat w obiektywnych jego wymiarach i rzeczywistości, żeby poznał te wartości, które dadzą mu możliwość swojej oceny, a zarazem będą przydatne do jego praktycznej działalności. Na pierwszym miejscu trzeba postawić intelekt, a potem umiejętności, które są świadomym wyborem, są wynikiem gruntownych przemyśleń. Podstawą zdobyczy praktycznych, technicznych, nawyków są osiągnięte umiejętności teoretyczne.

Wychowanek żyje w społeczeństwie i tworzy daną społeczność. Ważny jest kierunek wyboru postępowania i dążenia. Wybór zawodu musi być przemyślany, nie może to być wybór przypadkowy. Od tego często zależy, czy człowiek kocha swoją pracę, która ma służyć jemu i społeczeństwu, ma być dobrem dla wszystkich. Cenne jest więc określenie swojego stosunku do pracy, do podmiotowości pracy, ważnym faktem jest kształtowanie poglądu na świat i kształtowanie świadomości.

SPÓJNOŚĆ SYSTEMU PREWENCYJNEGO

Na zakończenie tego artykułu chciałbym wspomnieć o spójności tego systemu w kształceniu i wychowaniu. System ten opierając się na rozumie, prawdzie i miłości wskazuje, że prawda jest tym Dobrem, które jest w człowieku i które jest ponad człowiekiem. Nie widzielibyśmy Dobra

gdyby nie było miłości w nas i nie było miłości skierowanej do innych. Rozum, prawda i miłość są ze sobą powiązane i są od siebie uzależnione, wzajemnie się wspomagają. Obrazem tego mogą być trzy koła wzajemnie zadzierzgnięte, które trzymają się razem, by praca, kształcenie i wychowanie mogło być skuteczne. Ten „stan wyjściowy" jest ukierunkowany na cele, proces (organizację) i treść pedagogiczną. Również te trzy elementy muszą być zintegrowane. Jaki stawiamy cel, taką trzeba dobrać treść i do tego trzeba dostosować organizację. Te czynniki nie mogą być abstrakcją, lecz muszą to być konkrety, a więc potrzebne środki realizacji, sposoby i metody. Są to ważne elementy urzeczywistnienia całego procesu pedagogicznego.

Jaki będzie wytwór, produkt realizacji? Kształcenie intelektu, hartowanie woli i rozwijanie uczuć — to są zasadnicze kierunki naszego działania pedagogicznego. Nie zawsze nasze działanie będzie skuteczne w sensie zdobycia czegoś nowego, lepszego. W systemie prewencyjnym nie zakłada się, że musimy zawsze osiągać lepsze wyniki, może być tak, że rezultaty nie będą nowe, ale nie będą gorsze od poprzednich. Przyczyna leży w wielu okolicznościach; zależy od wychowanka i od wychowawcy. Będą to jednak wartości poznawcze, aksjologiczne i aplikacyjne. Osiągnięte wartości powinny stać się drugą naturą, czymś co jest nabyte i głęboko tkwi w umysłach i sercach wychowanków. Wówczas można powiedzieć, że uczeń nie cofnie się, lecz ma przynajmniej podstawę ku temu, aby pójść naprzód, doskonalić swoje umiejętności i swoją świadomość, a także swój charakter; wtedy nie będzie zwykłym odbiorcą, lecz twórcą wartości. Wartości otrzymane, zdobyte, przyswojone i głęboko zakorzenione w człowieku tworzą nowe Dobro, nową prawdę, nowy rozum i miłość. One są fundamentem powtarzającego się w społeczności procesu wychowawczego. Cała filozofia systemu prewencyjnego to zapobiegać złu, a tworzyć dobro.

Przypisy

[1] W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1987, PWN.
[2] W. Okoń: dz. cyt.
[3] W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN.
[4] R.H. Davis, L.T. Aleksander, S.L. Yelon: Konstruowanie systemów kształcenia. Warszawa 1983, PWN.
[5] Zob. W. Okoń: dzieła cyt.
[6] Zob. jak wyżej.
[7] K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1987, PWN.
[8] Zob.: jak wyżej.
[9] Odsyłam do mojego artykułu w Dydaktyce Szkoły Wyższej 1987, nr 4.
[10] J. Rudniański: O dobrym wychowaniu i kształceniu. Warszawa 1985, WSiP.
[11] Zob.: jak wyżej.
[12] R. H. Davis, L.T. Aleksander, S.L. Yelon: dz. cyt.
[13] W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, dz. cyt.
[14] H. Muszyński: Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976, PWN.
[15] W. Okoń: Wprowadzenie... dz. cyt.
[16] Zob.: jak wyżej.
[17] Zob. W. Okoń: dzieła cyt.

[18] J. Rudniański: dz. cyt.
[19] Zob. W. Okoń: Słownik... dz. cyt.
[20] Z. Skorny: Psychologia wychowania dla nauczycieli. Warszawa 1987, WSiP.
[21] Zob.: jak wyżej.
[22] H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS.

BOGDAN BRYCKI
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

NIEEFEKTYWNA SKUTECZNOŚĆ KSZTAŁCENIA

„Naukowcy, którzy uznają problem wartości za nienaukowy i wierzą, że uda im się go pominąć, próbują dokonać rzeczy niemożliwej."

Fritof Caprax

1. UWIKŁANIA POJĘCIA EFEKTYWNOŚCI

Wśród wielu problemów, jakie wiążą się z prowadzeniem procesu kształcenia, rozwiązanie problemu efektywności należy zaliczyć do tych, które wieńczyć winny całość prac w tej dziedzinie. Niemniej jednak rozważania problematyki efektywności, gdy istnieje wiele wątpliwości w stosunku do zagadnień, które powinny być rozwiązane wcześniej, może mieć swoje uzasadnienie. Zdając sobie bowiem sprawę z tego, czym jest efektywność i od czego ona zależy, można lepiej przygotować proces kształcenia dla uczynienia go właśnie bardziej efektywnym.

Mając to na uwadze, w pierwszej kolejności należy uprzytomnić sobie ponownie sens tego pojęcia, które zaczęło odzwierciedlać nowy aspekt kształcenia stosunkowo niedawno[1]. Znacząca w tej problematyce książka Kazimierza Denka „Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej" ukazała się w roku 1980.

Wprowadzenie pomiaru pozwoliło liczbowo określić wielkość, jaką jest efektywność; ujęcie takie zawęża jednak rozumienie efektywności. Równocześnie nie jest wcale pewnym, czy porównując efektywności ujęte liczbowym wskaźnikiem uzyskujemy miarodajny wynik porównania. O ile bowiem wskaźnikiem tym można określić stopień realizacji celu, to jednak ilościowe określenie tej miary jest mało precyzyjne i raczej może służyć odnalezieniu tych elementów, jakie są przeciwskuteczne dla osiągnięcia celu, niż porównaniu przy nie zawsze tak samo sprecyzowanych celach. Poza tym należy też uświadomić sobie fakt, że podejmując problem efektywności osiągania celu, uwzględnić należy nakłady, które rosną tym bardziej, im pełniejsze ma być osiągnięcie zamierzonego celu. Tak więc w istocie, wskaźnik efektywności staje się tą miarą, która obejmuje uzyskany wynik (skutek) odniesiony do społecznych nakładów, jakie zostały zużyte na zrealizowanie danego osią-

gnięcia. Stąd ekonomiczny aspekt ujęcia efektywnościowego domaga się — naszym zdaniem — uwzględniania również optymalizacji ze względu na przyjęte kryteria. Ujęcie ilościowe, aby nie było pozorne, wymaga obiektywności pomiaru. Staje się to możliwe, gdy cele nauczania są formułowane w kategoriach zadań określonych jednoznacznie, w sposób dostępny dla kontroli[2]. Ujęcie takie samo przez się spłycać musi podejście do kształcenia, które jest komunikacją międzyludzką i jako takie może być ujęte pomiarem tylko w ograniczonym sensie. Ze stwierdzenia tego nie należy jednak wyciągać wniosku o bezcelowości ilościowych ocen efektywnościowych, lecz tylko taki, że są one miarodajne w ograniczonym zakresie. Warunkiem poprawnych ocen musi być odpowiednio skonstruowana taksomomia celów kształcenia. Przyjęcie takiej czy innej taksonomii jest już zagadnieniem jakościowym i nie można powiedzieć, aby zgoda co do taksonomii celów była osiągnięta. Można natomiast śmiało stwierdzić, że zagadnienie taksonomii w ogóle nie jest często uświadamiane, a raczej tylko intuicyjnie wyczuwane. Można też stwierdzić, że do tej pory nie istnieje odpowiednio skonstruowany zespół zasad klasyfikacji celów i treści, ani pełny opis wyodrębnionych członów takiej taksonomii, które nie budziły wątpliwości.

Przystępując do zbadania problemu efektywności kształcenia, warto rozważyć, czym jest efektywność w sensie ogólnym, nie tylko w sensie jej ilościowego ujęcia. Chcemy się więc wyzwolić od tylko ekonomicznego rozumienia efektywności kształcenia.

2. SENS EFEKTYWNOŚCI W UJĘCIU PRAKSEOLOGICZNYM I AKSJOLOGICZNYM

Efektywność ujęta jakościowo przynależy do problematyki aksjologicznej, jest bowiem wartością. Wartość ta zrealizowana w działaniu, nabiera charakteru konkretnego i można jej wtedy przypisywać w pewnym określonym aspekcie miarę liczbową. Jednak podstawą dla efektywności konkretnej jest zawsze pewien model idealny, który konstruujemy, gdy do tego modelu odnosimy za każdym razem tę wartość, jaką określamy efektywnością konkretną.

Efektywność w pedagogicie ujmować należy przede wszystkim jako pojęcie nie tyle ekonomiczne, co prakseologiczne. Właśnie na tym terenie badań zwrócono uwagę na niejednorodność pojęcia efektywności, wyróżniając trzy jego aspekty: podmiotowy, społeczny i ekonomiczno-techniczny[3]. Trzeba uznać za celowe przyjęcie analogicznych aspektów dla efektywności odniesionej do kształcenia. Rozróżnienie to należy naszym zdaniem ująć następująco:

1. efektywność subiektywna, która odnosi się do indywidualnego osiąganego rozwoju osobowego i poznawczego,

2. efektywność pedagogiczna odnoszona do kompetencji w zakresie pełnienia funkcji pedagogicznych,

3. efektywność ekonomiczno-techniczna, która oceniana jest na podstawie sprawdzianów komunikacyjnych o formalnym przyswojeniu treści kształcenia — odniesiona do nakładów, jakie zostały poniesione.

O tej ostatniej mówi K. Denek we wspomnianej na wstępie pracy. Gdy rozróżniliśmy już trzy aspekty efektywności kształcenia, wychodząc z przesłanek prakseologicznych, należy zdać sobie sprawę z tego, co te aspekty łączy w określoną jedność. Źródłowo termin, którym ujęte jest interesujące nas pojęcie, wywodzi się od łacińskiego effectus — osiągnięcie, wynik. Średniowieczna łacina utworzyła termin effectivus — skuteczny (W. Kopaliński, 1975). Współcześnie potocznie termin efektywność rozumiany jest jako dodatnia wartość działania, przejawiająca się w uzyskanym wyniku (Leksykon PWN, 1972). Tę dodatnią wartość działania T. Pszczołowski łączy z oceną działania po jego zrealizowaniu ze względu na zaspokajanie tych potrzeb, jakie wtedy występują, nie zaś ze względu na cel ustanowiony przed podjęciem działania! Wynik odniesiony do celu T. Pszczołowski nazywa skutecznością osiągania postawionego celu. Autor ten zwraca jednocześnie uwagę na możliwość takich działań, które mogą być efektywne, a właśnie n i e s k u t e c z n e. Naszym zdaniem warto też uwzględnić sytuację odwrotną. Działanie może być skuteczne, a mimo to n i e e f e k t y w n e. Oznacza to nic innego tylko to, że cel nawet w znacznej mierze osiągnięty nie zaspokaja żadnych potrzeb. Warto się zastanowić ilekroć dzieje się tak przy realizowaniu różnych programów.

W tym wypadku jest to dramat dla tych, którzy takie kształcenie prowadzili, rzadziej natomiast może wystąpić sytuacja odwrotna, będąca tytułem do niezasłużonej chwały, gdy działanie jest efektywne, mimo że kształcenie mieści się między nieskuteczną efektywnością a nieefektywną skutecznością.

Biorąc pod uwagę te wyjaśnienia, dotyczące ogólnego rozumienia terminów efektywność i skuteczność, podkreślmy raz jeszcze, że efektywność kształcenia w sensie prakseologicznym jest wartością przypisywaną konkretnemu działaniu ludzkiemu ze względu na zaspokojenie wyniku tego działania, wskazując jednocześnie na trzy aspekty, jakie są z tym pojęciem związane. Należy wyróżnić efektywność subiektywną, pedagogiczną i ekonomiczno-techniczną.

Jeżeli zgodzimy się z tym, że efektywność jest wartością, to należy poświęcić nieco uwagi temu, czym jest wartość, gdyż często terminowi temu przypisuje się nie to pojęcie, z którym należy go wiązać. Efektywność kształcenia powinna spełniać postulaty, które wynikają z ogólnej teorii wartości, jaką jest aksjologia.

W potocznym rozumieniu tego słowa wartość jest sprowadzana często do pojęcia cechy określonej rzeczy. Takie ujmowanie deprecjonuje wartość, sprowadzając ją do poziomu, na którym nie mamy z nią jeszcze do czynienia. O ile bowiem zbiór cech rzeczy stanowi podstawę, z której

wynikać może wartość, to jednak sama wartość realizuje się w „sposobie istnienia", który w przypadku przedmiotu można wyróżnić przez określenie „istnienie dla", a w przypadku podmiotu, wartość realizuje się w pracy związanej ze sposobem bycia tego przedmiotu, czyniąc go cennym ze względu na określone kryteria. Tak ujęta wartość, może być rozważana w jej sensie: 1. konkretnego występowania, 2. wartości możliwej do urzeczywistnienia, 3. idei wartości tworzącej pewien wzorzec (pominiemy tu dalsze dwa wyższe szczeble wartości wyróżniane w filozofii wartości).

Przyjmując takie rozróżnienia wartości i uznając, że efektywność wynika z konkretnego działania, można podjąć problem oceny efektywności. Znaczenie ma tu trafność takiej oceny w tym sensie, aby była ona wyzbyta subiektywności i arbitralności osądu. Dla zapewnienia trafności oceny efektywności trzeba, aby:

1. efektywność została określona adekwatnie do tego, czego ma dotyczyć,
2. twierdzenia dotyczące efektywności były prawdziwe,
3. przyjęte kryteria oceny efektywności były miarodajne.

Tak więc, ocena efektywności okazuje się być złożonym zagadnieniem poznawczym, a tym samym obszarem, na którym łatwo o sądy pochopne, oparte na potocznym, nienaukowym rozumieniu tego, czym efektywność jest w swej istocie, przez to sądy takie stają się niezgodne z istniejącym stanem rzeczy. Tak więc koniecznym jest rozróżnienie tego, czym jest efektywność konkretna, a tę należy odnieść do efektywności możliwej do urzeczywistnienia, która znajduje swój wzorzec w idei efektywności. Dysponując takimi rozróżnieniami można określić bardziej racjonalne kryteria oceny efektywności, mając na względzie to, aby efektywność spełniała wymagania stawiane przez te kryteria. Bowiem „ocena to przede wszystkim ujęcie wartości w aspekcie jakiegoś przyjętego (z zewnątrz) wzorca, hierachii czy skali, do której się ją odnosi" (W. Stróżewski 1981 : 118).

Posługując się taką aparaturą pojęciową, utworzoną dla operowania wartościami, można podjąć pełniejsze rozważania na temat efektywności w kształceniu. Mając na uwadze stwierdzenie, że efektywność kształcenia jest dodatnią wartością działania ze względu na zaspokojenie potrzeb uczniów, należy wyróżnić przede wszystkim te potrzeby, a także określić, jakie aspekty efektywności należy im przyporządkować.

3. ZGODNOŚĆ POTRZEB WYKSZTAŁCENIA I CELÓW KSZTAŁCENIA WARUNKIEM PEŁNEJ EFEKTYWNOŚCI

Wśród potrzeb, jakie można wyróżnić, na pierwsze miejsce wysuwa się potrzeba posiadania przez szkoły wysokokwalifikowanych nauczycieli, a nie tylko pracowników odrabiających zajęcia i nie widzących związku

ich pracy z twórczym stosunkiem do zadań dydaktycznych. Zaspokajaniu tak określonej potrzeby odpowiada to, co nazwaliśmy efektywnością pedagogiczną.

Nie mniej ważna, bo związana z efektywnością pedagogiczną, jest potrzeba rozwoju indywidualnego tak osobowości, jak i umiejętności realizowania procesu kształcenia. Miarą tego jest kompetencja pedagogiczna nauczyciela. Realizacją tej kompetencji jest wartość osiągana w wyniku pracy nad sobą nauczyciela, który rozwija swoje kompetencje pedagogiczne. Ważnym jest, aby ten rozwój był subiektywnie oceniony przez osobę, która zyskuje określony poziom tych kompetencji, jako że jest to wartość subiektywna efektywności. Ocena ta jednak ma odniesienie środowiskowe, z którym wiąże się właściwy stosunek do doskonalenia pedagogicznego. O ile stosunek ten może być podbudowany własnym układem istniejących już wartości, to jednak dominujący wpływ nań ma układ rzeczywistych, a nie tylko głoszonych kryteriów oceny wartości w środowisku szkoły.

Duże znaczenie ma tu identyfikacja środowiska nauczycielskiego z realizowanymi celami. Przy braku takiej identyfikacji mamy sprzyjające warunki dla osiągania w najlepszym razie pewnej skuteczności przy znacznie niższej efektywności. Do osiągania większej efektywności konieczny jest współudział lub przynajmniej uznawanie realizowanych celów przez środowisko nauczycielskie.

Zarówno efektywność pedagogiczna, jak i efektywność subiektywna, wyrażają się tym, że osiągany jest odpowiedni poziom kształcenia uczniów w szkole. Po latach, gdy oceny wychowanków tych szkół wystawiane swoim nauczycielom pozbawione są już chwilowych emocji, okazuje się, że wartości przypisywane są w pierwszym rzędzie osobowości i jej oddziaływaniu na wychowanka, a kompetencje zawodowe nauczycieli uważane są za oczywiste i zrozumiałe same przez się, za stanowiące elementarny warunek bycia nauczycielem. Bierząca ocena wartości jakościowych jest trudna i rodzi liczne wątpliwości, przy czym ocena ta jest wciąż narażona na zarzut braku obiektywności. Wobec niedostatku argumentacji na korzyść jakościowego ujmowania oceny efektywności ujawnia się często przekonanie, że ilościowe oceny pozwolą uzasadnić ponoszone nakłady. I wtedy ocenie chce się poddawać tylko stopień realizacji celu, pod postacią uzyskanego wyniku, a nie pod postacią zaspokojenia potrzeb w czasie, gdy te potrzeby wystąpią. Tak więc preferuje się ocenę ilościową techniczno-ekonomicznej efektywności. Ujęcie to nie budziłoby zastrzeżeń, gdyby można było doprowadzić do bezwzględnej zgodności celów z zaspokojeniem potrzeb, które wystąpią w przyszłości. Zdarza się to jednak niezbyt często. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że przewidywanie przyszłych potrzeb jest błędne, lecz zapewne jeszcze w większym stopniu dlatego, że cele są wyznaczne w oparciu o ideologię, które nie wytrzymują konfrontacji z tą rzeczy-

wistością, jaka się jawi po nie tak znowu długim okresie czasu. Zatem posługiwanie się efektywnością techniczno-ekonomiczną jest tym bardziej miarodajne im bliższe i bardziej jednoznaczne są zadania, jakie zostaną wyznaczone do osiągnięcia. Sprawa ta nie budzi zastrzeżeń, gdy idzie o określenie umiejętności podstawowych, natomiast nie wydaje się, aby łatwo można było objąć efektywnością techniczno-ekonomiczną problematykę oddziaływań dalekosiężnych i wychowawczych, co związane jest w dużej mierze z rozwojem osobowości, a to nie daje się łatwo sprowadzić do miar techniczno-ekonomicznych, nie mówiąc o tym, że wyznaczane w tym zakresie cele okazały się nie przystające do potrzeb, przed jakimi staje nasze szkolnictwo.

Możemy dziś konstatować, że cele wyznaczone były w sposób biurokratyczny, ale nie można też pominąć faktu, że samo doskonalenie nauczycieli często ulega sformalizowaniu. Tak więc problem doskonalenia pedagogicznego, o ile ma kapitalne znaczenie, o tyle nie może być „załatwiony odgórnie", jak również nie można go sprowadzić do aspektu techniczno-ekonomicznego, gdyż ten wskaźnik zbyt łatwo prowadzić może do nieefektywnej skuteczności, co zawsze ma miejsce, gdy cele nie są zgodne z potrzebami, mimo że wynik pozornie może być zadowalający. System kształcenia nie jest, niestety, układem dedukcyjnym o jednoznacznie określonych składnikach, problem zaś tkwi nie tylko w realizacji wyznaczonego celu, co właśnie w trudności wyznaczenia celu w taki sposób, żeby był on adekwatny do przyszłych potrzeb. A że nie jest to zagadnienie proste, przekonujemy się na każdym kolejnym etapie rozwoju myślenia o kształceniu.

Przypisy

[1] Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. Warszawa 1960, PWN; J. Szczepański: Pojęcie efektywności wyższego wykształcenia. Życie Szkoły Wyższej 1963, nr 1; J. Zborowski: Metody a efektywność procesu nauczania. Życie Szkoły Wyższej 1965, nr 11.

[2] K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980, PWN.

[3] T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław 1978, Ossolineum.

EWA DADEJ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

SYSTEM EDUKACJI W AUSTRALII

Artykuł ma charakter informacyjny, oparty jest na literaturze przedmiotu, podanej w załączniku, na oficjalnych publikacjach i sprawozdaniach Australijskiego Ministerstwa Oświaty.

Obejmuje ogólne informacje dotyczące administracji centralnej kierującej szkolnictwem, struktury szkolnictwa australijskiego, różnic w szkolnictwie w poszczególnych stanach, oraz programów i organizacji nauczania.

ADMINISTRACYJNY SYSTEM NAUCZANIA W AUSTRALII

W Australii organizacja szkolnictwa należy przede wszystkim do kompetencji władz lokalnych, ale w swojej działalności władze te muszą przestrzegać ogólnych ustaleń obowiązujących w danym stanie Australii. Nadzór nad nimi sprawuje Department of Education and Science (Ministerstwo Oświaty)[1].

Piramida przedstawia zorganizowaną administrację kierującą szkolnictwem, jego odgałęzieniami, biurami (schemat na str. 156).

STRUKTURA SZKOLNICTWA W AUSTRALII

Schemat zamieszczony na str. 157 przedstawia strukturę szkolnictwa w Australii.

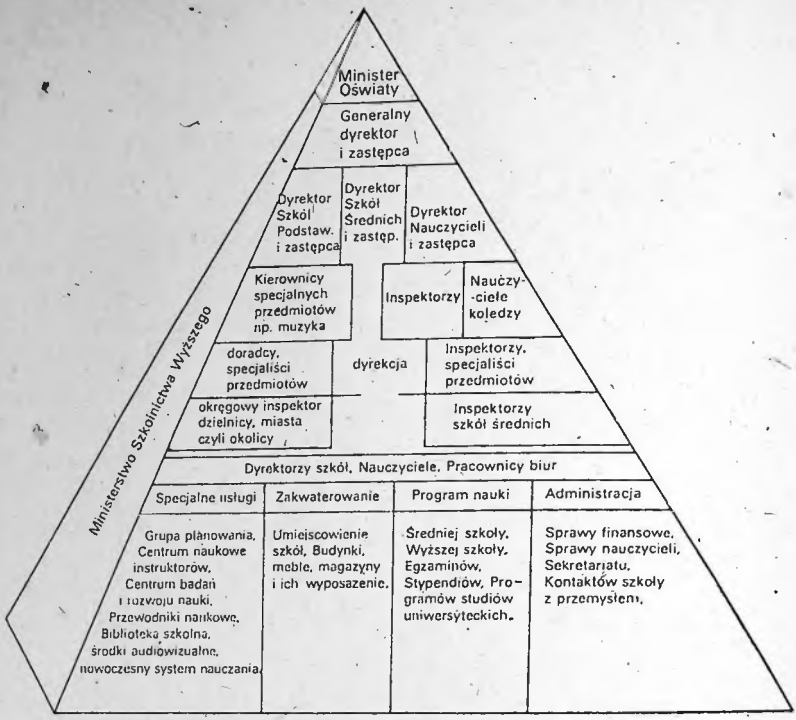
Ze schematu zamieszczonego na str. 156 wynika, że szkolnictwo w Australii jest zorganizowane w „dual system", tzn. szkolnictwo dwojakiego rodzaju:

I. public school — czyli szkoły rządowe,

II. private school — czyli szkoły prywatne.

Szkoły rządowe utrzymywane są z funduszów Ministerstwa Oświaty. Wszelkie opłaty w tych szkołach są zniesione. Szkoły prywatne są to szkoły wyznaniowe, utrzymywane przez kościoły oraz tzw. szkoły niezależne, organizowane i utrzymywane przez różne instytucje świeckie.

Administracyjny system edukacji:



Piramida przedstawiająca zorganizowaną administrację kierującą szkolnictwem, jego odgałęzieniami i biurami

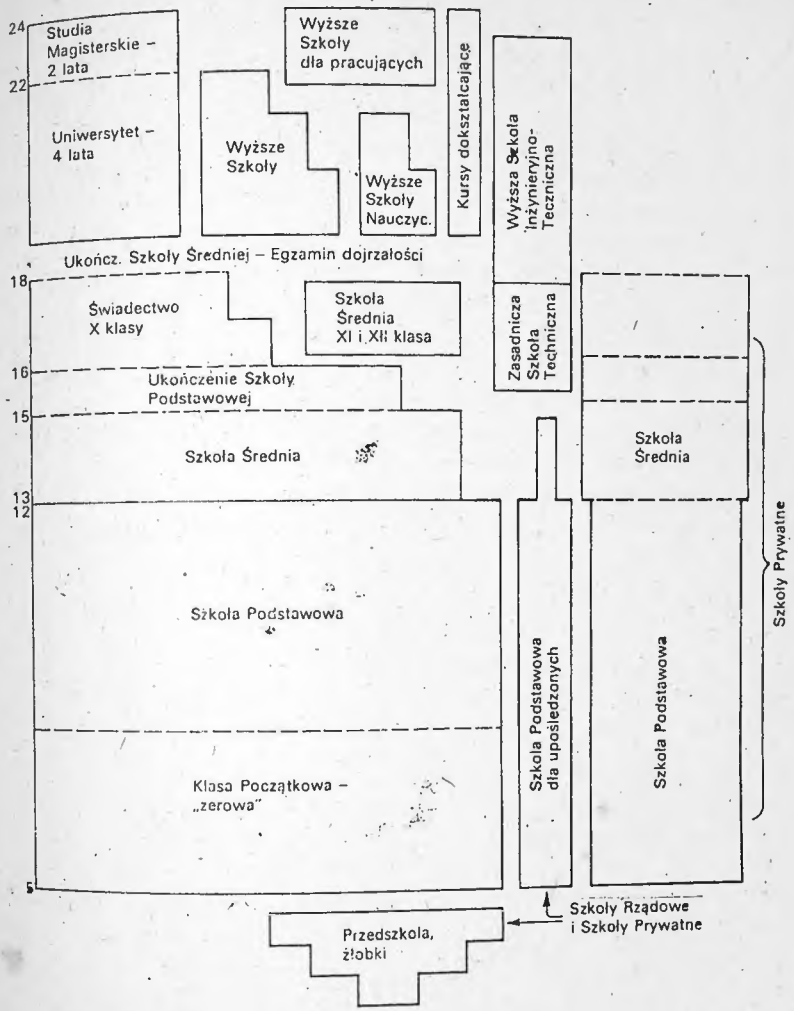
Są trzy stopnie kształcenia:

I stopień — obejmuje młodzież od 5—16 lat. Jest to kształcenie powszechne i obowiązkowe. Uczniowie uczęszczają do klasy „O" (infatns grades), następnie 6 lat do szkoły podstawowej (primary schools) i 3 lata do szkoły średniej (secondary schools). Po ukończeniu 10-letniej szkoły uzyskują dyplom ukończenia szkoły tzw. małej matury (Certficate of Graduation).

II stopień — obejmuje młodzież od 16 — 18 lat. Jedni uczniowie uczęszczają do X i XI klasy (Matriculation Colleges) i uzyskują dyplom dojrzałości, inni zaś uczęszczają od 1 do 3-letnich szkół zawodowych o różnych specjalnościach uzyskując zawód (Trades Level).

III stopień szkolnictwa jest kształceniem dalszym, obejmuje różne kursy i szkoły dokształcające oraz uniwersytety i inne wyższe szkoły. Studia trwają 3 — 4 lata, absolwenci otrzymują bakalaureat, rozpoczynają pracę zawodową lub studiują nadal 2 lata, aby zdobyć stopień magistra (master), a następnie doktora (doctor). Prawo nadawania stopni

Struktura szkolnictwa w Australii



naukowych mają tylko uniwersytety. Oprócz uniwersytetów do szkół wyższych należą: college (samodzielne lub afiliowane przy uniwersytetach), wyższe szkoły techniczne, wyższe szkoły artystyczne, wyższe szkoły muzyczne i wyższe szkoły nauczycielskie.

W Australii są też takie szkoły, jak „Szkoła przez radio" dla dzieci żyjących w buszu, „Szkoła korespondencyjna" dla dzieci, które są chore lub są czasowo za granicą, dla więźniów itp., a także „Szkoła z 1 nauczycielem" organizowana na wsiach.

RÓŻNICE WYSTĘPUJĄCE W SZKOLNICTWIE MIĘDZY POSZCZEGÓLNYMI STANAMI W AUSTRALII

Mówiąc o szkolnictwie australijskim, mamy na myśli system szkolny w poszczególnych stanach regulowany ustawami i decyzjami władz szkolnych lokalnych; nadzór nad nimi sprawuje Minister of Education and Science (Minister Oświaty i Nauki)[3].

Stolicą Australii jest Canberra podlegająca pod rząd federalny, a stanów w Australii jest 7:

1. Nowa Południowa Walia ze stolicą Sydney,
2. Północne Terytorium ze stolicą Darwin,
3. Queensland ze stolicą Brisbane,
4. Południowa Australia ze stolicą Adelaide,
5. Tasmania ze stolicą Hobart,
6. Viktoria ze stolicą Melbouerne,
7. Zachodnia Australia ze stolicą Perth.

Różnice występujące w szkolnictwie między poszczególnymi stanami w Australii przedstawia schemat zamieszczony na str. 159.

We wszystkich stanach Australii wszystkie dzieci od 5 roku życia uczęszczają do klasy przygotowawczej (infants grades).

W Canberze i Nowej Południowej Walii (Sydney) dominuje system składający się z 6-letnich szkół podstawowych + 4-letnich szkół średnich + 2 lata matura, tj. 6 + 4 + 2 = 12. Po 10 klasie uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły powszechnej i obowiązkowej. Następnie uczeń może uczęszczać do XI i XII klasy, uzyskując maturę lub do szkoły zawodowej zdobywając zawód.

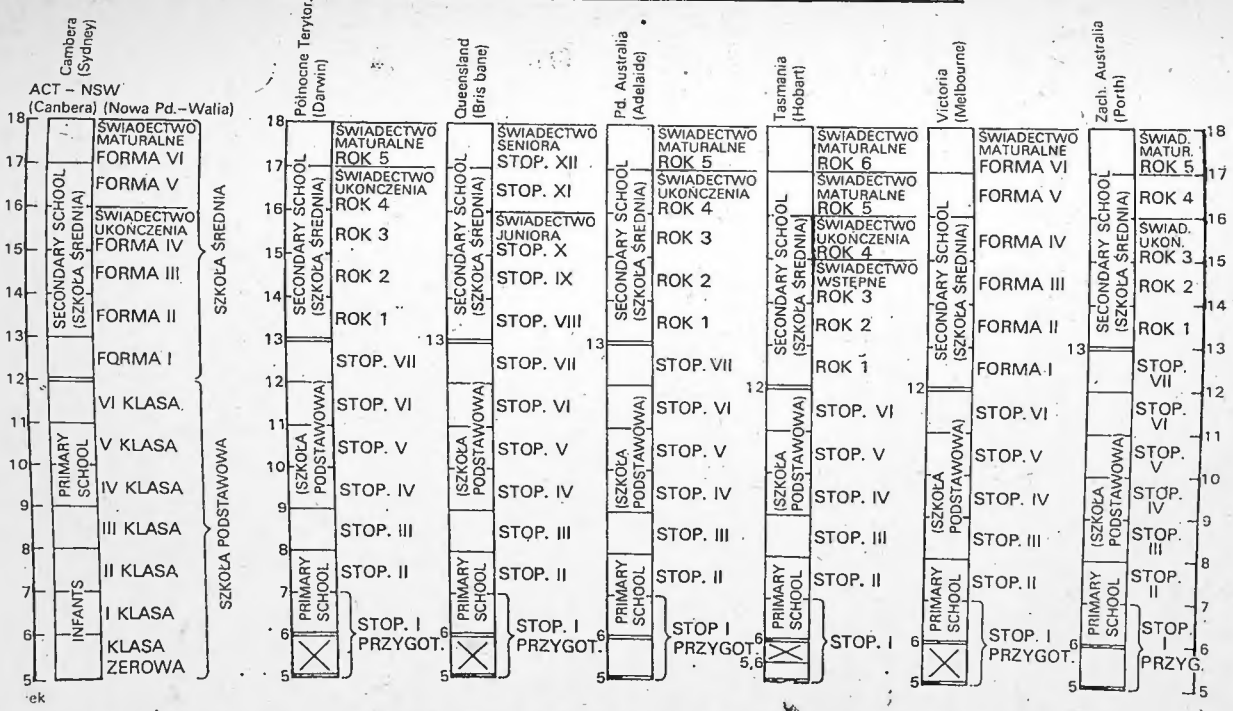
W Północnym terytorium (Darwin) i Południowej Australii (Adelaida) dominuje system składający się: z 7-letnich szkół podstawowych + 4-letnich szkół średnich + 1 rok matura, tj. 7 + 4 + 1 = 12.

Po XI klasie uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły powszechnej i obowiązkowej. Następnie może uczęszczać do klasy XII uzyskując maturę lub do szkoły zawodowej zdobywając zawód.

W Queensland (Brisbane) i Zachodniej Australii (Perth) dominuje system składający się: z 7-letniej szkoły podstawowej + 3-letniej szkoły średniej + 2 lata matura, tj. 7 + 3 + 2 = 12. Po 10 klasie uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły powszechnej i obowiązkowej. Następnie może uczęszczać do klasy XI i XII uzyskując maturę lub do szkoły zawodowej zdobywając zawód.

W Tasmanii (Hobart) dominuje system składający się: z 6-letniej szkoły podstawowej + 3 klasy szkoły średniej + 2 lata matura,

Struktura szkolnictwa australijskiego



Różnice występujące między poszczególnymi stanami Australii w szkolnictwie

✕ – odpowiednik klasy „zerowej"

tj. 6 + 3 + 1 + 1 + 1. Po 9 klasie uczeń otrzymuje świadectwo wstępne. Po ukończeniu 10 klasy uczeń uzyskuje świadectwo ukończenia klasy 10 szkoły powszechnej i obowiązkowej. Po ukończeniu XI klasy uczeń otrzymuje świadectwo maturalne bez zdania egzaminu dojrzałości. Po 12 klasie uczeń otrzymuje świadectwo maturalne na podstawie egzaminu dojrzałości.

Viktoria (Melbouerne) dominuje system składający się: z 12-letniej szkoły powszechnej, tj. 6 letniej szkoły podstawowej i 6 letniej szkoły średniej. Uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły obowiązkowej i otrzymuje świadectwo maturalne.

PROGRAMY I ORGANIZACJA NAUCZANIA

Australijskie ustawy i rozporządzenia szkolne nie zawierają i nie określają programów szkolnych[4]. Stanowią one wewnętrzną sprawę poszczególnych szkół. Jednak programy te nie zawierają szczegółowych treści, które pozostawia się do ustalenia nauczycielom.

Ustawy zawierają bardzo ogólne wytyczne, a centralne władze szkolne podają niektóre tylko dane dotyczące zadań, charakteru, organizacji pracy. Ministerstwo Oświaty publikuje jednak szczegółowe biuletyny o charakterze informacyjno-doradczym, a w razie potrzeby ogłasza uzupełniające rozporządzenia[5]. Jedne i drugie z uwzględnieniem warunków lokalnych stanowią do pewnego stopnia wytyczne dla programów. W rezultacie sam nauczyciel układa program szczegółowy, stosuje metody, które uzna w danych warunkach za najskuteczniejsze zmieniając je w razie potrzeby. Sam wybiera podręcznik do nauki przedmiotu.

Plan nauczania orientuje nas w doborze przedmiotów oraz w treściach nauczania. Plan ten jest jednak bardzo ogólny, gdyż lokalne samorządowe władze szkolne opracowują go według własnych potrzeb. Dlatego też ten sam przedmiot, z tą samą liczbą godzin przeznaczonych na jego realizację, w każdej szkole może zawierać inne szczegóły.

W zakresie organizacji nauczania szkoły pracujące zgodnie z nowymi zasadami hołdują idei elastyczności programu z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań dzieci. Akcentuje się coraz częściej uczenie przez odkrywanie (discovery learning) i wspólne przeżywanie, które angażuje ucznia i budzi głębsze emocje. Na budowę programu i organizację nauczania ma wpływ często stosowany zwyczaj podziału danego rocznika pod względem poziomu rozwojowego oraz ogólnych zdolności i umiejętności dzieci na „grupy poziome". Stosowane metody, różne drogi i tempo uczenia się dzieci dają w rezultacie mocno zróżnicowany poziom pracy szkół. Uczniowie przechodzą do następnej klasy bez względu na stopień opanowania materiału.

Przypisy

[1] P. Hughes: „The Government School", 85—90 in W.G. Walker (ed): School, College and University: The Administration of Education in Australia (St. Lucia, 1972), 88—9.
[2] Alan Barcan: A Short History of Education in New South Wales (Sydney, 1965), s. 32.
[3] R. W. T. Cowan (ed): Education for Australians (Melbourne, 1964, s. 12).
[4] Departament of Education. Progress in Education 1972 (Sydney, 1972).
[5] Australian Commissions on Advanced Education. Third Report (Canberra, 1972), 2.

KARL-HORST BRÜGGENER
GERT ADLER
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Halle-Köthen

KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE DYPLOMOWANYCH NAUCZYCIELI W NRD

WPROWADZENIE

W NRD przyszli nauczyciele odbywają pięcioletnie studia na uniwersytecie lub w wyższej szkole pedagogicznej. Studia te przygotowują do nauczania dwóch przedmiotów w klasach od V do XII, ukończenie ich jest równoznaczne z uzyskaniem pierwszego stopnia akademickiego: dyplomowanego nauczyciela.

Bardzo ważnym przedmiotem w toku całego procesu kształcenia jest pedagogika, jako że ma ona podstawowe znaczenie dla działalności nauczyciela każdego przedmiotu oraz wychowawcy klasy (Klassenleiter). Z uwagi na ograniczony czas studiów największą wagę przykłada się do pedagogiki szkolnej.

Od VI do VIII semestru duża część studentów (około 30%) uczestniczy w zajęciach fakultatywnych odbywających się w grupach badawczych zajmujących się bądź pedagogiką, bądź psychologią pedagogiczną. Na piątym roku studiów wszyscy studenci odbywają praktykę szkolną trwającą 27 tygodni, biorąc jednocześnie udział w zajęciach poświęconych prawu szkolnemu, przygotowaniu do pełnienia funkcji wychowawcy klasy oraz orientacji szkolnej.

W instytucjach kształcących nauczycieli w NRD nie obowiązuje ściśle określona kolejność nauczania poszczególnych działów pedagogiki. Co więcej — w większości szkół wyższych z podstawami pedagogiki, teorią wychowania, dydaktyką studenci zapoznają się w toku zintegrowanego procesu kształcenia. Historię wychowania przekłada się niekiedy z I semestru na późniejsze lata studiów. Nie zmienia to faktu, że (mimo pewnych różnic) we wszystkich szkołach wyższych obowiązuje podobny program nauczania.

CELE I TREŚCI KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO

Główny cel kształcenia dyplomowanych nauczycieli w zakresie pedagogiki obejmuje przekazywanie i przyswajanie naukowych podstaw działalności pedagogicznej. Rzecz w tym, aby studenci zostali przygotowani do skutecznej pracy pedagogicznej i wychowawczej na lekcjach oraz w organizacjach młodzieżowych i dziecięcych, aby potrafili wykorzystywać w procesie wychowania młodego pokolenia wszystkie siły społeczne, aby umieli aktywnie współpracować z rodzicami.

Dzięki kształceniu pedagogicznemu studenci mogą zapoznać się z doświadczeniami postępowej praktyki szkolnej, mogą także zrozumieć dialektykę procesu pedagogicznego. Studenci powinni pojąć znaczenie teorii pedagogicznej dla praktycznej działalności pedagogicznej, powinni też zrozumieć konieczność oparcia się w swoim przyszłym postępowaniu na zdobyczach poznawczych pedagogiki. Chodzi więc o rozwijanie pedagogicznego myślenia studentów, o to, aby umieli oni planować i skutecznie realizować cele dydaktyczno-wychowawcze — w zależności od konkretnych warunków i osiągniętego przez uczniów poziomu rozwoju. Dąży się przy tym do tego, by studenci samodzielnie analizowali procesy i sytuacje pedagogiczne, żeby wyciągali z tych analiz odpowiednie wnioski, istotne z punktu widzenia możliwości rozwijania osobowości uczniów i kolektywów uczniowskich, a także podejmowali — na gruncie określonych stanowisk teoretycznych — decyzje co do dalszych rozwiązań metodycznych.

Ogólnie rzecz biorąc realizacja celów kształcenia w zakresie pedagogiki ma bardzo duże znaczenie z punktu widzenia kształtowania etosu nauczycielskiego przyszłych pedagogów.

TREŚCI KSZTAŁCENIA OBOWIĄZKOWEGO W ZAKRESIE POSZCZEGÓLNYCH DZIAŁÓW PEDAGOGIKI SYSTEMATYCZNEJ

Celem kształcenia w zakresie podstaw pedagogiki, przedmiotu stanowiącego teoretyczno-metodologiczną bazę całego wykształcenia pedagogicznego, jest przekazanie studentom podstawowych stanowisk pedagogiki i polityki szkolnej. Na zajęciach z tego przedmiotu przyszli nauczyciele zapoznają się z podstawami wiedzy z teorii rozwoju osobowości, zdobywają wiadomości o prawidłowościach i uwarunkowaniach rozwoju osobowości uczniów w procesie pedagogicznym. Zapoznają się też z ważnymi dokumentami polityczno-oświatowymi, zwłaszcza z planami nauczania i rozporządzeniami regulującymi pracę szkoły, które stanowią podstawę planowania procesu pedagogicznego i efektywnego kierowania jego przebiegiem.

Na zajęciach z zakresu teorii wychowania studenci opanowują pod-

stawowe wiadomości i umiejętności niezbędne do skutecznego kierowania procesem wychowania w toku lekcji i w trakcie prac pozalekcyjnych uczniów. Tak więc na treści kształcenia w zakresie teorii wychowania składają się wybrane wiadomości o podstawowych prawidłowościach, metodach i uwarunkowaniach procesu kształtowania przekonań i postaw, sposobów zachowania się i cech charakteru. Chodzi tu przy tym o konkretne kształtowanie umysłowej i umysłowo-praktycznej działalności uczniów, a także o świadome wykorzystywanie ich doświadczeń i stosunków społecznych z myślą o realizacji celów wychowania. Studenci muszą poza tym zapoznać się z podstawowymi zadaniami stojącymi przed wychowawcą klasy, zadaniami dotyczącymi planowania, kierowania i oceniania procesu wychowawczego; wiedzę z tego zakresu poszerzają i pogłębiają następnie na piątym roku studiów.

Na zajęciach z zakresu dydaktyki przyszli nauczyciele zapoznają się z postępowymi doświadczeniami dotyczącymi kształtowania procesu nauczania. Studenci zapoznają się z procesem nauczania jako kierowanym przez nauczyciela procesem przyswajania wiedzy i umiejętności przez uczniów. Nauczyciel musi umieć planować, kształtować i analizować ten proces mając na względzie struktury: cel — materiał nauczania oraz konkretne warunki. Nauczyciel musi przy tym brać pod uwagę możliwości każdego ucznia, musi dążyć do optymalnego rozwoju osobowości każdego ucznia. Dlatego też treści kształcenia w zakresie dydaktyki obejmują podstawowe wiadomości o kierowaniu lekcją, o zasadach dydaktycznych, o funkcjach dydaktycznych, o metodach dydaktycznych, a także o formach współpracy uczniów.

Treści z dziedziny teorii wychowania i dydaktyki są ściśle powiązane z treściami „Praktycznych ćwiczeń szkolnych z pedagogiki i psychologii". Te obowiązkowe ćwiczenia — w liczbie 10 (w sumie 50 godzin) — odbywają się, równolegle z kształceniem teoretycznym (w III i IV semestrze) w wyższych klasach szkoły ogólnokształcącej. Będzie o nich jeszcze mowa w ostatniej części tego artykułu. Poniżej przedstawiamy nową koncepcję kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli.

INTEGRUJĄCY KURS PEDAGOGIKI

Od 1988 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. N. K. Krupskiej w Halle-Köthen — podobnie zresztą jak i winnych szkołach wyższych i uniwersystetach w NRD — kształcenie pedagogiczne studentów prowadzi się w formie krusu integrującego. Za koniecznością wprowadzania tej nowej formy kształcenia w zakresie pedagogiki przemawiały następujące względy:

W kształceniu nauczycieli należy uwzględniać zmienione warunki reprodukcji społecznej, a także rozwój praktyki społecznej i postęp

nauk o wychowaniu; w większym niż dotychczas stopniu należy wykorzystywać studia z myślą o wychowaniu i naukowym kształceniu studentów.

W związku z tym trzeba w nowy jakościowo sposób rozwiązać takie podstawowe problemy nowoczesnego kształcenia na poziomie wyższym, jak zapewnienie studentom w toku studiów podmiotowości, powiązanie teorii z praktyką, czy wreszcie zespolenie kształcenia i samodzielnej pracy naukowej studentów.

W rozwiązywaniu tych problemów udział brały wszystkie zainteresowane osoby, tzn. zarówno nauczyciele akademiccy nauczający poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, jak studenci. W miejsce zajęć z poszczególnych dziedzin pedagogiki wprowadzony został kurs integrujący wszystkie te dziedziny.

I tak integracji teorii wychowania i dydaktyki dokonano biorąc pod uwagę optymalne przygotowanie studentów do wykonywania zawodu, to znaczy treści kształcenia dobrano i ustrukturalizowano przede wszystkim pod kątem działalności nauczyciela i stworzenia przesłanek do rozwijania jego umiejętności pedagogicznych.

Odbywający się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Halle-Köthen na drugim roku studiów kurs integrujący teorię wychowania i dydaktykę obejmuje następujące kompleksy tematów:

1. Proces pedagogiczny w swojej specyfice jako proces nauczania i jako proces wychowania zachodzący w trakcie zorganizowanej działalności pozalekcyjnej uczniów (3 godziny wykładów, 4 godziny seminariów).

2. Kierowanie procesem kształcenia i wychowania jako złożony proces zachodzący w szkole (7 godzin wykładów, 6 godzin seminariów).

3. Kształtowanie stosunków społecznych sprzyjających rozwojowi i kierowanie działalnością uczniów w procesie pedagogicznym (5 godzin wykładów, 4 godziny seminariów).

4. Kierowanie procesem wychowania światopoglądowego na lekcjach z poszczególnych przedmiotów oraz w trakcie zorganizowanej działalności pozalekcyjnej uczniów (4 godziny wykładów, 4 godziny seminariów).

5. Działalność nauczyciela związana z kierowaniem przygotowania i oceniania procesu pedagogicznego na lekcjach oraz w trakcie działalności pozalekcyjnej uczniów (9 godzin wykładów, 12 godzin seminariów), 2 godziny kolokwium końcowe.

Realizacja celów i zintegrowanych treści kształcenia w zakresie pedagogiki wymaga twórczego zastosowania znanych zasad, metod i form organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole wyższej. Chodzi tu przede wszystkim o motywowanie i przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej. Osiągnie się to tym lepiej, im bardziej w trakcie realizacji kursu integrującego z zakresu pedagogiki — podob-

nie zresztą, jak i w trakcie prowadzenia innych zajęć — przestrzegać się będzie następujące zasady wypracowane przez pedagogikę szkoły wyższej:

— umożliwianie studentom w coraz większym stopniu samodzielnej pracy naukowej, zwłaszcza w zakresie analiz naukowych i kształtowania w uzasadniony sposób cząstkowych procesów pedagogicznych,

— dbanie o równowagę między przekazywaniem teorii a zajęciami praktycznymi, zwłaszcza w trakcie praktycznych ćwiczeń szkolnych z pedagogiki i psychologii odbywających się na drugim roku studiów,

— zachowanie odpowiednich relacji, uwarunkowanych treściami kształcenia, między przekazywaniem podstawowej wiedzy a stosowaniem jej w praktyce, głównie dzięki korzystaniu z nowych „Materiałów pomocniczych z teorii wychowania i dydaktyki" oraz materiałów do praktycznych ćwiczeń szkolnych,

— celowe wykorzystywanie doświadczeń studentów, zwłaszcza z pracy wychowawczej na koloniach, z działalności społeczno-politycznej, jak i z pracy w związkach młodzieżowych,

— ciągle pogłębianie odpowiedzialności studentów za własne wykształcenie, przede wszystkim dzięki wspólnemu formułowaniu celów kształcenia, ustalania form ich realizacji i sposobów oceniania wyników.

Te i inne zasady wypracowane przez pedagogikę szkoły wyższej stosuje się na różnych zajęciach. Stosuje się je na wykładach, które w zależności od struktur: cel — treści, mogą mieć zarówno charakter systemowo-podający, jak i problemowo-wyjaśniający. Niektóre tematy realizuje się np. na sympozjach, w trakcie których część naukowych referatów wygłaszają praktycy szkolni i najlepsi studenci.

Na seminariach tworzy się odpowiednie warunki, żeby studenci mogli prowadzić samodzielną działalność naukową, żeby mogli o wszystkim współdecydować i ponosić współodpowiedzialność. Nie chodzi tu zatem o przedstawianie obszernych referatów, ale o pobudzające intelektualnie dyskusje. Ważna jest poglądowość jak i podsumowanie dyskusji dokonane przez samych studentów. Pewne tematy poruszane na seminariach wymagają niekiedy intensywnych ćwiczeń, usystematyzowania i skontrolowania wiedzy studentów.

Poza zajęciami obowiązkowymi w programie studiów przewidziano spotkania fakultatywne poświęcone tematyce, która najbardziej interesuje studentów. Przygotowując prace semestralne studenci mogą korzystać z konsultacji lub rozwiązywać wyłaniające się przed nimi problemy, dzięki samodzielnie wyszukanym monografiom pedagogicznym (np. z serii „Porady dla nauczycieli"). Do brania aktywnego udziału w zajęciach fakultatywnych skłaniają studentów różne formy współzawodnictwa naukowego, a także chęć uzyskania dobrych wyników na egzaminie z pedagogiki, który odbywa się pod koniec drugiego roku studiów.

Podniesienie jakości i efektywności pedagogicznego kształcenia nauczycieli polegać ma przede wszystkim na lepszym przygotowaniu do przyszłej ich wielostronnej działalności w szkole. Chodzi tu zwłaszcza o wzrost odpowiedzialności i osobistego zaangażowania młodych nauczycieli. Już począwszy od I semestru stawia się przed studentami rozmaite wymagania co do wszechstronnej działalności pedagogicznej. Zmusza ich to do nieustannego dążenia do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego poprzez celowe przyswajanie i twórcze wykorzystywanie specjalistycznych, pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych wiadomości przy rozwiązywaniu pedagogicznych zadań i problemów.

Kształtowanie i poziom podstawowych umiejętności pedagogicznych zależą przede wszystkim od jakości stosunków teoria—praktyka w kształceniu pedagogicznym, w zakresie efektywnego kształtowania praktyki pedagogicznej. Efektywne stosunki teoria—praktyka muszą przyczyniać się do tego, aby studenci zostali lepiej przygotowani do planowania i prowadzenia — na podstawach naukowych — działalności pedagogicznej, do właściwego oceniania skutków i wyników swojej pracy, do uwzględniania w swojej pracy doświadczeń z praktyki pedagogicznej. Zdobycie przez studentów wysokich umiejętności pedagogicznych — to cel i główna treść wszystkich praktyk pedagogicznych odbywających się w trakcie pięcioletnich studiów.

Na pierwszym roku studiów, w ramach społecznych prac praktycznych w szkole, studenci poznają — przede wszystkim na zajęciach pozalekcyjnych — ważne rodzaje działalności nauczyciela w pracy z organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi. Po pierwszym roku studiów wszyscy studenci odbywają praktyki kolonijne polegające na samodzielnym kierowaniu przez 3 tygodnie kolektywem dziecięcym.

Na drugim roku studiów wszyscy studenci odbywają praktyczne ćwiczenia szkolne z pedagogiki i psychologii. Pod kierunkiem pedagoga i psychologa przeprowadzają oni w szkole 50 godzin hospitacji lekcji z różnych przedmiotów, a następnie dzielą się zdobytymi doświadczeniami na seminarium. Chodzi przede wszystkim o to, aby wychodząc od istotnych zadań nauczyciela związanych z efektywnym, skutecznym wychowawczo kształtowaniem lekcji z danego przedmiotu, studenci zrozumieli złożoność procesu pedagogicznego. Przesłanką ku temu jest analiza pedagogicznych i psychologicznych uwarunkowań i prawidłowości, jak i ich współdziałania w toku działalności związanej z kierowaniem i przyswajaniem na lekcji.

W trakcie praktycznych ćwiczeń szkolnych studenci zapoznają się z ważnymi zadaniami i rodzajami działalności wychowawcy klasy. Praktyczne ćwiczenia szkolne zostały tak zaplanowane, aby studenci mogli wykorzystywać, pogłębiać i poszerzać zdobyte już wiadomości pedago-

giczne i psychologiczne, aby mogli przyswoić sobie ważne umiejętności niezbędne nauczycielowi każdego przedmiotu, jak i wychowawcy klasy.

Praktyczne ćwiczenia szkolne mają rozwijać u studentów zdolność do analizowania w danej sytuacji istotnych uwarunkowań i komponentów procesu pedagogicznego na lekcji, do interpretowania danej sytuacji i wyciągania wniosków istotnych dla procesu kierowania i przyswajania. Ćwiczenia te mają wyrabiać u studentów umiejętność obserwowania procesu nauczania, analizowania go, a także rozważania różnych możliwości kształtowania go.

Praktyczne ćwiczenia szkolne stwarzają przesłanki do kształcenia metodycznego i są przygotowaniem do długotrwałej praktyki szkolnej na piątym roku studiów. Dzięki nim studenci mogą kształtować postawę wobec studiów i zawodu pedagoga.

Na trzecim i czwartym roku studiów studenci odbywają praktykę metodyczną — zależnie od wybranych przez siebie przedmiotów, których uczyć będą w przyszłości. W trakcie tej praktyki zdobywają umiejętności niezbędne do przeprowadzenia i przygotowania lekcji z danego przedmiotu. Po raz pierwszy też, uwzględniając obowiązujący plan nauczania, samodzielnie planują, przeprowadzają i krytycznie oceniają własne lekcje.

Na piątym roku studiów wszyscy studenci odbywają 27-tygodniową praktykę w szkole. W trakcie tej praktyki wykonują różne ćwiczenia i doskonalą wszystkie umiejętności niezbędne nauczycielowi. Chodzi tu przede wszystkim o doskonalenie tych umiejętności i cech, które pozwolą przyszłemu nauczycielowi planować i prowadzić lekcje, jak i właściwie oceniać wyniki swojej pracy.

W tym czasie każdy praktykant poznaje dokładnie plany nauczania przedmiotów, których w przyszłości będzie uczył, oraz metodykę danych przedmiotów. Zdobywa i utrwala umiejętności niezbędne nauczycielowi danego przedmiotu, ale poznaje także i pracę wychowawcy klasy, pracę z organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi oraz pracę z rodzicami.

Praktykantami troskliwie opiekują się doświadczeni metodycy i dyrektorzy szkół, a także pracownicy szkoły wyższej. Podstawowym warunkiem skutecznego funkcjonowania praktyki szkolnej jest efektywna współpraca między instytucjami kształcącymi nauczycieli a szkołami praktyk. Obowiązek przygotowania metodyków opiekujących się studentami na praktykach spoczywa na szkołach wyższych i one też ponoszą za to dużą odpowiedzialność.

O efektywności praktyk pegagogicznych stanowią wymagania stawiane studentom na kolejnych zajęciach, a są to wymagania o wzrastającym stopniu trudności. Przy kształtowaniu umiejętności pedagogicznych chodzi przede wszystkim o rozwijanie zdolności do jednoczesnego wykorzystywania wiadomości i umiejętności pedagogicznych, psychologicznych, metodycznych i teoretycznych, a także o rozwijanie umiejętności

korzystania z naukowych metod pracy. Najistotniejszą cechą każdej praktyki pedagogicznej jest jej złożony i integrujący charakter; stawiane przed nią zadania osiągnąć można jedynie poprzez integrację wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy.

ZAJĘCIA FAKULTATYWNE Z ZAKRESU PEDAGOGIKI

Zajęcia fakultatywne odbywające się od VI do VIII semestru, mają bardzo ważne znaczenie w całościowej koncepcji pięcioletnich studiów nauczycielskich. Celem tych zajęć jest rozszerzenie i pogłębienie wiadomości z zakresu polityki szkolnej oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych zdobytych przez studentów w pierwszych latach studiów. Jeśli chodzi o rozwój osobowości studentów, to przed zajęciami tymi stawia się następujące cele:

— bliższe zapoznanie studentów z wybranymi obszarami wiedzy i badań w zakresie pedagogiki,

— doskonalenie istotnych umiejętności pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności analizowania sytuacji pedagogicznych oraz umiejętności wyciągania wniosków ważnych z punktu widzenia praktyki pedagogicznej,

— zapoznanie studentów z najważniejszymi metodami badań pedagogicznych oraz z naukową i praktyczną działalnością nauczyciela,

— rozwijanie twórczości oraz wpajanie studentom odpowiedzialności za rozwiązywanie zadań badawczych.

Te ogólne cele obejmują także kształtowanie u studentów cech osobowości niezbędnych do prowadzenia samodzielnej naukowej działalności badawczej, a w szczególności:

— analizowanie dokumentów z zakresu polityki szkolnej oraz fachowej literatury pedagogicznej,

— wykorzystywanie dostępnych źródeł informacji pedagogicznej oraz różnego rodzaju dokumentów pedagogicznych,

— formułowanie i prezentowanie zadań badawczych,

— forumołowanie pytań i stawianie hipotez naukowych,

— dobieranie skutecznych metod nauczania,

— przygotowywanie, przeprowadzanie i ocenianie wyników badań eksperymentalnych,

— wykorzystywanie metod matematyczno-statystycznych przy opracowaniu i integrowaniu wyników badań,

— wykorzystywanie teoretycznych procedur badawczych, jak analiza, synteza, polemika, interpretacja, podjeścia logiczno-historyczne, indukcyjne, dedukcyjne.

Te i inne sposoby myślenia i pracy studenci wykorzystują w trakcie samodzielnej działalności naukowej — zależnie od problematyki badawczej, którą się zajmują.

W trakcie zajęć fakultatywnych studenci mają pogłębiać swoją wiedzę przynajmniej z zakresu jednej dyscypliny naukowej. O tym, jaka to ma być dyscyplina, z jakiego zakresu prowadzone będą badania, dycyduje zawsze grupa studencka. Zajęcia te pełnią dwie funkcje: po pierwsze, umożliwiają studentom zdobycie pewnych sukcesów naukowych, które znajdują swój wyraz w pracy dyplomowej i po drugie, umożliwiają studentom zdobycie umiejętności, które pozwalają im w przeszłości skutecznie kierować rozwojem zespołów szkolnych i każdego ucznia z osobna.

Pedagogiczna praca badawcza studentów musi spełniać określone wymogi. Oto ich przykłady:

— uwzględnienie krajowego i międzynarodowego dorobku badawczego,

— przyczynianie się do postępu wiedzy poprzez rozwijanie teorii,

— odwołanie się do praktyki przy rozwiązywaniu problemów pedagogicznych w szkole i w organizacjach młodzieżowych i dziecięcych,

— współpraca zespołów badawczych w celu lepszego wykorzystywania wyników badań,

— dążenie do uzyskania wybitnych osiągnięć badawczych, czego wymaga się w naukowym współzawodnictwie studentów i młodych pracowników nauki.

Na podstawie tych wyników ocenia się naukowy charakter pracy dyplomowej, którą studenci bronią w IX semestrze.

Praca naukowa studentów, prowadzona w ramach zajęć fakultatywnych z pedagogiki, jest zwykle silnie powiązana z praktyką. Studenci zobowiązani są do wykorzystywania zdobytych już doświadczeń, z drugiej zaś strony dzięki wiedzy teoretycznej mają doskonalić swą działalność praktyczną. Bardzo często dochodzi do ścisłego powiązania pracy dyplomowej z praktykami, co oczywiście korzystnie odbja się w pracy szkoły oraz organizacji młodzieżowych i dziecięcych.

W trakcie organizowanych tu zajęć studenci rozwijają swoją osobowość dzięki właściwym stosunkom społecznym panującym w zespołach badawczych, a także dzięki partnerskim stosunkom, jakie mają ze swoimi opiekunami naukowymi. Już na długo przed rozpoczęciem tych zajęć biorą oni udział w życiu naukowym uczelni — właściwie już od chwili rozpoczęcia studiów. Długotrwała współpraca niektórych studentów z poszczególnymi pracownikami naukowymi, zajmującymi się różnymi działami pedagogiki ma — jak dowodzą doświadczenia naszej sekcji — bardzo silny pozytywny wpływ na rozwój ich osobowości, o czym świadczy np. to, że zdobywają oni później pierwsze miejsce w studenckim współzawodnictwie naukowym.

Każdy zespół badawczy funkcjonuje zgodnie z programem nauczania. Poniżej, tytułem przykładu, przedstawiona zostanie koncepcja pracy zespołu badawczego zajmującego się dydaktyką. Prace badawcze tego zespołu od lat koncentrują się na zagadnieniu: „Kierowanie działalnością twórczą uczniów na lekcjach w klasach średniego i wyższego szczebla

kształcenia". Zgodnie z głównym celem zajęć i specyficznymi zadaniami badawczymi zespołu zajmującego się dydaktyką, przed studentami stawia się następujące wymagania:

1. Na podstawie zdobytego już wykształcenia pedagogicznego i psychologicznego studenci powinni poszerzyć i pogłębić wiedzę o zależnościach między skutecznym kierowaniem lekcją a optymalnym rozwojem osobowości każdego ucznia. Chodzi tu o samodzielne przyswajanie i twórcze wykorzystywanie następujących treści:

— cele, treści i metody wychowania na lekcji,

— skuteczne wychowawcze czynności kierownicze nauczyciela na lekcjach,

— zależności między działalnością nauczyciela i działalnością uczniów w procesie nauczania,

— metodologia i metody badań pedagogicznych.

2. Studenci powinni opanować teoretyczne i praktyczne podstawy kierowania samodzielną i twórczą aktywnością umysłową uczniów, w szczególności zaś:

— podstawowe orientacje w pedagogice i psychologii, pojęcia dotyczące twórczości oraz metody dydaktyczne służące do rozwijania twórczej działalności uczniów,

— teoretyczne i praktyczne zalecenia co do sposobów kształtowania przez nauczyciela twórczych cech u uczniów.

3. W ramach zajęć fakultatywnych studenci powinni zdobyć umiejętność prowadzenia eksperymentów pedagogicznych, hospitowania lekcji, obserwowania i analizowania sytuacji pedagogicznych, a także ich twórczego, naukowego interpretowania. W szczególności chodzi o:

— zbieranie i interpretowanie odpowiedniego materiału empirycznego,

— ciągłe wzbogacanie wiedzy teoretycznej.

Prace empiryczne wykonane przez studentów przygotowujących pracę dyplomową mają często charakter eksperymentalny. Swoje badania studenci prowadzą w wybranych klasach na lekcjach z wybranych przedmiotów, hospitują, sprawdzają własne koncepcje nauczania, przeprowadzają ankiety.

Pod koniec VIII semestru, po zebraniu i statystycznym opracowaniu wyników badań, studenci zaliczają zajęcia. Wymaga się przy tym od nich przedstawienia koncepcji pracy dyplomowej.

W IX semestrze studenci mają 6 tygodni na przygotowanie pracy dyplomowej, którą następnie przedstawiają swojemu opiekunowi naukowemu. Obrona pracy odbywa się pod koniec IX semestru w czasie ferii zimowych.

W innych zespołach badawczych zajmujących się pedagogiką zajęcia fakultatywne odbywają się w podobny sposób. Jest to zgodne z wymogami społecznymi i pedagogicznymi, a także z oczekiwaniami studentów.

Zapoczątkowana w 1982 roku reforma kształcenia nauczycieli dyplo-

mowanych jest zadaniem o wielkim znaczeniu dla dalszego rozwoju szkoły w NRD. Zadanie to stawia przed nauczycielami szkół wyższych, pracownikami naukowymi, studentami, ale także przed metodykami i dyrektorami szkół duże wymagania. Skuteczna realizacja tego zadania wymaga odpowiedzialnej pracy związanej z wdrażaniem nowych programów studiów, a tym samym z dalszym podnoszeniem efektywności kształcenia nauczycieli, a zarazem z dalszą modernizacją naszego systemu oświatowego.

Z języka niemieckiego tłumaczył
MIROSŁAW S. SZYMAŃSKI

Stanisław Popek (red.): AKTYWNOŚĆ TWÓRCZA DZIECI I MŁODZIEŻY
Warszawa 1988, WSiP, s. 216

Ukazała się na rynku księgarskim publikacja, której nie sposób nie zauważyć. Mowa tu o zbiorowej pracy pod redakcją St. Popka „Aktywność twórcza dzieci i młodzieży".

Książka ta ma charakter pogłębionej analizy psychologicznej twórczego działania dziecka. Wyjątek stanowią rozdziały: S. Palki, M. Niziurskiego, Z. Kotera i R. Danielewicza poświęcone omówieniu wpływu oddziaływań dydaktycznych na rozwój kreacji dzieci i młodzieży w warunkach współczesnej szkoły polskiej. Recenzowana praca składa się z dziesięciu rozdziałów, z których każdy dotyczy określonej dziedziny aktywności twórczej tj. plastycznej, muzycznej, literackiej, technicznej oraz zabawy.

Rozdział pierwszy „Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne„ napisany przez St. Popka zgodnie z intencją Autora jest zwięzłym wprowadzeniem teoretycznym w zagadnienia kluczowe dla rozważań zawartych w kolejnych częściach książki. Powołując się na wyniki blisko 20-letnich badań własnych nad twórczością dzieci i młodzieży St. Popek formułuje pewne propozycje stworzenia merytorycznych podstaw oraz konkretne możliwości realizacji idei rozwoju poprzez twórczość. Ostatnie lata przyniosły istotne zmiany w podejściu badawczym psychologów zajmujących się problematyką twórczości, które w największym skrócie można określić jako zdecydowany zwrot w kierunku interakcyjnych i dynamicznych modeli twórczości (J. A. Ponomariow. I. Zdracher, J. Paspalanow, F. Klix, J. Renzulli, F. Mönks, E. Nęcka i inni). Tendencje te znalazły swoje odzwierciedlenie w poglądach St. Popka. Uważa on, że potencjalne możliwości twórcze człowieka rozwijają się dzięki wzajemnym interakcjom trzech czynników tj. zdolności ogólnych (inteligencji), uzdolnień specjalnych (plastycznych, literackich, muzycznych, technicznych i innych), oraz uzdolnień twórczych, określonych jako indywidualne właściwości osobowości zapewniające skutecznemu działaniu nowość, oryginalność, generatywność (s. 27). Dla określenia utrwalonych tendencji do twórczych zachowań Autor wprowadza pojęcie postawy twórczej. Jest to ukształtowana (genetycznie i społecznie) właściwość poznawcza i charakterologiczna wykazująca tendencje do przekształcenia rzeczy i zjawisk a także własnej osobowości (s. 27). Relacje między wyróżnionymi przez Autora czynnikami (I, S, T) wyjaśnia zamieszczony w tekście schemat.

Twórczość nie jest jednak wyłącznie aktywnością intelektualną, stąd też nie można jej rozpatrywać w oderwaniu od szerokiego kontekstu całej osobowości twórcy kształtowanej w określonym środowisku społeczno-kulturowym. Kluczem do poznania tajemnic twórczości może być analiza przebiegu procesu twórczego, w wyniku którego możliwa staje się ekspresja własnej osobowości (S. 13). Zaprezentowane poglądy stały się podstawą dla wysunięcia idei rozwoju przez twórczość. Ten humanistyczny pogląd Autora zgodny z teoriami Decrolego, Freineta, Reada, Rogersa i Maslowa pozostaje jednak w sprzeczności z praktyczną realizacją w polskim systemie kształcenia, w którym pokutują jeszcze herbartowskie zasady

przekazywania wiedzy encyklopedycznej, co hamuje naturalne możliwości spontanicznego działania dziecka. Współczesna szkoła polska jest odporna na wszelkie innowacje i tu być może tkwią przyczyny kryzysu w szkolnictwie.

Zagadnieniem, na które naszym zdaniem należy zwrócić szczególną uwagę, jest nowa koncepcja dziedzin aktywności twórczej człowieka. Dotychczasowe próby klasyfikacji twórczości opierały się głównie na wyodrębnieniu najczęściej występujących dziedzin (plastyka, muzyka, literatura, technika) lub na rodzajach działalności ludzkiej (zabawa, nauka, praca). St. Popek wyodrębnia cztery rodzaje aktywności twórczej (motoryczną, sensoryczną, intelektualną, emocjonalną), którym odpowiadają cztery sprzężone zwrotnie procesy — manipulowanie, percepowanie, racjonalizowanie oraz wartościowanie. Dla każdego rodzaju aktywności charakterystyczne są formy komunikacji oraz odpowiadające im środki wyrazów postaci wytworów (ideowych lub materialnych). Do tej charakterystyki nawiązuje w kolejnym rozdziale R. Popek. Rozdział ten poświęcony jest omówieniu ekspresyjnej funkcji twórczości dziecięcej. Autorka dokonuje bogatego przeglądu definicji i teorii ekspresji, po czym próbuje dokładniej określić zależności między ekspresją a twórczością odpowiadając na postawione przez siebie pytania — czy każda ekspresja jest twórczością, oraz czy twórczość bywa zawsze ekspresją? W podsumowaniu Autorka załącza protokoły twórczej aktywności zabawowej wraz z krótką analizą psychologiczną.

Interesującym wprowadzeniem do rozważań o twórczości literackiej jest rozdział M. Kielar „Twórcze opanowanie i używanie języka przez dzieci". Wydaje się, że rozwój, struktura i funkcje mowy są dokładnie scharakteryzowane (M. Żebrowska, I. Kurcz, M. Przetacznikowa, A. Jurkowski), jednak w istniejących opracowaniach nie ma wyczerpujących informacji o sposobach opanowania i użycia języka przez dzieci. Aby uzupełnić znikomą wiedzę na ten temat Autorka — zgodnie z istniejącymi tendencjami (B. F. Skinner, Ch. Chomsky, K. Lennenber i inni) — akcentuje doniosłą rolę kreacji w procesie przyswajania języka. Dowodzi (badania własne), że dziecko nie uczy się mowy przez naśladownictwo lub powtarzanie, lecz przez twórcze wykrywanie reguł językowych i powtarzających się elementów wypowiedzi, co powoduje, że nawet przy minimalnej stymulacji zewnętrznej może konstruować nowe komunikaty werbalne. Kreatywne elementy dominują również w funkcji komunikacyjnej mowy, ponieważ dziecko nie ogranicza się do przekazywania informacji w charakterystyczny dla siebie sposób, lecz przede wszystkim dostosowuje wypowiedzi do rodzaju słuchacza i sytuacji. Obok dużej wartości poznawczej artykuł ten ma pewne mankamenty. Otóż Autorka zbyt mało miejsca poświęca określeniu roli kryzysu w dysharmonijnym rozwoju procesu twórczego przyswajaniu i używaniu języka przez dzieci. Nie charakteryzuje samego zjawiska jak też jego uwarunkowań. Ponadto powołując się na własne badania M. Kielar ogranicza się do podania końcowych wyników przeprowadzonej analizy statystycznej rezygnując z analizy jakościowej wybranych przypadków, a byłaby to ze względu na omawiany problem bardzo pouczająca lektura.

Z kolei w rozdziale „Twórczość literacka dzieci i młodzieży" St. Popek poszukuje wewnętrznych wyznaczników procesu kreacji literackiej, ponieważ potrzebą chwili jest charakterystyka możliwie wszystkich czynników, które nie tylko różnicują ludzi, ale też wpływają na poziom osiągnięć w specyficznych dziedzinach aktywności. Innym równie ważnym powodem podjęcia empirycznej weryfikacji tego problemu był fakt, że w większości opracowań ograniczano się do analizy estetycznej wytworu (np. J. Plisiecki, E. Borowiecka, M. Przetacznikowa). W niewielkim stopniu interesowano się twórczością jako materiałem projekcyjnym w stosunku do osobowości. W związku z tym Autor podjął długoletnie badania

kreacji i osobowości młodzieży uzdolnionej literacko. Przyczyniły się one do powstania psychologicznej charakterystyki cech wewnętrznych, które wyróżniają tę grupę twórców (m. in.: neurotyzm, introwertywność, labilność emocjonalna, negatywny stosunek do własnej osoby, nonkonformizm i co bardziej zrozumiałe duża wrażliwość oraz uczuciowość). Innym osiągnięciem Autora jest opis dynamizmu zmian rozwojowych mechanizmów wewnętrznych, które wpływają na kreację literacką. Okazuje się, że największy wpływ na jakość utworów młodzieży, które w przypadku poezji osiągają często wysoki profesjonalny poziom, obok talentu mają przeobrażenia w sferze emocjonalno-motywacyjnej (umożliwiają one przejście z twórczości naśladowanej do tej, która wyraża osobisty stosunek do istniejącej rzeczywistości) oraz określaniu funkcji kreacji (obok komunikacyjnej równie ważna staje się funkcja terapeutyczna, która pozwala obniżać silne stany emocjonalne u młodzieży). W świetle tych danych kreacja literacka jest z jednej strony efektem rozwoju osobowości, z drugiej zaś — wpływa na rozwój wyobraźni, emocji oraz sfery poznawczej i estetycznej młodych twórców. Należy podkreślić, że przedstawione powyżej informacje są sygnałem pewnych wewnętrznych prawidłowości. Dlatego na tym etapie rozwoju prac empirycznych nie można jeszcze scharakteryzować struktury osobowości młodzieży literacko kreatywnej oraz opisać wszystkich wyznaczników tej ekspresji. Jednak przedstawione tu wiadomości powinny zainspirować psychologów zajmujących się problematyką twórczości i różnic indywidualnych do podjęcia planowych i kompleksowych badań na ten temat.

Inny rodzaj aktywności twórczej omawia St. Popek w rozdziale „Twórczość plastyczna dzieci i młodzieży". Wprowadzeniem do zasadniczych rozważań jest próba przybliżenia czytelnikowi historii psychologicznych badań ekspresji plastycznej tj. przechodzenie od podejścia strukturalnego nastawionego na analizę treści i formy wytworu przez traktowanie kreacji jako źródła informacji o osobowości twórcy do poszukania determinant tej ekspresji. Od powyższej systematyzacji badań ciekawsza jest druga część artykułu będąca syntezą wcześniejszych przemyśleń Autora na temat kreacji plastycznej. Oceniając krytycznie często przestarzałe koncepcje (np. S. Szumana) St. Popek proponuje wzbogaconą typologię faz i okresów rozwoju ekspresji plastycznej dzieci i młodzieży. Podział ten uzupełnia nowa charakterystyka treści i formy wytworu plastycznego oraz opis najważniejszych zmian, które występują w rozwoju czynności poznawczych i sfery motywacyjnej. Określenie funkcji dwóch ostatnich czynników w kształtowaniu się umiejętności plastycznych jest sygnałem pewnych interesujących zależności, które do tej pory nie były przedmiotem wnikliwej analizy psychologicznej. Drugim problemem, którym zajął się Autor jest zjawisko kryzysu twórczości. Uzewnętrznia się ono najczęściej w zaniku spontanicznej ekspresji plastycznej oraz obniżeniu poziomu formy i treści dzieła. Charakterystyka kryzysu oraz jego uwarunkowań wewnętrznych (brak wiary we własne możliwości, zanik odwagi twórczej, nadmierny samokrytycyzm) i zewnętrznych (brak wzmocnień pozytywnych ze strony otoczenia, ograniczanie aktywności twórczej do narzucanych tematów i technik) jest zbiorem cennych wskazówek dla osób, które zajmują się kształceniem plastycznym dzieci i młodzieży.

Pewnym mankamentem jest zbyt syntetyczne przedstawienie problemów w drugiej części rozdziału. Dlatego czytelnikom zainteresowanym tematem polecamy jako uzupełnienie lekturę książki St. Popka „Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży".

Część poświęconą twórczości artystycznej kończą rozdziały: M. Niziurskiego „Z zagadnień twórczości muzycznej dzieci" oraz Z. Kotera i R. Danielewicza „Twórczość dzieci w procesie wychowania muzycznego". Opracowania te są re-

refleksją na temat roli szkoły w rozwoju talentu i kreacji muzycznej. W świetle literatury przedmiotu okazuje się, że wyrażanie siebie w muzyce lub śpiewie jest zjawiskiem naturalnym, ale czymś wyjątkowym jest komponowanie muzyki przez dzieci. Wiadomo, że ta forma działania twórczego nie przekracza potencjalnych możliwości uczniów utalentowanych (np. Chopin, Paganini, Mocart, Schubert tworzyli pierwsze kompozycje w wieku kilku, rzadziej kilkunastu lat). W związku z tym należy jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: dlaczego tak mało uczniów podejmuje próby komponowania? Zdaniem Autorów w znacznej mierze winę ponosi tu szkoła. Program nauczania muzyki nastawiony jest na doskonalenie umiejętności wokalnych w związku z tym uczeń nie może w zadowalającym stopniu nauczyć się zapisu nutowego oraz opanować gry na wybranym instrumencie. Poza tym sposób kształcenia nie stymuluje aktywności twórczej a jedynie odtwórcze opanowywanie utworów muzycznych. Gdyby było inaczej z pewnością powstałoby dużo intersujących utworów muzycznych, ponieważ tam gdzie pedagog przełamie istniejące schematy i ograniczenia programowe wzrasta zainteresowanie uczniów tą formą kreacji (analiza badań Z. Kotera i R. Danielewicza). Należy podkreślić, iż powyższe artykuły są materiałem, w którym bardzo krytycznie ocenia się wpływ szkoły na rozwój kreacji muzycznej dzieci. Przedstawione tu fakty po uzupełnieniu ich o analizę psychologiczną można wykorzystać do zredagowania opracowania naukowego, które wyjaśniałoby różne aspekty rozwoju uzdolnień i twórczości muzycznej. Pewnym niedociągnięciem tych prac wydaje się być fakt, iż w sposób marginalny potraktowano przedstawienie praktycznych wskazówek, które można by było wykorzystać w zmianie systemu kształcenia muzycznego dzieci.

W rozdziale „O twórczości technicznej dzieci i młodzieży" W. Dobrołowicz sygnalizuje niektóre problemy związane z kształceniem zdolności i postaw twórczych w zakresie techniki. Autor wyraża uzasadnione zdziwienie niepokojąco niskim poziomem wynalazczości i racjonalizatorstwa w naszym kraju. Przyczy tego stanu upartuje zarówno w uwarunkowaniach historyczno-ekonomicznych, jak i w psychologiczno-pedagogicznych zaniedbaniach w przyjętym systemie kształcenia. Autor widzi możliwości zmiany tej niekorzystnej sytuacji poprzez konsekwentną realizację założeń tzw. psychodydaktyki kreatywności rozwijającej się w oparciu o najnowsze osiągnięcia w psychologii, pedagogiki oraz innych dyscyplin zajmujących się teorią twórczości technicznej. Naczelnym postulatem w nowej koncepcji nauczania technicznego powinno być rozwijanie potencjału twórczego dziecka. W. Dobrołowicz stawia dość kontrowersyjne pytania — czy dziecko może być twórcą w zakresie techniki? W odpowiedzi zarysowują się dwa sprzeczne stanowiska teoretyczne. Z przytoczonych przez Autora zestawień statystycznych wynika, iż szczytowe osiągnięcia w dziedzinie nauki i techniki są domeną dojrzałych twórców — inżynierów (powyżej 30 lat). Wynika z tego, że możliwości twórcze w sferze naukowo-technicznej rozwijają się wraz z wielkim w wyniku ewolucji określonych dyspozycji intelektualnych, motywacyjno-emocjolnalnych oraz wykonawczych. Zdaniem W. Dobrowłowicza pogląd ten chociaż popularny wydaje się nieuzasadniony w świetle współczesnych badań, z których wynika, że dziecko jest zdolne do podjęcia twórczej aktywności technicznej (W. J. Panek, B. de Bono). Dotyczy to nie tylko drobnych usprawnień typu racjonalizatorskiego, o czym świadczą pomysły zgłaszane do Biura Młodzieżowych Patentów (BMP), których przykłady podaje Autor. Wydaje nam się, że niewątpliwą zaletą tej części pracy jest fakt, iż W. Dobrołowicz nie ogranicza się do zasygnalizowania że jest źle, lecz postuluje konkretne rozwiązania. Na zakończenie Autor proponuje rozpatrzenie kilku możliwych kierunków rozwijania aktywności potencjalnych kandydatów na przyszłych wynalązców. Oto co proponuje:

— stymulowanie rozwoju tych cech osobowości, które sprzyjają twórczości (motywacja i zainteresowania techniczne)

— kształcenie umiejętności posługiwania się metodami skutecznego atakowania problemów twórczych (brainstorming, synektyka, analiza morfologiczna oraz tzw. algorytm Altszulera ARZW)

— wyposażenie uczniów w elementy wiedzy o procesie twórczym.

Z krytyką polskiego modelu kształcenia występuje S. Palka w rozdziale „Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej ucznia". Współczesna szkoła wsparta o zasady materializmu dydaktycznego, preferująca bierne opanowanie wiedzy przez uczniów nie tylko nie sprzyja idei rozwoju przez twórcze działanie, lecz wręcz usztywnia wszelkie próby innowacji i spontanicznej ekspresji dziecka. Tymczasem wiedza zdobyta w procesie dydaktycznym powinna stać się materiałem, który może być twórczo przekształcony dzięki aktywności ucznia — podmiotu, dlatego Autor postuluje konieczne zmiany, które jego zdaniem polegać powinny na zastosowaniu dydaktycznych innowacji określonych jako... intencjonalne działania nauczyciela w kierunku rozwijania aktywności twórczej. Zdaniem Autora działania te powinny dotyczyć wszystkich składników procesu dydaktycznego, a więc zarówno celów i treści kształcenia, metod i form nauczania, jak i kontroli oraz oceny wyników. Takie możliwości stwarza nauczanie problemowe, którego jedną z wersji „uczenie przez badanie" Autor następnie omawia szczegółowiej. Dużym mankamentem tej części pracy jest fakt, iż Autor nie znalazł miejsca na przedstawienie przynajmniej kilku przykładów własnych rozwiązań dydaktycznych, które by w przekonywujący sposób uzasadniały jego refleksje, tym bardziej że wspomina o prowadzonych przez siebie badaniach eksperymentalnych. Wyniki sygnalizuje jednak w formie zbyt dużych uogólnień. Wydaje się, iż rozdział ten kierowany jest głównie do pedagogów i to zajmujących się teorią kształcenia, w mniejszym stopniu zaś zainteresuje psychologów.

Problemom trafnej i rzetelnej diagnozy poświęcony jest ostatni rozdział pracy. Mimo swego dynamicznego rozwoju psychologia twórczości nie wypracowała jeszcze zadowalających technik, które by w sposób bezpośredni i obiektywny badały procesy aktywizowane w akcie twórczym. Tym bardziej więc cenna wydaje się każda propozycja skonstruowania takiej techniki, i tym bardziej zadziwia fakt, iż próby takie podejmowane są nadzwyczaj rzadko i niechętnie.

Test Myślenia Intuicyjnego (test „I" W. Dobrołowicza) obejmuje 20 zdań tworzących ciąg elementów tj. liczb, liter, rysunków, i symboli ułożonych według określonej zasady. W każdym szeregu opuszczony został jeden element. Zadaniem osoby badanej jest domyślenie się jakiego elementu brakuje. Test W. Dobrołowicza jest jedynym znanym nam z polskiej literatury testem badającym udział myślenia intuicyjnego (opartego na domyśle, czyli umiejętności wnioskowania bez wystarczających przesłanek logicznych) w procesie rozwiązywania zadań twórczych. Przedstawioną w tej książce wersję testu „I" traktujemy jako wstępną, toteż z niecierpliwością oczekujemy na pełne zrealizowanie tego oryginalnego pomysłu poprzez poddanie go typowemu postępowaniu badawczemu, w wyniku czego otrzymamy do rąk jedyne narzędzie badawcze.

Innym pomysłem jest Kwestionariusz do Badania Postaw Twórczych autorstwa St. Popka. Obejmuje on 60 stwierdzeń związanych z różnorodnymi czynnościami człowieka. Zadaniem osoby badanej jest oznaczenie na trzystopniowej skali, w jakim stopniu dane stwierdzenie odnosi się do niej. St. Popek oparł konstrukcję kwestionariusza na własnej teorii uzdolnień twórczych, co jest niewątpliwą zaletą tej metody. Uzyskane wyniki pozwalają na określenie zachowań typowych dla postawy twórczej (wysokie wyniki w skali nonkonformizmu i skali zachowań heurystycznych). Dokładniejsze informacje na temat konstrukcji KANH, jak rów-

nież niektóre dane psychometryczne, znajdzie czytelnik w innej pracy tego Autora „Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży", Lublin, UMCS 1987.

Podsumowując, książka „Aktywność twórcza dzieci i młodzieży" nie jest wyłącznie prezentacją dotychczasowego dorobku naukowego na temat twórczości. Wydaje nam się, że można ją uznać za pierwsze opracowanie, w którym tak wnikliwie analizuje się złożone interakcje między kreacją a uzdolnieniami specjalnymi, inteligencją i postawą twórczą. Przedstawione w książce wnioski wynikają z bogatego materiału empirycznego zgromadzonego dzięki oryginalnie zaplanowanym badaniom. Z uwagi na wagę omawianych problemów oraz interdyscyplinarny charakter pracy, można ją polecić zarówno teoretykom (psychologom), jak i praktykom realizującym ideę rozwoju poprzez twórczość. Dodatkową zaletą książki jest jej komunikatywny język.

ANNA KIELASIŃSKA
JOLANTA LESIEWICZ

Jerzy Materne: OPIEKUŃCZE FUNKCJE SZKOŁY Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej Warszawa 1988, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 193.

Książka ta składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza traktuje o opiekuńczych funkcjach szkoły, druga zaś o organizacji pracy opiekuńczej owej instytucji. Zanim jednak przejdziemy do merytorycznej strony książki należałoby zwrócić uwagę na podtytuł, w którym Autor zaznacza, że jest to wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej. Już we wstępie J. Materne próbuje wyjaśnić pojęcie „metodyka pracy": „Jakość i sprawność działań opiekuńczych szkoły są też bezpośrednio uwarunkowane właściwą organizacją i techniką pracy, jaką stosują nauczyciele. Na terenie pedagogiki taka organizacja i technika określana jest mianem metodyki pracy".[1]

Kontynuując owe rozważania stwierdza: „Analiza procesu powstawania wartościowych metodyk pracy szkolnej, to znaczy takich, które stanowią wewnętrznie spoisty system sposobów i środków pracy, na tyle ogólny, że pozwala to na jego skuteczne stosowanie w różnych warunkach, wykazuje, iż źródłem ich jest twórcze doświadczenie praktyków — nauczycieli i wychowawców"[2].

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, że Autor mówi o metodyce pracy w ogóle, której stworzyć nie można, ponieważ byłaby ona tożsama z jak najściślej pojętą teorią ogólną tego rodzaju działalności. Poza tym rozumie ową metodykę jako „system sposobów i środków pracy" gdy tymczasem metodyka, jakakolwiek, jest zawsze wiedzą a nie praktyką[3]. Z tą tylko różnicą, że jest to wiedza o mniejszym stopniu ogólności. Nie można też ograniczać źródeł metodyk do twórczych doświadczeń praktyków.

W pierwszej części swej książki J. Materne porusza problem pojęcia opieki i funkcji opiekuńczych szkoły. Te zdają się być najbardziej istotne z punktu widzenia tytułu owej pozycji. Poza nimi — w tej samej części — porusza problem ewolucji opiekuńczej funkcji szkoły, rozwoju uczniów oraz przeszkód w opiekuńczym funkcjonowaniu szkoły współczesnej.

Najpierw należałoby zwrócić uwagę na formalny układ powyższych problemów. Wydawałoby się, że problem pojęcia opieki i dalej funkcji opiekuńczej powinien

niejako otwierać ową część pracy. Autor czyni jednak przeciwnie. Na początku zajmuje się problemami nie związanymi bezpośrednio z tytułem, co nie oznacza, że są one zbyteczne. Na końcu zaś pierwszej części porusza dopiero problemy bardzo istotne dla śledzenia poglądów przedstawionych wcześniej. J. Materne próbuje ukazać ewolucję opiekuńczej funkcji szkoły od „pierwotnej szkoły inicjacyjnej", jak to nazywa, aż po szkołę „okresu międzywojnia". Każdemu okresowi poświęca pół lub jedną stronę i nie daje jasnego modelu funkcji opiekuńczej szkoły danego okresu. Poza tym w wielu momentach utożsamia ową funkcję wychowania: „W wieku XIX pod wpływem niezwykle silnej rusyfikacji i germanizacji szkoły wytwarza się w niej bardzo szczególna postać funkcji opiekuńczej — chronienie poczucia narodowego uczniów, stwarzanie sytuacji służących rozwijaniu patriotyzmu".[4] „Poczucie narodowe" i „patriotyzm" to funkcje procesu wychowania. Ogólnie biorąc rozdział ten przypomina telegraficzny skrót historii wychowania, a nie opieki.

Rozdział drugi J. Materne poświęcił problemom opiekuńczego funkcjonowania szkoły współczesnej. Wyróżnił w nim następujące stereotypy funkcjonowania szkoły:

— tradycyjna opiekuńczość szkolna,
— wielostronna praca opiekuńcza,
— fragmentaryczna opieka szkolna,
— formalizm opiekuńczy,
— bezradność opiekuńcza.

Wymienione przez Autora cechy „tradycyjnej opiekuńczości" należy uznać za cechy wychowania, a nie opieki. Trzy następne stereotypy to raczej braki w funkcjonowaniu opiekuńczym szkoły. Również w tym rozdziale Autor nie ustrzegł się utożsamiania procesu opieki z procesem wychowania: „Pewne szkoły sprowadzają funkcję opiekuńczą do działań moralizacyjno-dyscyplinujących(...) Bardzo duże niezdyscyplinowanie uczniów w czasie lekcji i przerw powoduje, że nauczyciele skupiają się przede wszystkim na przywołaniu uczniów do porządku, najczęściej zresztą bezskutecznie, gdyż posługują się głównie krzykiem, karaniem, a więc negatywnymi środkami wychowawczymi. Ten typ opiekuńczego funkcjonowania określić można jako chorobliwy"[5].

Autor jakby nie kontrolował swoich myśli. Mówi o środkach wychowania, stosowanych przez nauczycieli i zaraz za tym twierdzi, że jest to typ opiekuńczego funkcjonowania. Do tej pory nie wiadomo, co Autor rozumie pod pojęciem „opieka", a co pod pojęciem „wychowanie". W tym samym rozdziale J. Materne porusza problem barier, przeszkód w opiekuńczym funkcjonowaniu szkoły. Oto, co mówi na ten temat:

„Za funkcjonalne należy uznawać te instytucje, które sprawnie i w pełni realizują nałożone na nie zadania. Wskaźnikiem funkcjonalności są konkretne, rzeczywiste efekty pracy instytucji lub pewne cechy tej instytucji. Zatem można przyjąć, że szkoła jest funkcjonalna opiekuńczo wtedy, gdy charakteryzują ją właściwości gwarantujące sprawne realizowanie wszystkich podstawowych zadań opiekuńczych. Z dużym prawdopodobieństwem można jednak stwierdzić, że wiele współczesnych szkół to placówki opiekuńczo-niefunkcjonalne"[6].

Jeżeli funkcję będziemy rozumieć jako efekt danej czynności, to w żadnym wypadku nie można mówić o **niefunkcjonalności**, gdyż efekty owej czynności mogą być negatywne, ale są to nadal konkretne rezultaty, czyli funkcje. Możemy je natomiast nazwać dysfunkcjami danego układu czynnościowego.

W trzecim rozdziale pierwszej części Autor porusza problem rozwoju uczniów, ich potrzeb i zagrożeń rozwoju. Opiera się tutaj na osiągnięciach psychologii — szczególnie, gdy chodzi o pojęcie potrzeby ludzkiej i ich klasyfikacje.

Bardzo bliski tytułowi owej książki jest rozdział czwarty, który J. Materne poświęca rozumieniu opieki. Wydaje się, że z wielu względów korzystne byłoby, aby ten rozdział otwierał książkę. Autor twierdzi w nim, że aktualnie w pedagogice można wyróżnić cztery sposoby pojmowania opieki.

Pierwszy z nich pojmuje opiekę jako zabezpieczanie wyłącznie strony biologicznej człowieka. Drugi pojmuje ją jako reagowanie na zagrożenia procesu rozwoju i życia ludzi (A. Kelm). Trzeci polega na utożsamianiu opieki z wychowaniem.

Autor odrzuca powyższe pojęcia opieki jako „nieodpowiadające aktualnym potrzebom naszego społeczeństwa". Twierdzi, że „jednostronność tradycyjnych pojęć opieki międzyludzkiej przezwyciężona zostaje pojmowaniem dialektycznym, wywiedzionym z zasad ustrojowych socjalizmu". Ostatecznie nie formułuje on oryginalnego, własnego pojęcia opieki. Posługuje się natomiast pojęciem A. Kamińskiego: „Opieka zatraciła charakter jednostronny. Jej celem jest równoczesne zaspokajanie wszystkich potrzeb ludzi, zarówno socjalno-bytowych, jak i kulturalnych, oświatowych i wychowawczych"[7]. J. Materne nie wyczerpuje wszystkich pojęć opieki na gruncie pedagogiki polskiej.[8] Poza tym opieka nie polega na zaspokajaniu wszystkich potrzeb ludzi, lecz tylko tych, których oni nie potrafią o własnych siłach zaspokajać i regulować, czyli potrzeb ponadpodmiotowych.[9] Oczywiście „równoczesne zaspokajanie wszystkich potrzeb" jest czymś niemożliwym do wykonania. Mówiąc o opiece nadaje jej zawsze aspekt społeczny i umieszcza ją w systemie zabezpieczeń społecznych. Również w tym względzie Autor powiela takich pedagogów społecznych jak A. Kamiński czy R. Wroczyński. Ostatni rozdział omawianej książki J. Materne poświęca opiekuńczym funkcjom szkoły. Mówi o rozumieniu pojęcia „funkcja" i wyróżnia funkcje założone i rzeczywiste. Do opiekuńczych funkcji szkoły zalicza następujące:

— funkcję rozpoznawania sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów,
— funkcję kształtowania szkoły jako środowiska rozwoju uczniów,
— funkcję stymulowania rozwoju uczniów,
— funkcję kompensacyjną opieki szkolnej,
— funkcję wychowania opiekuńczego,
— funkcję zabezpieczania pobytu uczniów w szkole,
— funkcję doradczą,
— funkcję kierowania szczególnych przypadków zagrożenia rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych.

Nie trudno zauważyć, że Autor nadaje powyższym funkcjom aspekt czynności, jakie ma wypełniać szkoła. Już w pierwszym rozdziale, gdy mówił o szkole Vittorino Da Feltre, można zauważyć to samo: „Opiekuńcza funkcja tej szkoły nie była czymś wyodrębnionym, nie przejawiała się w jakichś osobnych czynnościach. Była ściśle spleciona z podstawową działalnością szkoły, stanowiąc integralny, nierozłączny składnik tej działalności"[10].

W literaturze z zakresu socjologii[11] funkcję rozumie się jako skutek lub czynność. J. Materne, zaś używa tego pojęcia raz w jednym, raz w drugim znaczeniu. Trudno więc rozstrzygnąć jak Autor ostatecznie rozumie pojęcie „funkcji". Także w tym rozdziale znajdujemy następujące stwierdzenie: „Zatem i opieka może pełnić funkcje uboczne, pozaopiekuńcze, np. funkcję homeostatyczną (pod wpływem dobrze sprawowanej opieki wzmacnia się wewnętrzna równowaga biologiczna człowieka), czy funkcję socjalizacyjną (ze względu na jej walory społeczne i moralne")[12].

Nie można zgodzić się, aby te funkcje, które są bezpośrednim skutkiem działań opiekuńczych uznawać za ich funkcje uboczne. Poza tym Autor wymienia te funkcje za Z. Dąbrowskim, który mówi o nich jako o opiekuńczych a nie ubocznych czy pozaopiekuńczych.

Druga część książki ma charakter metodyczny i mówi o organizacji pracy opiekuńczej szkoły.

Pierwszy rozdział traktuje o formach działalności opiekuńczej szkoły. Zasadniczą formą tej działalności jest, według Autora, praca opiekuńcza i polityka socjalna (opiekuńcza). Twierdząc, że formą działalności opiekuńczej szkoły jest praca opiekuńcza Autor wyraża to samo przez to samo (idem per idem). Poza tym utożsamia politykę socjalną z opiekuńczą a opis form pracy opiekuńczej jest bardzo pobieżny.

Drugi rozdział poświęca podmiotom pracy opiekuńczej szkoły. Wskazuje na uniwersalny model opiekuna oraz model opiekuńczej roli dyrektora szkoły, nauczyciela, lekarza, psychologa, pedagoga, ucznia. Autor nie definiuje postawy w ogóle ani postawy opiekuńczej czy wychowawczej. Trudno zaś bez tak podstawowych pojęć podejmować problem modelu postawy opiekuna. Nie mówi też nic na temat pojęcia „modelu". Określanie zaś modelu za pomocą takich określeń jak „koncepcja" czy „wizja" może wprowadzić czytelnika w błędne rozumienie tego pojęcia.

W trzecim rozdziale J. Materne mówi o źródłach celów pracy opiekuńczej szkoły. Śledząc tok rozumienia odczuwa się, że mówi o nich tak jak o celach wychowania. Podstawowym źródłem celów opiekuńczych są według niego „idee opiekuńcze":

„Idee opiekuńcze to bardzo ogólne źródło celów zawierające wizje doskonałego stanu opieki. Są one oparte na określonym pojmowaniu opieki. Współcześnie dominuje u nas idea opieki jako powszechnego zjawiska społecznego, wyrastająca z szerszej idei ustroju sprawiedliwości społecznej. Jej ogólny charakter i odzwierciedlanie przez nią doniosłych wartości moralnych, społecznych, ideologicznych, czyni z niej podstawową siłę motywującą ludzi do działalności opiekuńczej"[13].

Rozumiejąc opiekę jako zaspokajanie potrzeb podopiecznego, a tak rozumie ją także Autor, trudno zgodzić się z takim pojmowaniem źródła celów pracy opiekuńczej. Wyraźnie bowiem stwierdza, że źródłem celów opieki jest „idea..., wyrastająca z szerszej idei ustroju sprawiedliwości społecznej". Tymczasem źródłem celów opieki jest sam przedmiot opieki międzyludzkiej, a więc człowiek. Trudno zatem, aby cele opieki miały charakter pozapodmiotowy.

Jeden z rozdziałów (VI) Autor poświęca omówieniu zasad pracy opiekuńczej szkoły. Należą do nich: zasada odpowiedzialności za pełny rozwój każdego ucznia, zasada podmiotowości opiekuńczej uczniów, zasada optymalizacji zasobów materialno-technicznych szkoły, zasada humanizowania infrastruktury i pracy szkoły, zasada bezwzględnej walki z zagrożeniami rozwoju uczniów, zasada ufności opiekuńczej, zasada dyskretności opieki, — zasada systemowości pracy opiekuńczej.

Jeśli chodzi o pierwszą zasadę, to odpowiedzialność jest jedną z fundamentalnych cech pracy opiekuńczej i trudno zgodzić się z Autorem, aby czynić z niej normę, którą należy przestrzegać. Poza tym odpowiedzialność ta nie może dotyczyć pełnego rozwoju ucznia, lecz tylko działań opiekuńczych i związanych z nimi skutków. W przypadku drugiej zasady oczywiste jest, że przedmiot opieki (tutaj uczeń) jest podmiotem. Jeśli używamy słowa przedmiot, to tylko w aspekcie logicznym i w niczym nie uwłaczamy, ani tym bardziej nie pomijamy podmiotowości desygnatu tego pojęcia. Również tę zasadę trudno zaaprobować. Także dalsze zasady (bezwzględnej walki, ufności i dyskretności) budzą znaczne wątpliwości.

J. Materne kończy swoją książkę omówieniem metod działań opiekuńczych szkoły, modelu organizacyjnego pracy opiekuńczej szkoły i rezultatów tej pracy. Samo rozumienie metody przez Autora nie budzi zastrzeżeń. Gdy jednak dochodzi

do wyodrębnienia konkretnych metod pracy opiekuńczej szkoły, pojawiają się znaczne wątpliwości i niejasności. Na przykład, na ile metody ratownicze, wymienione przez Autora mają być metodami działalności opiekuńczej, różnej przecież od ratownictwa.

Na końcu pracy wprowadza też J. Materne pojęcie „zwyczaju opiekuńczego" i „obyczaju opiekuńczego", których znaczenia ostatecznie nie podaje. Zaliczone zaś czynności czy to do „obyczajów" czy „zwyczajów" opiekuńczych są bardzo dyskusyjne.

Reasumując — należy wskazać na niewątpliwe zapotrzebowanie wielu instytucji oświatowo-wychowawczych, także szkoły, na rzetelne, teoretyczne i metodyczne opracowania opieki i funkcji opiekuńczych owych instytucji. Podejmowanie jednak tej problematyki jest z wielu względów rzeczą bardzo trudną. Szczególnie chodzi o to, że opieka bardzo często występuje w rzeczywistości łącznie z wychowaniem. Jeszcze do niedawna byli teoretycy, którzy utożsamiali te różne przecież ontycznie procesy. Z drugiej strony refleksja naukowa dotycząca wychowania i opieki nie jest zbyt daleko zaawansowana. Między innymi z tych względów podejmowanie problematyki funkcji opiekuńczych i opieki w ogóle jest znacznie utrudnione. Czytając książkę J. Maternego nie trudno zauważyć owe problemy, z którymi Autor nie zawsze potrafił sobie poradzić. Nawet w „Uwagach końcowych", mówiąc o innowacjach, Autor stwierdza brak pozycji w naszej literaturze, które traktowałyby o innowacjach opiekuńczych. Z tego względu zaczyna mówić o innowacjach pedagogicznych, które w ostatnim czasie stały się jednym z głównych zainteresowań pracowników Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie (J. Radziewicz, D. Russakowska). Takie podejście nie sygnalizuje nawet problemu innowacji opiekuńczych, jeżeli takie w ogóle miałyby istnieć.

IRENEUSZ PYRZYK

Przypisy

[1] J.Materne: Opiekuńcze funkcje szkoły. Warszawa 1988, PWN, s. 4.
[2] Ibidem.
[3] Z. Dąbrowski: Wprowadzenie do metodyki opieki i wychowania w domu dziecka. Warszawa 1985. PWN, s. 8.
[4] J. Materne: op. cit:, s. 13.
[5] Ibidem, ss. 24—25.
[6] Ibidem, s. 26.
[7] Ibidem, s. 58.
[8] Zob. Z. Dąbrowski: Teoretyczne podstawy opieki i wychowania przez opiekę Toruń 1987, ss. 9—40.
[9] Ibidem, s. 39.
[10] J. Materne: op. cit., ss. 11—12.
[11] J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970.
[12] J. Materne: op. cit., s. 67.
[13] Ibidem, s. 98.

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA W CZĘSTOCHOWIE NA TEMAT: CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

Idea przemian oświatowych przewijająca się w upowszechnieniu kształcenia na poziomie szkoły średniej i rozszerzeniu dostępu młodzieży do kształcenia w szkole wyższej, uspołecznieniu oświaty, samoregulacji i elastyczności systemu edukacji wym, wymusza doskonalenie systemu kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji. Stąd też poszukuje się nowych, bardziej efektywnych form, metod, środków dydakoraz zapewnieniu odpowiedniej relacji między wykształceniem ogólnym i zawodotycznych, układu i doboru treści kształcenia stosownych do założonych celów nauczania. Chodzi więc o to, aby do realizacji postulowanych celów kształcenia odpowiednio dobrać treści kształcenia, a do nich takie metody nauczania, które zapewnią wysoką jakość procesu zdobywania przez młodzież uczącą się wiedzy, jej rozumienia oraz stosowania w praktyce.

Postępowanie powyższe, prowadzące do modernizacji i optymalizacji procesu kształcenia, nabrało szczególnego znaczenia obecnie w naszym kraju, dzięki przemianom politycznym, społeczno-gospodarczym i oświatowym. Przemiany owe pozwoliły spojrzeć na proces edukacji nieco szerzej niż dotychczas — bez obawy, że przyniesie ono powiew szkodliwy dla naszej polityki oświatowej. Z drugiej strony owe przemiany oraz rozwój nauk pedagogicznych zmuszają nas do bardziej wnikliwego spojrzenia na problem doboru i układu treści kształcenia. Jakie treści przekazywać uczniom? W jakiej formie? Która teorią pedagogiczna i psychologiczna najlepiej nadaje się do selekcjonowania, porządkowania i przekazywania uczniom treści kształcenia? Pytań tych można postawić jeszcze wiele. Wynika z nich, że problematyka treści kształcenia należy do podstawowych zagadnień edukacji szkolnej. Treści kształcenia stały się węzłowym obszarem badawczym współczesnej pedagogiki, gdyż wiążą w całość: cele, formy, metody i środki dydaktyczne.

Zagadnieniom tym poświęcona została konferencja naukowa na temat: „Cele, treści, metody i efekty kształcenia", zorganizowana w dniach 29 i 30 maja 1989 r. przez Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie i Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Była to już druga konferencja poświęcona tym zagadnieniom. Wywołała ona duże zainteresowanie problematyką celów, treści i metod nauczania wielu środowisk naukowych z kraju i zagranicy (ZSRR, NRD). Poza wymianą poglądów i wyników badań z przedstawionej w temacie konferencji problematyki, wpłynęła również na integrację społeczności akademickiej i ożywienie badawcze, co może wywołać wzrost efektywności badań naukowych. Stała się w ten sposób dobrą szkołą koncentrowania się na ważnych problemach nurtujących współczesną dydaktykę.

W pierwszym dniu konferencji odbyła się sesja plenarna, na której referaty wygłosili:

— prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz — Przewodniczący Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej: „Projektowana reforma systemu edukacji narodowej";
— prof. dr hab. Kazimierz Denek — Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu: „Treści kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły;
— doc. dr hab. Janusz Gnitecki — Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu: „Treści edukacji szkolnej";
— doc. dr hab. Jadwiga Wlodek-Chronowska — Uniwersytet Jagielloński w Krakowie: „Metody i wyniki diagnozowania sprawności w czytaniu";
— prof. dr sc. Witlof Vollstädt — Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Dreźnie: „Rozwinięta koncepcja kształcenia ogólnego w szkołach NRD. Wymagania w zakresie symulacji i wspierania twórczej pracy nauczycieli";
— doc. dr sc. Renate Schütze — Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Dreźnie: „Rozwijanie indywidualności uczniów w szkole ogólnokształcącej NRD";
— proc. dr hab. Zygmunt Zimny — Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie: „Filozoficzne założenia budowy teoretycznego systemu wiedzy".

Prof. dr hab. Cz. Kupisiewicz swoje wystąpienie poświęcił reformie systemu edukacji narodowej w świetle raportu Komitetu Ekspertów. Komitet Ekspertów opracował dwa dokumenty (raporty). Pierwszy — liczący około 450 stron — przeznaczony dla specjalistów i drugi — liczący 82 strony — dla szeroko pojętego społeczeństwa. Poza tym opracowano 30 raportów cząstkowych (tematycznych).

W pierwszej części Raportu zawarto problematykę edukacji wobec istniejącej rzeczywistości — uwarunkowania demograficzne, ekonomiczne, społeczne i inne oraz relacje zachodzące pomiędzy nimi. W drugiej części omówiono funkcjonowanie w Polsce systemu szkolnego oraz przedszkolnego i pozaszkolnego. W trzeciej zaś — przedstawiono strategie i uwarunkowania reformy.

Naświetlając problematykę rozwoju edukacji w Polsce prof. dr hab. Cz. Kupisiewicz, zwrócił uwagę, że po okresie dużych osiągnięć w zakresie skolaryzacji w latach tuż powojennych oraz bujnym rozwoju szkolnictwa w latach sześćdziesiątych, nastąpiło jego załamanie w latach siedemdziesiątych i proces ten pogłębia się nadal. Przejawia się to w tym, że co drugie dziecko w Polsce może liczyć na miejsce w przedszkolu, zaledwie 20 proc. uczniów szkoły podstawowej kształci się dalej w liceach ogólnokształcących, a tylko co 10 dziewiętnastolatek może liczyć na ukończenie studiów wyższych.

Dzieje się tak ze względu na fakt, że od początku lat siedemdziesiątych odeszło z zawodu nauczycielskiego ponad 80 tys. osób, a wśród funkcjonujących obecnie — około 40 tys. nauczycieli nie ma odpowiednich kwalifikacji do wykonywania zawodu. Wśród nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych funkcjonuje grupa licząca ponad 110 tys. osób, których kwalifikacje są głównie formalne (nie zaś merytoryczne).

Innym czynnikiem wpływającym na małą wydolność szkolnictwa jest słaba, a nawet katastrofalna baza materialna. Około 40 proc. liceów ogólnokształcących pracuje w budynkach, które powinny być natychmiast zamknięte ze względu na stan bhp. W szkołach panuje tłok — średni wskaźnik zmianowości w liceach ogólnokształcących wynosi 1,4 a w szkołach zawodowych 1,5—1,6. Nie należy się więc dziwić, że poziom nauczania systematycznie maleje. Przejawia się to w stopniowym obniżaniu wyników w nauce.

Aby istniejący stan rzeczy poprawić trzeba zmienić mentalność społeczeństwa i jego stosunek do edukacji oraz zwiększyć wskaźnik procentowy dochodu narodowego na oświatę i szkolnictwo wyższe. Na tym tle Komisja Ekspertów — stwierdził prof. dr hab. Cz. Kupisiewicz — postuluje trzy możliwe warianty poprawy systemu edukacyjnego w Polsce. Pierwszy wariant, biorący pod uwagę niemożli-

wość zwiększenia przez państwo procentowego dochodu narodowego na oświatę, zakłada: podniesienie kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych nauczycieli, polepszenie ich bytu materialnego, racjonalne wykorzystanie wyżu demograficznego do reformy szkolnictwa, lepsze wykorzystanie czasu pracy nauczycieli, ulepszenie prognoz.

Drugi wariant — zwany scenariuszem ożywienia z obszarami rozwoju — zakłada: skrócenie okresu wychowania przedszkolnego do lat 3, rozpoczęcie okresu nauki od szóstego roku życia z jednoczesnym przesunięciem do szkoły elementów nauczania w zakresie czytania i pisania, przebudowanie kształcenia wczesnoszkolnego, przeniesienie poradnictwa zawodowego do szkół, wprowadzenie nauczania języka obcego od trzeciej klasy szkoły podstawowej, zmniejszenie z 55 proc. do 35 proc. naboru do szkół zawodowych, a przez to zwiększenie procentowe naboru do szkół ogólnokształcących, wprowadzenie elementów uzawodowienia do szkół ogólnokształcących, dalsze kształcenie policealne — zawodowe dla tych, którzy nie będą studiować w szkołach wyższych. Poza tym Komitet Ekspertów postuluje podział studiów wyższych na studia zawodowe, magisterskie i doktoranckie.

W trzecim wariancie postuluje się: dziewięcioletnią szkołę podstawową lub sześcioletnią szkołę podstawową i trzyletnie gimnazjum oraz trzyletnie liceum dla tych, którzy pragnęliby kształcić się dalej.

Prof. dr hab. K. Denek w swoim referacie zwrócił uwagę na fakt opracowania programów i treści kształcenia opartych na założeniach przyszłościowego modelu edukacyjnego w Polsce. Model ten powinien uwzględniać idealizację przeszłości, selekcję teraźniejszości i obraz przyszłości. W ten sposób punktem wyjścia w doborze treści nauczania i wychowania stają się cele kształcenia. Mają one decydujące znaczenie dla rozwoju człowieka, kształconego dla przyszłości. Trzeba je więc określić jasno i precyzyjnie — tak, aby dostarczały jednoznacznych kryteriów doboru i układu treści kształcenia.

Wśród wielu koncepcji doboru i układu treści kształcenia na szczególną uwagę — zdaniem prof. dr hab. K. Denka — zasługuje teoria strukturalnego nauczania. Podstawowym założeniem tej teorii jest teza głosząca, że warunkiem trwałego zapamiętania i pełnego zrozumienia materiału nauczania jest włączenie go jako części do posiadanej już wiedzy i jej lepsza organizacja. W ten sposób dobrany i ustrukturalizowany układ treści wyzwalał będzie w uczniach większą aktywność poznawczą, co ma niebagatelne znaczenie w zwiększaniu motywacji uczenia się.

Treści kształcenia stają się, jak widzimy, węzłowym obszarem badawczym współczesnej dydaktyki. Dzieje się tak dlatego, że łączą w całość cele, procesy, metody i środki dydaktyczne. Nie można ich więc rozpatrywać w izolacji, jako obiektu autonomicznego, ale w całym kompleksie zagadnień dydaktycznych. Pozwoli to nie tylko na rozwijanie koncepcji doboru i układu treści kształcenia, ale również na doskonalenie taksonomii i operacjonalizacji celów nauczania i wychowania, metod i środków dydaktycznych.

Czym są, czym się stają i czym mogą się stać treści edukacji szkolnej? — oto pytania, na które starał się znaleźć odpowiedź w swoim wystąpieniu doc. dr hab. J. Gnitecki. Szukając odpowiedzi na te pytania, zwrócił uwagę, że treści kształcenia nabierają różnych wymiarów, jeśli spojrzeć na nie z punktu widzenia pedagogiki empirycznej, humanistycznej, prakseologicznej i „krytycznie zorientowanej".

Tym samym naświetlono koncepcję treści kształcenia w pedagogice empirycznej, rozpatrując ją z punktu widzenia indukcjonizmu, hipotetyzmu i esencjalizmu, w pedagogice humanistycznej spojrzano na nią pod kątem filozofii życia W. Dilhey'a, fenomentalizmu E. Husserla i egzystencjalizmu M. Heideggera, w pedagogice

prakseologicznej — cybernetyki, teleologii, zadań i strategii postępowania. W każdym z wymienionych ujęć można na treści kształcenia spojrzeć jednowymiarowo lub wielowymiarowo. I tak w pedagogice empirycznej każdy wymiar może być rozpatrywany według dziedzin wiedzy, gdyż treści kształcenia są ich odbiciem, w pedagogice humanistycznej — ze względu na preferowany system wartości w pedagogice prakseologicznej — ze względu na celowe działanie i ich skuteczność. Pedagogika „krytycznie zorientowana" stara się zintegrować wspomniane stanowiska. W ten sposób dochodzimy do systematycznej definicji treści edukacji szkolnej. Doc. dr hab. J. Gnitecki rozumie pod tym pojęciem układ treści nauczanych czynności, uporządkowanych według dziedzin wiedzy ludzkiej, sposobów ich uwewnętrznienia, celów kształcenia, sposobów organizacji sytuacji dydaktycznych i wychowawczych przez nauczyciela oraz wymagań.

Doc. dr hab. J. Włodek-Chronowska omówiła badania, jakie prowadzono w Uniwersytecie Jagiellońskim pod jej kierunkiem nad diagnozowaniem sprawności w czytaniu w klasach początkowych szkoły podstawowej. Wyniki tych badań wskazują na duży związek pomiędzy (uchwyconymi w procesie diagnozowania sprawności czytania) metodami organizacji pracy z uczniami a osiąganymi efektami. Potrzeba tego rodzaju badań wynika z faktu, iż zachodzi wysoka korelacja pomiędzy poziomem wykształcenia dzieci w klasach I—III, a ich dalszymi osiągnięciami w klasach wyższych. Na fakt ten zwróciła uwagę w drugim dniu sesji dr. J. Pacławska z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Prof. dr sc. W. Vollstädt przedstawił koncepcję kształcenia ogólnego w szkołach NRD, która oparta jest na humanistycznym podejściu do człowieka. Zakłada ona wszechstronny rozwój osobowości jednostki i wysoki poziom kształcenia we wszystkich istotnych dziedzinach kultury. Aby osiągnąć wyżej wymienione cele, należało zmodernizować treści kształcenia ze względu na aktualny i przyszły postęp techniczny. Za kryterium doboru treści kształcenia przyjęto dominującą funkcję przedmiotu nauczania w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Doc. dr sc. R. Schütze zwróciła uwagę na kształtowanie osobowości ucznia poprzez rozwój jego indywidualnych cech. Tę harmonię, jaka występuje pomiędzy kształtowaniem indywidualnych cech a osobowością ucznia, można osiągnąć poprzez zróżnicowany dobór treści kształcenia — na miarę możliwości uczniów. W tym celu w szkołach NRD każdemu uczniowi, poza nauczaniem, oferuje się różnorodne zajęcia praktyczne.

Teorii pedagogicznych nie można budować w oderwaniu od innych nauk z nią współdziałających. Znamienna rola w tym względzie przypada filozofii, szczególnie w zakresie budowy teoretycznego systemu wiedzy, co podkreślił w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Z. Zimny. Filozofia jest tą nauką, która scala osiągnięcia innych nauk, uogólniając je, a zarazem dając ogólne, nowe założenia, które wykorzystywane są w poszczególnych naukach, w tym również w pedagogice. Należy jednak dokonać — zdaniem prof. dr hab. Z. Zimnego — nowego spojrzenia na atrybuty materii, z których wynikają daleko idące wnioski, co do tworzenia nowego modelu systemu wiedzy.

Integralną częścią obrad planernych i sekcyjnych konferencji naukowej były dyskusje studyjne w małych grupach w Jurze Krakowsko-Częstochowsko-Wieluńskiej. Sprzyjały one nawiązywaniu więzi i współpracy uczestników grupy.

W drugim dniu konferencji obrady odbywały się w dwu sekcjach. W pierwszej sekcji główny akcent położono na metody doboru, układu i analizy treści kształcenia, w drugiej — na metody prezentacji treści nauczanych uczniom (studentom).

O sprawach metod doboru i układu treści kształcenia referaty wygłosili: dr I. Kuźniak — UAM Poznań — „Programowanie treści kształcenia", dr. E. Kameduła — UAM Poznań — „Efektywność strukturalizacji treści kształcenia",

dr hab. E. Piotrowski — UAM Poznań — „Strukturalizacja treści kształcenia a operatywność wiedzy uczniów", dr. T. Mróz — WSP Bydgoszcz — „„Graficzne ujęcia w strukturalizacji treści kształcenia", dr. J. Kędzierska — UJ Kraków — „Dobór i układ treści kształcenia nauczycieli", dr J. W. Czmielewa — IP Smoleńsk — „Struktura i treści wiedzy historyczno-pedagogicznej nauczycieli oraz metodyka jej kształtowania wśród studentów uczelni pedagogicznych", mgr L. N. Sjeliwanowa — IP Smoleńsk — „Problem treści kształcenia w spuściźnie teoretycznej S. L. Rubinsztejna, dr A. Słomska — WSP Częstochowa — „Specyfika treści matematycznych i jej wpływ na metody nauczania".

Referaty poświęcone problematyce metod dydaktycznych i zagadnień będących na pograniczu wyżej wymienionych problemów przedstawili: dr E. Biłoś — WSP Częstochowa — „Struktura lekcji a pytania dydaktyczne", dr K. Pacławska — UJ Kraków — „Wymagania a efekty kształcenia wczesnoszkolnego", dr B. Gofron — WSP Częstochowa — „Analiza porównawcza wybranych terminów używanych w dydaktyce", dr J. Korbut — WSP Częstochowa — „Zastosowanie gier symulacyjnych w dydaktyce", dr M. Juszczyk — WSP Częstochowa — „Oceny maturalne a wyniki egzaminów wstępnych na wyższą uczelnię", dr B. Makówka — WSP Częstochowa — „Zreformowane cele i treści nauczania początkowego matematyki a ich realizacja w aktualnych programach szkolnych", dr J. Hanisz — WSP Częstochowa — „Zadania otwarte w nauczaniu początkowym matematyki i sposoby ich rozwiązywania", dr T. Zimny — WSP Częstochowa — „Klasyfikacja zadań dydaktycznych", inż. J. Wilsz — Politechnika Częstochowska — „Dążenie do równowagi w procesie kształcenia", mgr A. Ćwiklińska — UAM Poznań — „Komplementarne ujmowanie treści kształcenia za pomocą pytań".

Wnioski z obrad obu dni można sprowadzić do następujących ustaleń:

— jednym z najbardziej istotnych rysów współczesnej dydaktyki jest jej rozwój od przedmiotowego do podmiotowego traktowania uczniów. Należy dążyć, by uczniów traktować jako podmioty, a nie przedmioty biernie uczestniczące w procesie lekcyjnym. Oznacza to ewolucję w kierunku od dydaktyki obiektywistycznej do dydaktyki zorganizowanej humanistycznie,

— należy podchodzić do problemów związanych z układem i doborem treści kształcenia od strony ich rodowodu — filozofii, logiki, psychologii, nie zapominając o tym, że rozwój dydaktyki odbywa się przede wszystkim na gruncie pedagogiki,

— chcąc podnieść na wyższy poziom efekty kształcenia, należy więcej uwagi poświęcić przygotowaniu pedagogicznemu i psychologicznemu nauczycieli,

— w doborze i układzie treści kształcenia w większym niż dotąd stopniu należy wykorzystać programowanie dydaktyczne,

— poszukiwania badawcze związane z funkcjonowaniem treści kształcenia warto orientować w kierunku określonym przez koncepcję struktur operacyjnych J. Piageta,

— zwiększenie operatywności wiedzy uczniów wymaga strukturalizacji treści kształcenia,

— istnieje potrzeba stosowania bardziej skutecznych metod nauczania (aktywizujących uczniów) na wszystkich szczeblach kształcenia.

W podsumowaniu sesji prof. dr hab. K. Denek zwrócił uwagę na prospektywny charakter treści kształcenia. Ich twórcze przepowiadanie polega na przenoszeniu się w przyszłość — możliwą, prawdopodobną, preferowaną — po to, by budować ją taką, jakiej pragniemy i domagamy się przez nasze życzenia, a następnie powrócić do współczesności, by ją organizować i uczynić nosicielką przyszłości.

IGNACY KUŹNIAK

O NOWĄ ORIENTACJĘ W KULTURZE I EDUKACJI
(komunikat z konferencji)

W dniach od 22—24 września 1989 r. w Rozalinie k/Warszawy, odbyło się V ogólnokrajowe seminarium nauczycieli akademickich realizujących przedmiot pedagogika na pozapedagogicznych wydziałach kształcących kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Organizatorzy seminarium (MEN i Wydział Pedagogiczny UW) stworzyli jego uczestnikom możliwość kontynuowania cyklu programowego, zorientowanego na doskonalenie ich warsztatu naukowego i zawodowego w trzech wymiarach: 1) ogólnoteoretycznym, 2) metodologicznym oraz 3) metodycznym.

W tym roku — w ramach obszaru pierwszego odbyła się m.in. dyskusja panelowa niektórych członków Komitetu Ekspertów d/s Edukacji nt. nowej doktryny kształcenia nauczycieli; w dziale metodologicznym wysłuchano dwóch bardzo akademickich wykładów nt. poznawczych konsekwencji pluralizmu metodologicznego w naukach humanistycznych, natomiast w ramach warsztatów metodycznych zorganizowano trening w zakresie „burzy mózgów".

Specyfiką i jednocześnie największym osiągnięciem tegorocznego seminarium było — jak mi się wydaje — nowe myślenie i działanie pedagogiczne, o które jedni upominali się tylko, inni prezentowali je w omawianych nowych ideach i koncepcjach, jeszcze inni prezentowali w praktycznych rozwiązaniach.

Niniejszą relację z seminarium poświęcę wybiórczej egzemplifikacji powyższej oceny.

Oto V-ce Dyrektor Departamentu Kształcenia i Nauki w MEN mgr J. Cichy, otwierając seminarium wezwał jego uczestników do twórczego myślenia o unowocześnieniu edukacji w ogóle i systemu kształcenia nauczycieli w szczególności. Potrzeby nowego spojrzenia na rolę oświaty i edukacji uzasadnił nową sytuacją polityczną kraju.

Wezwanie to podjęła doc. H. Kwiatkowska z Wydziału Pedagogicznego UW, która rozpoczynając obrady merytoryczne nt. kształcenia nauczycieli wskazała, iż nowa jego koncepcja musi być pochodną nowej orientacji edukacyjnej. Reorientacji tej winny ulec zarówno założenia teoretyczne, cele i treści kształcenia nauczycieli, jak też jego technologia. Powtórzyła przekonanie, iż nowoczesnej edukacji nauczycielskiej nie można zmieścić w obecnym (starym) modelu kształcenia akademickiego; wymaga ona gruntownej reformy[1].

Przekonanie to okazało się w toku panelowej dyskusji zbieżne ze stanowiskiem przedstawicieli Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej. Prof. T. Lewowicki, wiceprzewodniczący KEEN, przedstawiając stanowisko Komitetu w ważniejszych kwestiach dotyczących ogólnej strategii reform edukacyjnych, zaprezentował nowe myślenie o oświacie i edukacji wspomnianego gremium naukowego.

Oto Komitet Ekspertów, po pierwsze, uznaje edukację i kulturę za podstawowy czynnik rozwoju społecznego i ekonomicznego kraju oraz warunek cywilizacyjnego postępu, po drugie, traktuje zmiany w doktrynie kształcenia nauczycieli jako wyprzedzające i umożliwiające całościową reformę oświatową, po trzecie, za niedopuszczalne uważa utrzymanie materialnego status quo szkoły polskiej, po czwarte, ważne miejsce w kompleksowej i długofalowej naprawie edukacji przypisuje oddziaływaniu na świadomość społeczną, w której skutki obecnego kryzysu utrzymują się najdłużej.

Z powyższymi, ogólnymi zasadami nowego myślenia o edukacji, korespondują bardziej szczegółowe rozwiązania składające się na nową doktrynę kształcenia nauczycieli[2]. Zmierzają one do wzbogacenia wychowawczych kompetencji nauczycieli, poszerzenia ich o nowe funkcje, a także zróżnicowania form kształcenia,

komplementarnych zresztą z nowymi tendencjami do zróżnicowania szkół wyższych na zawodowe i akademickie[3].

Uczestnicy seminarium dali wyraz satysfakcji, z jaką przyjęli zapowiedź K.E. dawno oczekiwanych i postulowanych generalnych zmian w tej ważnej strategicznie dziedzinie.

Współbrzmiał z nimi głos prof. A. Hulka (UW) — Autora nowej koncepcji kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego[4]. Zarekomendował ją jako elastyczną, ekonomiczną, bogato uzasadnioną a zmierzającą do kształcenia szerokoprofilowego o odroczonych specjalnościach, odpowiadającą na zapotrzebowanie społeczne.

Zapotrzebowanie społeczne (cywilizacyjne) — zdaniem doc. R. Szulca (IBP) — dotyczy głównie nowej idei w kształceniu, kształcenia dla innowacji. Kształcenie ludzi twórczych, samodzielnych, zdolnych do życia w warunkach rozstrzygających o przetrwaniu ludzkości uznał za najważniejsze obecnie zadanie edukacyjne. W pierwszym rzędzie — Jego zdaniem — dotyczy to nauczycieli, twórców szeroko rozumianej kultury pedagogicznej.

Jak paląca jest to potrzeba, uświadomił uczestnikom seminarium doc. J. Półturzycki (UW) przytaczając dane liczbowe z badań nad nauczycielami: oto (2/3 badanych nie czuje i nie widzi żadnej potrzeby zmian w ich środowisku pracy, a zaledwie 15 proc. badanych skłonna byłaby wprowadzić zmiany proste, dotyczące głównie polepszenia materialnych i organizacyjnych warunków pracy, tylko 2 proc. nauczycieli przejawia pewną aktywność naukową. Czy tacy nauczyciele mają szansę sprostać nowym wyzwaniom cywilizacyjnym, uruchomić batalię na rzecz wdrożenia nowej orientacji w kulturze i edukacji, orientacji polegającej na przezwyciężaniu tendencji do przeciwstawiania tych dwóch pojęć i dziedzin?

Problem ten podjęła prof. I. Wojnar (UW) precyzując dokładniej warunki powodzenia w zasygnalizowanym wyżej zakresie. Jej zdaniem, przeciwstawienie się tradycyjnie wąskiemu pojmowaniu kultury i edukacji wymaga nowego myślenia. Nowe myślenie o kulturze, to uznanie wyższych wartości tkwiących w ludziach (indywidualność, wrażliwość, otwartość), a składających się na ich twórcze postawy. Nowe myślenie o edukacji to wprowadzenie człowieka w ów świat wartości poprzez aktywizowanie jego wewnętrznych dyspozycji poznawczych. Edukacja nowoczesna jest więc upowszechnieniem kultury i przygotowaniem jednostki do uczestnictwa w kulturze. Uprawianie nowego modelu edukacyjnego wymaga przeorientowania myślenia pedagogicznego. To przeorientowanie zostało już zapoczątkowane w świecie, a najdobitniej ilustruje go odwrócenie hierarchii celów pedagogicznych: kształcenie postaw z ostatniego miejsca awansowało na miejsce pierwsze. W ślad za nim, muszą nastąpić zmiany w treściach i metodach kształcenia.

Nowe myślenie pedagogiczne każe nam „oddydaktyzować" stary model edukacji, docenić samowiedzę jednostki oraz jej uczestnictwo w kulturze jako źródło samowiedzy.

Tendencja do pogodzenia świadomości ludzkiej z mechanizmami ekonomicznymi jest cechą charakterystyczną dla nowego myślenia epoki postindustrialnej oraz warunkiem przezwyciężenia kryzysu wartości.

Prof. I. Wojnar wyraziła przekonanie, iż nowoczesny nauczyciel, wykształcony zgodnie z powyższymi regułami i zadaniami może i powinien w tej epoce odegrać znaczącą rolę.

W ramach nowej orientacji edukacyjnej i w wyniku jej twórczej interpretacji, doc. J. Rutkowiak (Uniwersytet Gdański) zaprezentowała seminarzystom autorską koncepcję kształcenia kandydatów na nauczycieli, po nowemu interpretując rolę nauczyciela akademickiego: właśnie jako uaktywnienie procesów poznawczych

studentów, jako „dawanie im do myślenia", pielęgnowanie ich indywidualności, wprowadzanie do życia świadomego..., ale bez formułowania owych celów jako zadań pedagogicznych z obawy przed naruszeniem podmiotowości studentów. Te i inne obawy Autorki nie zostały podzielone przez uczestników seminarium, którzy właściwie rozumieją rolę zawodowego przygotowania nauczyciela-wychowawcy, tzn. mają świadomość intencjonalności swoich oddziaływań.

Kulminację nowego myślenia i działania pedagogicznego na seminarium osiągnęli nauczyciele akademiccy z UAM-u wywołując „burzę mózgów" nad strategią przebudowy kształcenia pedagogicznego studentów. Doc. M. Dudzikowa i doc. A. Zandecki, którzy burzę mózgów przeprowadzili wzorcowo, otrzymali w jej wyniku dwie koncepcje rozwiązania postawionego problemu. W niniejszym komunikacie przedstawię koncepcję zespołu I-go, którego byłam sekretarzem.

Zespół przyjął 2 założenia wyjściowe: po pierwsze, negatywna i powszechna ocena większości elementów obecnego systemu kształcenia studentów—kandydatów na nauczycieli wymaga radykalnych zmian w systemie, po drugie, status społeczno-ekonomiczny nauczyciela w Polsce musi ulec także radykalnej poprawie.

Zespół I zaproponował:

— po pierwsze, powołanie Międzywydziałowego Centrum Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli (MCKiDN) jako samodzielnej jednostki organizacyjnej, integralnie z macierzystą uczelnią związanej, zarządzanej przez prorektora d/s kształcenia nauczycieli, o wewnętrznej strukturze katedralnej (grupującej specjalistów z psychologii, pedagogiki, historii wychowania, dydaktyk przedmiotowych, metodologii, informatyki, technicznych środków kształcenia, biomedycznych podstaw wychowania, praktyk pedagogicznych, ew. innych),

— po drugie, powierzenie MCKiDN pełnienia następujących funkcji: kształcenie kandydatów na nauczycieli, doskonalenie czynnych nauczycieli, prowadzenie badań pedeutologicznych, inspirowanie środowiska (pedagogizacja), nadawanie stopni mgr ew. dr w wybranych specjalnościach,

— po trzecie, umożliwienie MCKiDN skompletowania własnej Rady Naukowej i nadanie jej uprawnień do prowadzenia studiów magisterskich i nadawanie stopni doktorskich z dziedzin (subdyscyplin pedagogicznych oraz do opracowywania programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli,

— po czwarte, powierzyć MCKiDN skompletowanie kadry nauczycielskiej — wybitnych specjalistów z wymienionych dziedzin, mających ponadto kilkuletnią praktykę pedagogiczną i wyraźne zamiłowanie do pracy wychowawczej,

— po piąte, zlecić MCKiDN prowadzenie studiów dziennych (3-letnich w zakresie wybranych 2 — 3 specjalizacji pedagogicznych, np. dydaktyka szczegółowa jako specjalizacja podstawowa oraz dodatkowe specjalizacje: pedagog szkolny, psycholog szkolny, wychowawca, programista maszyn cyfrowych, operator technicznych środków kształcenia, ewentualnie inne. Specjalizacje wybierają studenci po 2-gim roku studiów kierunkowych (rekrutacja pozytywna). Kończą ją uzyskując dyplom i tytuł magistra np. geografii, specjalisty np. w zakresie turystyki szkolnej i obsługi technicznych środków kształcenia,

— po szóste zlecić MCKiDN prowadzenie różnych form doskonalenia nauczycieli czynnych (studia równoległe, przemienne, wieczorowe, zaoczne ew. inne),

— po siódme, zadbać o lokalowe i materialne wyposażenie MCKiDN, powołać do jego dyspozycji szkoły ćwiczeń w ilości umożliwiającej realizowanie wszystkich 3-ch rodzajów praktyk pedagogicznych (wychowawcze, ogólnopedagogiczne, dydaktyczne),

— po ósme, usamodzielnić merytorycznie MCKiDN w sprawie profilowania toku i programu studiów w kierunku jego uelastycznienia, unowocześnienia, oddydaktyzowania, upraktycznienia itp.

— po dziewiąte, zobowiązać MCKiDN do otwarcia się na środowisko poprzez np. prowadzenie poradni psychologicznych, pedagogicznych, seksuologicznych, prowadzenie wykładów otwartych dla środowiska, rekrutacji wśród młodzieży szkół średnich,

— po dziesiąte, umożliwić wydawanie własnego pisma naukowo-metodycznego (z dopuszczeniem np. studentów do jego redagowania) oraz skryptów, zwłaszcza do nowych specjalności.

Zespół ocenił, że MCKiDN ma zalety, których brak w obecnym uniwersyteckim systemie pedagogizacji studentów: pozytywną rekrutację, właściwą bazę, różnorodność specjalizacyjną, elastyczne formy, bliski kontakt z praktyką, autentyczną współpracę ze środowiskiem, twórczy, interdyscyplinarny klimat naukowy.

Zespół zaproponował więc tzw. strategię „kroczącej stopy" jako gwarantującą bezpieczeństwo i sukces we wdrożeniu powyższego pomysłu przebudowy dotychczasowej koncepcji kształcenia nauczycieli. Strategia ta — mówiąc najkrócej — polegałaby na systematycznym rozkruszaniu obecnych struktur, wypełnianiu powstałych luk elementami nowego systemu, nadawaniu rangi problemowi poprzez np. publikacje, pozyskanie środowiska akademickiego, na wdrażaniu pomysłu (tytułem eksperymentu) ostrożnie w jednym ośrodku akademickim, pozyskaniu sponsora np. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, rozpoczynaniu od kilku specjalizacji i stopniowym ich wzbogacaniu w miarę zapotrzebowania społecznego.

Na zakończenie relacji z seminarium naukowego w Rozalinie warto dodać, że zgodnie z nową orientacją edukacyjno-kulturową jego uczestnicy mieli też wyjątkową okazję uczestniczenia w spektaklu operowym w Teatrze Wielkim w Warszawie.

Całe seminarium było bardzo udane, przebiegało w wyjątkowej atmosferze — pełnej zapału do pracy i nadziei na lepsze jutro.

JÓZEFA CHMIELEWSKA

Przypisy

[1] H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1988, PWN.

[2] W. Okoń: Kształcenie nauczycieli w Polsce. Seria raporty tematyczne Komitetu Eksperótw d/s Edukacji Narodowej. Warszawa—Kraków 1088,

[3] Kupisiewicz: Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce. Seria raporty tematyczne KEEN. Warszawa—Kraków 1988,

[4] A. Hulek: Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce. Seria raporty tematyczne KEEN. Warszawa—Kraków 1988, PWN.

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1991 r.
Nakład 1.700 egzemplarzy. Ark. wyd. 15,5. Ark. druk. 12.0.
Tomaszowskie Zakłady Graficzne. zam. 219/1100/90

SZANOWNI CZYTELNICY, I PRENUMERATORZY!

Uprzejmie informujemy, że ze względu na przejściowe trudności wydawnicze tegoroczne numery naszego dwumiesięcznika będą łączone i **ukażą 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 ukażą 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