RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

ROK XXXIII (LXV) KWIECIEŃ–SIERPIEŃ 1991

KIELCE • WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZG ZNP

KOMITET REDAKCYJNY

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji), Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki (redaktor naczelny), Jerzy Stochmiałek

RADA REDAKCYJNA

Jan Bogusz, Lidia Brzezińska, Kazimierz Denek, Maria Jakowicka, Wojciech Kojs, Ryszard Łepik, Mieczysław Łobocki, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Julian Radziewicz, Joanna Rutkowiak, Jerzy Surman, Edmund Trempała

Redaktor techniczny:

Marianna Pawlicka

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

INFÓRMACJA DLA AUTORÓW

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

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

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

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

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

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

PL ISSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

2337

RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

3–4

ROK XXXIII (LXV) KWIECIEŃ–SIERPIEŃ 1991

KIELCE • WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZG ZNP

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ZBIGNIEW SKORNY: Ujawnianie siebie a wychowanie i postępowanie psychokorekcyjne 3
LEON NIEBRZYDOWSKI: Poczucie osobistego szacunku i wiary w skuteczność własnego działania czyli self-esteem 9

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ELŻBIETA MISIORNA: Sytuacja ucznia w szkole 19
MARIA DUDZIKOWA: Struktura „ja" młodzieży w starszym wieku szkolnym i jej niektóre uwarunkowania. Cz. II 27

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

TADEUSZ LEWOWICKI: Brak wizji edukacji? 35

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

STANISŁAW PALKA: Aktualne kierunki rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce . . . 45
ANDRZEJ PLUTA: O uprawianej „pedagogicznie" dydaktyce 51

SYLWETKI PEDAGOGÓW

WINCENTY OKOŃ: Maria Grzegorzewska 65

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

KAZIMIERZ DENEK: Działalność eksperymentalna szkół (próby i doświadczenia Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM) 81
JÓZEF KILIANEK: O nauczaniu pedagogiki (na przykładzie studium nauczycielskiego) 94
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Zachowania konstruktywne i destruktywne wobec siebie samego. 102
ALINA SZCZUREK-BORUTA: Przemiany w technologii wychowania i funkcjonowania współczesnej oświaty a dylematy nauczyciela-praktyka 110

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

MARIAN BYBLUK: Pedagogika współpracy — koncepcja pedagogiczna demokratyzującej się oświaty radzieckiej 119

RECENZJE KSIĄŻEK

KAZIMIERZ DENEK: L. Turos: Turystyka edukacyjna 125
ALEKSANDER HULEK: Red. E. Dąbrowska: Stulecie urodzin Marii Grzegorzewskiej 128
ZOFIA SĘKOWSKA: Odpowiedź na recenzję wydawnictwa pt.: Stulecie urodzin Marii Grzegorzewskiej 132
ALEKSANDRA SIEDLACZEK: Praca zbiorowa pod red. A. Radziewicza-Winnickiego: Nauczyciel w procesie przemian 134

KRONIKA

GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA: Przyszłość kształcenia specjalnego 137

A R T Y K U Ł Y

ZBIGNIEW SKORNY
Uniwersytet Wrocławski

UJAWNIANIE SIEBIE A WYCHOWANIE I POSTĘPOWANIE PSYCHOKOREKCYJNE

Jednym z nowszych pojęć występujących we współczesnej terminologii psychologicznej jest pojęcie ujawniania siebie. Wykazuje ono związek z procesem wychowania, samowychowania oraz postępowania psychokorekcyjnego, dlatego zasługuje na bliższe zapoznanie z nim nauczycieli, wychowawców, pedagogów oraz innych osób nawiązujących bezpośrednie kontakty z młodzieżą.

Pojęcie: „self-disclosure" zostało wprowadzone do terminologii naukowej przez amerykańskiego psychologa S. Jourarda[1]. W tłumaczeniu na język polski oznacza ono: ujawnianie siebie, otwieranie się, ujawnianie własnego „ja", samoujawnianie. Według V. J. Derlegi i A. Z. Chaikina samoujawnianie to „proces, za pomocą którego jednostka pozwala innej osobie poznać siebie[2]". W ujęciu omawianych autorów samoujawnianie jest wyznaczone przez treść i zakres tego, co dana osoba mówi o sobie samej w trakcie kontaktowania się z innymi ludźmi. Człowieka ujawniającego siebie określamy mianem szczerego, otwartego, mówiącego prawdę o sprawach dotyczących jego własnej osoby, gotowego do zwierzeń oraz „odsłaniania maski" związanej z pełnioną rolą zawodową lub społeczną.

Przeciwieństwem ujawniania siebie jest postawa nieufności, skrytości, ukrywania intymnych informacji o własnej osobie, „utrzymywania maski", „zamykania się w sobie". Wywiera to niekorzystny wpływ na kształtowanie się stosunków interpersonalnych z otoczeniem, sprzyja izolowaniu się od niego oraz unikaniu nawiązywania kontaktów społecznych.

O ujawnianiu siebie mówimy wtedy, gdy przekazywane informacje dotyczą spraw osobistych, związanych z obawami, zmartwieniami, aspiracjami, przekonaniami, akceptowanymi wartościami, przeżywanymi konfliktami, ważnymi wydarzeniami z własnej przeszłości. Natomiast pojęcia tego nie odnosimy do przekazywania informacji o zdarzeniach nie związanych z własną osobą.

Ujawnianie siebie może przyjmować formę informacji werbalnych lub niewerbalnych. Informacje werbalne są przekazywane w trakcie rozmów, za pośrednictwem listów, dzienników, pamiętników. Funkcję informacji niewerbalnych spełnia występująca w trakcie różnych kontaktów interpersonalnych mimika, wykonywane gesty i czynności, wygląd zewnętrzny. Powiadomienie partnera o przeżywanym smutku lub depresji może dokonywać się nie tylko za pośrednictwem słów, lecz również płaczu, ponurego wyrazu twarzy, zaniedbanego wyglądu, zaniechania przejawianej dotychczas aktywności.

Sytuacyjne ujawnianie siebie występuje tylko w określonych okolicznościach. Mogą one być np. związane z oddziaływaniem na organizm alkoholu lub narkotyków. Pod ich wpływem dany osobnik „otwiera się" nawet wobec nieznanych sobie osób, podczas gdy zazwyczaj nie zachodzi to nawet w odniesieniu do najbliższych członków rodziny.

Ujawnianie własnych trosk, zmartwień i obaw dokonuje się nieraz wskutek doznanych niepowodzeń i związanych z nimi przeżyć frustracyjnych. Ujawnianie ich sprzyja wtedy uzyskaniu pomocy lub porady u darzonych zaufaniem osób z kręgu rodziny, znajomych, a nieraz także profesjonalistów (lekarzy, psychologów, prawników). W sytuacji trudnej ujawnianie siebie spełnia również funkcję reakcji obronnej umożliwiającej odreagowanie przykrych przeżyć emocjonalnych.

Motywem ujawniania siebie bywa świadoma chęć wzbudzenia współczucia, uzyskania pomocy lub porady, a czasem także sprawienia komuś przykrości („Ja się martwię, to niech inni też się martwią"). Przekazywanie informacji o własnej osobie spełnia wtedy funkcję instrumentalną jako narzędzie realizacji określonych celów oraz osiągania związanych z tym korzyści osobistych.

Czasem ujawnianie siebie jest spontaniczne, wynikające z wewnętrznej potrzeby informowania o własnych sprawach, niezależnie od korzyści, które mogą być w ten sposób osiągnięte. Bywa ono wtedy trwałą cechą osobowości danej jednostki, która mówi o sobie przy każdej nadarzającej się okazji. Nastawienie takie świadczy o egocentryźmie przejawiającym się w nadmiernej koncentracji na własnej osobie.

Ujawnianie siebie może spełniać pozytywną funkcję regulacyjną. Jak zaznacza L. Niebrzydowski — nawiązując do wyników przeprowadzonych badań — „wypowiedzi badanej przez nas młodzieży przemawiają za tym, iż otwartość na ogół pozytywnie wpływa na jej funkcjonowanie. Otwierając się ma ona bowiem możliwość uwolnienia się od zazwyczaj niesłusznych a przygnębiających doświadczeń o własnej nienormalności, dostrzeżenia kłopotów innych i wyrobienia w sobie przekonania, że jest jednym z wielu ludzi z podobnymi problemami. Otwarcie się przed osobą kompetentną sprawia, że subiektywnie oceniane niepowodzenia mogą okazać się drobiazgami, a „dźwigany" wewnątrz ciężar, rozkładając się między dwie osoby odbierające je, jest odczuwany przez otwierającego się jako „lżejszy" i łatwiejszy do zniesienia. Są one (zwierzenia) jednocześnie źródłem rady, spokoju i oparcia. Ich potrzeba jest zatem szczególnie odczuwana w trudnych sytuacjach życiowych"[3].

Ujawnianie siebie odgrywa ważną rolę w przyjaźni. Jej istotnym składnikiem jest gotowość przekazywania informacji o swych osobistych, intymnych sprawach, oparta na zaufaniu do partnera oraz przekonaniu o jego życzliwości.

Powodem kryzysu przyjaźni bywa „zamknięcie się w sobie" jednego z partnerów lub przejawiany brak chęci wysłuchania wypowiedzi o cudzych troskach, obawach i nie rozwiązanych problemach życiowych, odmowa udzielenia pomocy, rady, wsparcia. Destrukcyjnie oddziałuje na przyjaźń wykorzystanie ze szkodą dla partnera przekazywanych przezeń informacji o jego osobistych sprawach lub też opowiadanie o nich osobom postronnym, co w mowie potocznej bywa określane mianem „plotkawania".

Ujawnianie siebie stanowi istotny składnik oddziaływania psychoterapeutycznego. Już w XIX wieku psychiatra J. Brauer stwierdził, że ujawnianie przez osoby przejawiające zaburzenia histeryczne ich subiektywnych pragnień, myśli i uczuć, spełnia funkcję terapeutyczną. Wydobywanie z podświadomości i ujawnianie przez pacjentów wykazujących schorzenia psychiczne i posychosomatyczne urazów i kompleksów tkwiących w ich podświadomości, stanowi istotny składnik wypracowanej przez Z. Freuda psychoanalitycznej metody ich leczenia.

Funkcja ujawniania siebie jako istotnego składnika „zdrowej osobowości" jest eksponowana przez przedstawicieli psychologii humanistycznej — S. Jourarda, A. H. Maslowa, C. Rogersa. Według S. Jourarda wytworzenie u pacjenta gotowości do ujawniania siebie jest podstawowym warunkiem skuteczności psychoterapii. Zdaniem autora, jeżeli człowiek „... nie mówi o sobie, to traci kontakt z rzeczywistością i buntuje się. Nikt nie może mu pomóc bez przybliżenia faktów i wydaje się, że jest to druga okoliczność, której człowiek nie jest w stanie całkowicie pojąć, jak tylko przez zwierzanie się innej osobie"[4]. W ujęciu S. Jourarda „każda źle przystosowana osoba jest człowiekiem, który nie pozwolił nikomu, żadnej istocie ludzkiej, poznać siebie i w konsekwencji nie zna siebie i dlatego nie może być sobą"[5].

Można więc twierdzić, że ujawnianie siebie spełnia pozytywną funkcję regulacyjną umożliwiając rozładowanie stanów napięcia emocjonalnego, rozwiązanie różnych osobistych problemów życiowych, sprzyjając przezwyciężeniu poczucia osamotnienia. Ujawnianie siebie stwarza możliwości uzyskania rady i pomocy potrzebnej w trudnych sytuacjach życiowych.

Ujawnianie siebie może wywierać również niekorzystny wpływ na strukturę osobowości oraz społeczne funkcjonowanie jednostki. Tendencja do stałego poszukiwania rady i pomocy ze strony innych ludzi, w odniesieniu do niewielkich nawet trudności oraz błahych problemów życiowych, ogranicza podmiotowość i samodzielność osoby ujawniającej się. Częste informowanie o swych troskach, niepowodzeniach, rzeczywistych lub urojonych krzywdach, wyolbrzymionych dolegliwościach chorobowych, bywa uciążliwe dla otoczenia i nastawia je nieprzychylnie do osoby skarżącej się.

Niekontrolowane ujawnianie siebie oraz wywieranie zewnętrznej presji mającej nakłonić do przekazywania informacji o własnej osobie, pozostaje w kolizji z prawem człowieka do zachowania intymności, wolności sumienia,

nieujawniania swych przekonań. W ujęciu V. J. Derlegi i A. L. Chaikina „intymność oznacza nie tyle wstrzymywanie czy ukrywanie informacji, co kontrolę nad ilością interakcji, na którą się decydujemy. Jeśli można postanowić, czy dużo, czy też niewiele mówi się o sobie komuś innemu dobrowolnie, intymność jest zachowana. Jeśli inna osoba(-y) może sterować tym, ile informacji podajemy o sobie samym, czy ile informacji przyjmujemy od innych, zachodzi obniżenie poziomu intymności"[6].

Ujawnianie intymnych informacji o sobie może wpływać niekorzystnie na różne formy kontaktów interpersonalnych. Szczere poinformowanie partnera o własnych, ujemnych cechach osobowości zniechęca go nieraz do utrzymywania tych kontaktów lub powoduje nawet ich przerwanie. Zachodzi to również wtedy, gdy ujawnianie siebie stanowi formę manipulacji mającej zapewnić przychylność partnera celem uzyskania związanych z tym korzyści osobistych. Jak zaznacza Z. Zaborowski — takie osoby „... przez nadmierną szczerość i intymność lub przez chłodne, bezosobowe zachowanie czy wprowadzenie w błąd innych (np. przez celowe ujawnianie się dla wyciągnięcia ważnych informacji) są potępiane i odrzucane"[7].

Przekazywane informacje bywają wykorzystywane ze szkodą dla osoby ujawniającej się. Z tego względu powinna ona uwzględnić nastawienie do niej osób, do których adresowane są te informacje. Inny powinien być ich zakres i treść wobec przyjaciół lub członków rodziny, niż osób nastawionych wobec niej obojętnie, a tym bardziej nieżyczliwie lub wrogo.

Ujawnianie siebie stanowiło przedmiot badań zainicjowanych przez S. Jourarda[8]. Były one również prowadzone przez A. L. Chikina i V. J. Derlegę oraz przez innych psychologów amerykańskich[9].

U nas analizy teoretyczne i badania dotyczące ujawniania siebie przez młodzież przeprowadził L. Niebrzydowski[10] oraz L. Niebrzydowski i E. Płaszczyński[11]. Jednym z celów tych badań było stwierdzenie, przed kim młodzież ujawnia siebie, wobec kogo zaś unika zwierzeń. Analizowano szerokość i głębokość zwierzeń, ich zależność od płci, wieku, wykształcenia rodziców, od procesów motywacji oraz cech osobowości osoby ujawniającej się. Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie wniosków praktycznych dotyczących regulacyjnej funkcji ujawniania siebie w kształtowaniu się poprawnych stosunków interpersonalnych.

Badania motywacji ujawniania siebie młodzieży wykazały jej zależność od więzi emocjonalnej partnerów, ich wzajemnego zaufania i zrozumienia, od przewidywania ujemnych skutków, od dostrzegania manipulacji ze strony partnera interakcji. Analizując związek ujawniania siebie z niektórymi cechami osobowości stwierdzono wysoki poziom korelacji z ekstrawersją, niski zaś z intrawersją. Badania nie wykazały zależności ujawniania siebie od stopnia neurotyczności. Stwierdzono również, że neurotyzm nie wywiera znaczącego wpływu na ilość przekazywanych innym ludziom, świadomie zniekształconych informacji o własnej osobie.

Ujawnianie siebie dzieci i młodzieży spełnia pozytywną funkcję w procesie

wychowania. Sprzyja ono poznawaniu wychowanków przez wychowawcę, co jest jednym z warunków zastosowania skutecznych środków oddziaływania pedagogicznego oraz kształtowania prawidłowych stosunków interpersonalnych między nimi.

Wytwarzając u dzieci i młodzieży gotowość do ujawniania siebie, należy im równocześnie zapewnić prawo do zachowania podmiotowości oraz intymności. Wychowawca nie powinien wywierać presji na wychowanków nakłaniając ich lub zmuszając do osobistych zwierzeń. Ujawnianie siebie stymulowane chęcią uzyskania rady lub pomocy, nie powinno ograniczać przedsiębiorczości jednostek przez ich dążenia do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów życiowych. Należy również kształcić umiejętność selektywnego ujawniania siebie w zależności od nastawienia i kompetencji osób, którym są przekazywane informacje o własnej osobie.

W procesie wychowania powinno zachodzić sprzężenie zwrotne między gotowością do ujawniania siebie dzieci i młodzieży a przejawianą przez nauczycieli i wychowawców empatią. Według J. Mellibrudy, jest to umiejętność „tworzenia trafnych wyobrażeń na temat tego, co dzieje się w drugiej osobie, to znaczy, co ona przeżywa i czego pragnie oraz w jaki sposób spostrzega i ocenia świat i samą siebie"[12].

Powyższe określenie empatii uwzględnia jej aspekty kognitywne. Empatię można również rozumieć jako umiejętność współdoznawania i współodczuwania cudzych przeżyć emocjonalnych. Zgodnie z określeniem proponowanym przez T. Gawriłową, empatia polega na „przeniesieniu na siebie cudzych uczuć, przeżywania ich tak, jakby były one własne"[13]. Mamy wtedy np. do czynienia z doznawaniem radości dzięki cudzej radości, lub przeżywaniem lęku, przykrości, przygnębienia wtedy, gdy emocje takie występują u innej osoby.

Poznawcze i emocjonalne aspekty empatii można traktować komplementarnie. Stanowisko takie reprezentuje J. Rembowski; w jego ujęciu „empatia zawiera aspekty emocjonalny oraz poznawczy, pozwalające na kontynuowanie związku między dwiema (lub więcej) aktywnymi osobami, z których co najmniej jedna wczuwa się w rolę i stan psychiczny drugiej"[14].

W procesie kształcenia nauczycieli należy uwzględnić funkcję, jaką w wychowaniu odgrywa ujawnianie siebie oraz empatia. Wymaga to uwzględnienia tych dwóch pojęć w programach nauczania psychologii, wyjaśnienia ich treści, kształtowania związanych z nimi umiejętności praktycznych. Przejawiają się one w tworzeniu sytuacji wychowawczych sprzyjających ujawnianiu siebie przez dzieci i młodzież oraz kształceniu umiejętności „wczuwania się" w ich aktualny stan psychiczny, motywy działania, strukturę osobowości.

Proces wychowania przebiega w określonych warunkach zewnętrznych związanych z funkcjonowaniem różnych makrostruktur społecznych. Jak zaznacza L. Niebrzydowski, „...tempo naszego życia, jego różnorodność, nie sprzyjają nawiązywaniu bliskich i trwałych stosunków interpersonalnych, niezbędnych do zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego, będącego źródłem wielu poczynań człowieka i nadającego sens jego życiu. Duża pozioma

i pionowa ruchliwość społeczna, szczególnie charakterystyczna dla społeczeństw rozwijających się, wywołana procesami industrializacji i urbanizacji, prowadzi do zaniku tradycyjnych więzi rodzinnych i środowiskowych, a tym samym implikuje różne formy osamotnienia i alienacji człowieka"[15].

Gotowość do ujawniania siebie jest zależna od warunków kulturowych i społeczno-ustrojowych. Systemy totalitarne blokują ujawnianie swych przekonań i akceptowanego systemu wartości. Strach wzbudzany przez kary grożące za ich publiczne wyrażanie, presja wywierana przez grupy decydenckie sprawujące władzę, przeciwdziała ich ujawnianiu. W warunkach takich tworzy się „osobowość fasadowa" przejawiająca się w rozbieżności zachodzącej między publicznymi deklaracjami a przekonaniami i wartościami akceptowanymi przez daną osobę.

System totalitarny nie stwarza również warunków sprzyjających kształceniu umiejętności empatii. Poznawanie innych ludzi, wczuwanie się w ich przeżycia, dostosowywanie do nich kierunków oddziaływania wychowawczego oraz systemu sprawowania władzy, jest zastępowane przez różne formy narzucania decyzji nie uwzględniających podmiotowości ich wykonawców.

Ujawnianiu siebie sprzyja system demokratyczny zapewniający prawo do wyrażania własnych poglądów oraz akceptowanych wartości. Powinien on opierać się na pluraliźmie, nie zaś na „demokracji sterowanej" wykorzystującej różne formy manipulacji dla stworzenia pozorów wolności oraz możliwości ujawniania siebie.

Autentyczny system demokratyczny stwarza warunki kształtowania postawy tolerancji. Ujawnianie własnych przekonań oraz akceptowanego systemu wartości, porównanie ich z przejawianymi przez innych ludzi, pozwala na poznanie ich różnorodności. Stanowi to wstępny warunek jej akceptacji oraz poszanowania nie tylko własnej, lecz też cudzej podmiotowości.

Przypisy

[1] S. Jourard: The transparent. New York 1984.

[2] A. L. Chikin, V. J. Derlega: Self-disclosure. Norfold 1974, s. 1.

[3] L. Niebrzydowski, E. Plaszczyński: Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich. Warszawa 1989, s. 8.

[4] S. Jourard: Self-disclosure: an experimental analysis of the transparent self. New York 1968, s. 6.

[5] S. Jourard: wyd. cyt., s. 32.

[6] V. J. Derlega, A. L. Chikin: Intymność i otwartość w stosunkach interpersonalnych. Przegląd Psychologiczny 1979, nr 2, s. 257.

[7] Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości. Warszawa 1986, s. 320.

[8] Por. S. Jourard: pozycje cytowane.

[9] Por. A. L. Chikin, V. J. Derlega: pozycje cytowane.

[10] L. Niebrzydowski: Otwartość młodzieży w różnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych. Ruch Pedagogiczny. 1984, nr 4.

[11] L. Niebrzydowski, E. Płaszczyński: wyd. cyt.
[12] J. Mellibruda: Ja-Ty-My. Warszawa 1986, s. 306.
[13] T. Gawrilowa: Eksperimentalnoje izuczenije empatii u dietej młodszowo szkolnowo wozrasta. Woprosy Psichologii. 1974, nr 5.
[14] J. Rembowski: Empatia. Warszawa 1989, s. 122.
[15] L. Niebrzydowski; E. Płaszczyński: wyd. cyt., s. 6.

LEON NIEBRZYDOWSKI
Uniwersytet Łódzki

POCZUCIE OSOBISTEGO SZACUNKU I WIARY W SKUTECZNOŚĆ WŁASNEGO DZIAŁANIA czyli SELF-ESTEEM

1. Co to jest self-esteem?

Słowo self-esteem nie ma swego odpowiednika w języku polskim. W Wielkim Słowniku angielsko-polskim (1989) pod redakcją J. Stanisławskiego na stronie 233 czytamy, że: „self-esteem to ambicja, poczucie własnej godności, miłość własna, zarozumiałość". A zatem słowo to ma wiele znaczeń i na dobrą sprawę trudno je ściśle określić. W języku angielskim self-esteem jest bardziej jednoznaczne. Wyraża ono przede wszystkim poczucie osobistego szacunku i wiary w skuteczność i wartość tego, co się czyni.

Tradycyjnie sądzono, że człowiek, któremu brak było wysokiego self-esteem lub wysokiej samooceny niewiele sobą przedstawia, a tym samym niewiele może zdziałać. Człowiek taki nie jest również w stanie zrealizować swego potencjału życiowego. Podobnie także rzecz ma się z narodem lub grupą etniczną. Naród, który nie wierzy w swoje potencjalne i realne możliwości oglądając się ciągle na pomoc lub wsparcie ze strony innych narodów, nierzadko popada w ruinę lub ulega zagładzie. Historia zna takie przypadki, kiedy to upadek osobistego szacunku lub wielce naganny tryb życia doprowadzał nie tylko jednostki, ale także całe klasy społeczne i narody do upadku.

Istotę i znaczenie self-esteem już w latach 60-tych naszego stulecia dobrze zrozumieli Amerykanie i od tego czasu podjęli badania tego zjawiska, a w latach 80-tych powstał na terenie USA potężny ruch naukowy, a później także społeczny, który wymógł na Rządzie Federalnym USA prowadzenie do programów szkolnych przedmiotu nauczania zwanego „Self-esteem". W chwili obecnej w księgarniach Stanów Zjednoczonych kupić można liczne podręczniki szkolne służące do nauczania tego przedmiotu.

2. Geneza self-esteem

Gdy podejmujemy próby analizowania poglądów wielu autorów na genezę self-esteem, to okazuje się, że są one czasami wręcz skrajne. Niektórzy z nich uważają, że self-esteem jest naturalną ludzką potrzebą skoncentrowaną wokół swego własnego poczucia integralności i wysokiego mniemania o sobie. Wybitną pozycję w tej kwestii zajęło Freudowskie pojęcie narcyzmu[1]. K. Koffka postulował jako główną zasadę psychologii dynamicznej „siłę", która popycha „Ego" do góry[2]. W. Mc Dougall twierdził, że u podstaw każdej osobowości leży centralnie zlokalizowane poczucie szacunku dla samego siebie, odgrywające najpotężniejszą rolę i przenikające wszystko, co w późniejszym życiu człowieka zaistnieje[3]. G. Allport zaś pisał, że: „Najgłębszą zasadą ludzkiej natury jest dążenie do bycia docenianym, dlatego samoobrona jest najstarszym prawem w przyrodzie: jakimkolwiek imieniem nie nazwalibyśmy rządzącego tyrana, to zawsze „Ego" jest najważniejsze w jego zachowaniu"[4].

Nietrudno dostrzec, że wymienione wyżej poglądy na self-esteem mają wyraźnie zabarwienie biologistyczne. Przy czym reprezentowane one były przez nieco starszą generację psychologów. Zgoła inne zdanie na temat self-esteem mają współcześni nam psychologowie. „Self-esteem — jak zauważa N. Brandem — nie jest bezpłatnym wrodzonym podarunkiem, którego możemy jedynie oczekiwać lub wymagać od kogoś, bądź też czekać, że ono samo się pojawi. Jego posiadanie jest wyrazem i rezultatem indywidualnych osiągnięć i zmagań jednostki z życiem"[5].

Stwierdzenie, że self-esteem jest rezultatem naszych indywidualnych osiągnięć — prowadzi do wniosku, że jest ono niezbędne dla naszego pełnego, a także normalnego i zdrowego rozwoju, i że daje ono nam możność przetrwania. Kiedy otaczający nas ludzie nie są nam życzliwi i kierują się zazdrością lub zawiścią, kiedy grozi nam totalne niebezpieczeństwo, wówczas pozostaje tylko jedno, nasze własne wysokie self-esteem.

Sumując przytoczone wyżej poglądy, można zaryzykować twierdzenie, że pozytywne self-esteem działa w nas jako system immunologiczny naszej świadomości, jako pewna zapora, która daje nam nie tylko siły i odporność przetrwania, ale także zdolność do samorealizacji i samoaktualizacji. Kiedy self-esteem jest niskie, nasza elastyczność i odporność w obliczu przeciwności życiowych jest zmniejszona. Stajemy się wówczas mało odporni na przeciwności tego świata. Mamy wtedy tendencję bardziej do ulegania i pozbawiania się cierpienia, niż doznawania radości z walki i odnoszonych sukcesów. Krótko mówiąc, przy niskim self-esteem nasze negatywne cechy osobowości biorą górę nad pozytywnymi. Mając zaniżone self-esteem, stajemy się coraz gorsi zarówno dla siebie, jak i dla innych.

Jeżeli nie wierzymy w siebie i swoje możliwości, jak również w skuteczność naszych poczynań, ani też w naszą dobroć i wielkoduszność, wówczas wszechświat, w którym żyjemy, może stać się dla nas przerażającą otchłanią i beznadziejnym miejscem wegetacji, w którym może nam zabraknąć chęci do życia.

Mając niskie self-esteem, możemy dojść do przeświadczenia, że nie jesteśmy zdolni do osiągnięcia czegokolwiek. Zdarza się jednak, że niektóre jednostki, które mają wielki talent, mimo niskiego self-esteem, dochodzą do znacznych osiągnięć (chociaż pozostają na marginesie grupy). Dokonują one jednakże osiągnięć znacznie mniejszych, niż mogłyby tego dokonać, gdyby ich self-esteem było wyższe.

Niektórzy autorzy (G. Allport[6], D. Briggs[7]) sugerują, że zdrowe poczucie własnej wartości jest wszystkim, czego potrzebujemy, aby osiągnąć szczęście i sukces. Stanowisko takie wydaje się nieco przesadzone, a to dlatego, że — jak wiadomo — ludzie mają wiele potrzeb i zaspokojenie tylko jednej z nich, chociażby najważniejszej, nie rozwiązuje problemu istnienia i egzystencji. Niewątpliwie brak pozytywnego self-esteem osłabia naszą wolę i zdolność do działania, szczególnie zaś w sytuacjach ekstremalnych.

Oprócz wyżej przytoczonych argumentów na rzecz self-esteem musimy zdać sobie sprawę również i z tego, że żyjemy w takich czasach historycznych, w których self-esteem stał się również niezwykle ważną potrzebą z punktu widzenia ekonomicznego i gospodarczego rozwoju kraju. Stał się głównym atrybutem adaptacji do coraz bardziej drapieżnych producentów różnych dóbr. Konkurencja w produkcji tanich towarów zmusza niejednokrotnie do zamykania całych fabryk lub pozostawienia odłogiem ogromnych obszarów uprawnej gleby. Jest to zjawisko nie tyle charakterystyczne dla naszego kraju, co dla wysoko rozwiniętych krajów świata.

Przejście od społeczeństwa wytwórców do społeczeństwa informatyków i komputerów, od pracy fizycznej do umysłowej, od ludzi do skomputeryzowanych robotów oraz gwałtowne zmiany myśli technicznej, stwarzają realny wymóg zdobycia wyższych poziomów wykształcenia niż potrzebne to było poprzednim pokoleniom. Stawia to tym samym nowe wymagania wobec naszych zasobów psychicznych i fizycznych. W świecie, w którym wypadło nam żyć, wymagany jest nie tylko wyższy poziom wiedzy, niż to miało miejsce przed stu czy nawet pięćdziesięciu laty, lecz rówież wyższy poziom niezależności osobistej, zaufania do siebie oraz zdolności do podejmowania różnych inicjatyw. Oznacza to, że osoby spełniające ten warunek są obecnie niezwykle poszukiwane i to nie tylko na rynku pracy, ale także w działalności społeczno-politycznej. O ile więcej teraz oczekuje się od kandydata na prezydenta, premiera, księdza lub nauczyciela, niż miało to miejsce 50 lat temu. Stąd też cały cywilizowany świat zogniskował swe siły na otoczeniu specjalną troską młodzieży wybitnie zdolnej. Niestety, działalność naszego Ministerstwa Edukacji na tym odcinku jest ciągle niewystarczająca.

Wyższy poziom niezależności osobistej oznacza także wyższą potrzebę niezależnego osądu i samodzielności myślenia, kultywowania posiadanych przez nas zasobów oraz przyjmowania odpowiedzialności za nasze wybory, oceny i działania, które nie pozostają bez wpływu na życie. Im większa jest liczba wyborów, których możemy dokonywać, i decyzji, które mamy podjąć, tym pilniejsza jest potrzeba posiadania wysokiego self-esteem.

W takim samym stopniu, w jakim mamy zaufanie do wydolności naszego umysłu, jesteśmy wytrwali, kiedy napotykamy trudne sytuacje lub skomplikowane zadania. Dzięki wytrwałości częściej odnosimy sukcesy niż ponosimy porażki, potwierdzając tym samym niezawodność naszego działania. Jeśli brak nam zaufania do siebie, to w takim samym stopniu poddajemy się sytuacjom ponosząc częściej porażki, potwierdzając tym samym naszą niską samoocenę. Obszernie na temat samooceny pisałem w innych miejscach[8].

Wysokie self-esteem poszukuje trudnych do realizacji celów, a ich osiągnięcie wzmacnia samo self-esteem. Jest to zależność i wzmocnienie dwustronne. Niskie self-esteem poszukuje raczej bezpieczeństwa wśród rzeczy znanych, a tym samym nie wymagających większego wysiłku, co w efekcie osłabia nasz życiowy potencjał. Im wyższe jest nasze self-esteem, tym lepiej dajemy sobie radę zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym, jak również tym szybciej podnosimy się z poniesionych upadków i porażek, i na nowo przystępujemy do kontynuowania rozpoczętego wcześniej dzieła. Im wyższe jest nasze self-esteem, tym ambitniejsi jesteśmy w każdej dziedzinie życia oraz silniejsi emocjonalnie i twórczo. Natomiast im niższe self-asteem, tym mniej od siebie wymagamy, a tym samym mniej osiągamy. Na co dzień spotykamy mnóstwo ludzi, którzy godzą się z tym, co im zgotował los; nie walczą o nic więcej niż posiadają.

Im wyższy jest self-esteem, tym bardziej ożywione są także nasze stosunki interpersonalne, ponieważ sympatia rodzi sympatię, żywotność rodzi żywotność, pomysł rodzi pomysł itd. Ważną zasadą w stosunkach międzyludzkich jest to, że czujemy się lepiej z osobami o takim self-esteem, jaki sami mamy. Najfatalniejsze stosunki interpersonalne istnieją między dwiema osobami, gdy mają one niskie mniemanie o sobie i nie widzą możliwości wybrnięcia z tej sytuacji. Im wyższe jest nasze mniemanie o sobie, tym bardziej jesteśmy skłonni również do traktowania innych ludzi z szacunkiem, życzliwością, sympatią i uczciwością, ponieważ nie odbieramy tych osób jako zagrożenia i ponieważ własny szacunek dla siebie jest podstawą szacunku dla innych.

Chociaż niskie self-esteem może ostro ograniczyć aspiracje i dokonania danej jednostki, to czasami następstwa tego nie muszą być bardzo dostrzegalne. Czasami „bomba zegarowa" o niskim self-esteem może tykać cicho i wytrwale, podczas gdy osoba pchana pasją sukcesu i autentycznymi zdolnościami wznosi się bardzo wysoko, po czym gwałtownie spada i ulega załamaniu. Wygląda to tak, jak gdyby ten ktoś wyzwał los, aby tym samym doprowadzić się do upadku. Może to mieć miejsce wówczas, gdy jednostka zatraciła poczucie różnicy między „ja" realnym i „ja" idealnym. Tak było z wielu wybitnymi dyktatorami: Napoleonem Bonaparte, Hitlerem i wielu innymi. Self-esteem ma dwa powiązane ze sobą bieguny. Pierwszy z nich — to poczucie osobistej skuteczności działania (self-efficiency), drugi zaś — to poczucie szacunku do samego siebie (self-respest). Poczucie osobistej skuteczności działania oznacza zaufanie do naszego umysłu oraz do naszej zdolności myślenia, w procesie którego osądzamy sytuacje dokonując jednocześnie najskuteczniejszych rozwiązań. Szacunek do samego siebie z kolei oznacza potwierdzenie naszej wartości, afirmujący

stosunek naszego prawa do życia i bycia szczęśliwym, poczucie, że radość życia jest naszym naturalnym prawem i że daje nam podstawę do domagania się realizacji naszych potrzeb i marzeń. Poczucie skuteczności naszego działania daje nam świadomość kontroli naszego losu, co kojarzy się z dobrym samopoczuciem. Posiadany szacunek dla siebie czyni życzliwą, nieneurotyczną świadomość wspólnoty z innymi ludźmi.

Nie sposób tu nie zauważyć, że u każdej jednostki ludzkiej występują nieuniknione fluktuacje w poziomach jej self-esteem. Dlatego musimy myśleć raczej w kategoriach posiadania średniego poziomu self-esteem. Self-esteem jest skłonnością do odczuwania siebie samego jako jednostki skutecznej w działaniu i wartościowej w kontaktach międzyludzkich. Może się jednak zdarzyć, że okoliczności życiowe zepchną nas na niższy poziom wiary w skuteczność naszego działania. Stąd też bardziej bezpieczne jest wyjście ze średniego poziomu self-esteem niż zbyt wysokiego.

DLACZEGO ISTNIEJE POTRZEBA SELF-ESTEEM?

U zwierząt, a w tym także u małp człekokształtnych, w przeciwieństwie do człowieka, nie występuje problem skuteczności działania ani też poczucia własnej wartości. Ludzka potrzeba self-esteem jest rezultatem dwóch podstawowych faktów właściwych naszemu gatunkowi. Pierwszy z nich to ten, że nasze przeżycia oraz pomyślne panowanie nad przyrodą zależą od odpowiedniego funkcjonowania i wykorzystania naszej świadomości, a nasze powodzenie życiowe zależy od umiejętności rozwiązywania problemów. Drugi, to że właściwe używanie naszej świadomości nie jest autentyczne; przy jej wykorzystaniu występuje moment decyzji i wyboru oraz płynącej stąd osobistej odpowiedzialności. Ponadto, natura obdarzyła nas niezwykłą możliwością wyboru między myśleniem i bezmyślnością. I to należy uznać za główne korzenie zarówno naszej świadomości, jak i wolności.

Wybory, których dokonujemy, a które dotyczą działania naszej świadomości, mają ogromny wpływ na nasze życie w ogóle, a na nasze self-esteem w szczególności. Chodzi zatem nie o to, że nasze self-esteem ma mieć wpływ na owe wybory, lecz raczej, że jest ono pod wpływem dokonywanych wyborów.

Niejednokrotnie stawiamy sobie pytanie: czy to jest możliwe, a tym bardziej czy to jest pożądane, aby mieć przesadnie wysokie self-esteem? Czy zbyt wysokie self-esteem nie graniczy z patologią? Odpowiedź na to pytanie wydaje się być tylko jedna. Tak jak nigdy nie mamy za dużo zdrowia, tak samo nigdy nie możemy mieć zbyt wysokiego self-esteem. Chociaż czasami wysokie self-esteem mylone jest z pychą, przechwalaniem się, a nawet z arogancją. Jednakże jest to złe rozumienie self-esteem, gdyż takie cechy odzwierciedlają nie nadmiar, lecz raczej niedobór self-esteem. Musimy bowiem pamiętać, że osoby o wysokim self-esteem nie pragną wywyższania się nad innych i nie próbują także

udowadniać swojej wartości poprzez porównywanie się z innymi. Największą satysfakcję sprawia im bycie tym, kim są. Pragną one być po prostu sobą, to znaczy być zgodnym z własną naturą[9].

JAKIE CZYNNIKI MAJĄ WPŁYW NA NASZE SELF-ESTEEM?

Mamy powód podejrzewać, że przychodzimy na świat z pewnymi nieodłącznymi atrybutami, które ułatwiają nam lub utrudniają osiągnięcie zdrowego self-esteem. Atrybuty te związane są z naszą energią, prężnością, skłonnością do zadowolenia lub niezadowolenia z życia. Jest zatem możliwe, że to różnice indywidualne (a więc sama natura) mogą mieć istotny wpływ na nasze samopoczucie. Ale na pewno i wychowanie nie pozostaje bez wpływu na nasze self-esteem. Poczynione obserwacje licznych osób, jak i samego siebie, pozwalają nam przypuszczać, że jedną z najlepszych dróg prowadzących do zdobycia wysokiego self-esteem jest pozostawanie pod wpływem rodziców z optymalnym poczuciem osobistego szacunku i wiary w swoje realne możliwości, gdyż w wychowaniu najważniejszą rolę odgrywają wzory osobowe naszych rodziców. Jeśli nasi rodzice wychowują nas w miłości i szacunku, i jeśli postępują tak, jakby wierzyli w nasze potencjalne możliwości i uzdolnienia, to wówczas mamy realną szansę stania się takimi, jakimi oni sobie nas wyobrażają. Są to jednak tylko obserwacje i odczucia, nie znam bowiem jakichkolwiek badań, które potwierdzałyby te przypuszczenia. Można postawić i odwrotną tezę, liczne obserwacje ludzi niejednokrotnie świadczą o tym, że mimo wspaniałych rodziców, niektóre jednostki nie osiągają pod żadnym względem tego, czego rodzice od nich oczekują. Stąd wypływa wniosek, że nie możemy zaplanować, ani też bezbłędnie zrealizować, ani swojego, ani też cudzego self-esteem, ponieważ jest ono konsekwencją lub wytworem nie tylko oddziaływań wychowawczych, ale też wewnętrznie generowanych wartości. Jeśli dobrze zrozumiemy, na czym ten proces polega, możemy wówczas zapoczątkować go w sobie, a także postępować z innymi ludźmi w taki sposób, by i oni zechcieli zachowywać się podobnie. Aby naszych wychowanków pobudzić do pracy na rzecz self-esteem, należy przede wszystkim spróbować stworzyć określone środowisko, które wytworzy atmosferę wyzwalającą wiarę w nieograniczone ludzkie możliwości.

W tym przypadku należy zastanowić się, jakie to ma być środowisko i jakie ma stosować praktyki, aby rozwinąć (czy chociażby zapoczątkować) pożądane społecznie self-esteem. Otóż, moje ponad 20-letnie badania samoświadomości i samooceny młodzieży przekonały mnie, że istnieje 6 najistotniejszych i — rzec można — podstawowych warunków ułatwiających kształtowanie się pożądanego self-esteem. Są to:

1. Dążenie do osiągnięcia pełnej samoświadomości.

Mówiąc o samoświadomości, nie sposób pominąć pojęcia świadomości, gdyż ono jest pierwotne. Różnica między tymi dwoma pojęciami tkwi w tym, że o ile świadomość jest orientacją ludzką w świecie zewnętrznym, o tyle samo-

świadomość — orientacją człowieka jedynie w jego własnej osobowości. Samoświadomość ukierunkowana jest na samopoznanie oraz zrozumienie swego zachowania, swoich uczuć, myśli i motywów, a także swojej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Genetycznie rzecz biorąc, jednostka ludzka najpierw uświadamia sobie otaczający ją świat, a dopiero później siebie samą. Dzięki uświadomieniu siebie samego, człowiek odbiera siebie jako indywidualną rzeczywistość wyodrębnioną z przyrody i społeczeństwa. Dzięki posiadaniu samoświadomości, jednostka ludzka ma możliwość krytycznego ustosunkowania się nie tylko do swojego wyglądu i zachowania, ale także do aktów swojej własnej świadomości.

Samoświadomość ludzka spełnia szereg funkcji. Jedni autorzy widzą w niej funkcję integrująco-scalającą to wszystko, co jest nasze własne i co tworzy niepowtarzalną całość, której obiektem jest nasze „ja". Inni dostrzegają w niej przede wszystkim funkcję poznawczą określając samoświadomość jako system pojęć jednostki. Jeszcze inni rozumieją ją jako mechanizm oceniający naszą osobowość w sensie poczucia własnej godności lub wysokiego o sobie mniemania. W procesie kształtowania się wysokiego self-esteem najważniejsza jest funkcja oceniająca samoświadomości, gdyż pozwala ona integrować jednostce to wszystko, co jest dla niej istotne i autentyczne, rezygnując jednocześnie z tego, co nieistotne, dziwne lub przynoszące podmiotowi szkodę.

2. Samoakceptacja jest niczym innym, jak tylko zgodą jednostki na to, że myśli ona to, co myśli, czuje to, co czuje, jest tym, kim jest. To uznawanie za swoje naszego ciała, naszych obaw, myśli i uczynków, a także naszych marzeń jest niczym innym jak aktem potwierdzenia własnego „ja", niekoniecznie takiego „ja", jakie lubimy lub podziwiamy, lecz ponad wszystko naszego własnego — takiego, jakim ono naprawdę jest. Przy takim rozumieniu samoakceptacji, jeśli dostrzegę błąd, który sam popełniłem, jestem w stanie przyznać się do niego i czerpać z niego naukę na przyszłość.

3. Odpowiedzialność za siebie samego

Najogólniej rzec można, że aby czuć się zdolnym do osiągnięcia szczęścia oraz być wartym tego szczęścia, jednostka ludzka musi mieć poczucie kontroli nad swoją egzystencją, co z kolei wymaga przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania oraz osiąganie stawianych celów. Z kolei nasuwa się pytanie: co to znaczy być odpowiedzialnym za siebie samego? Wydaje się, że aby być odpowiedzialnym za siebie samego, to przede wszystkim trzeba być odpowiedzialnym za:

— dokonywanie wyboru i podejmowanie działania,
— poziom świadomości, który wnoszę w moje związki międzyludzkie,
— mój stosunek do ludzi i ich spraw,
— uznawane wartości, według których żyję.

4. Pewność siebie

Jest to nic innego, jak tylko zdolność odpowiedniego wyrażania siebie oraz gotowość wcielania swoich myśli, przekonań, wartości i uczuć w życie. Przeciwieństwem pewności siebie jest unikanie konfrontacji z innymi ludźmi, których

uznawane przez nich wartości w zasadniczy sposób różnią się od naszych. Pewność siebie nie oznacza jednak wojowniczości lub nieodpowiedzialnej agresji. Oznacza wyrażaną zdolność poparcia dla siebie, traktowania siebie z szacunkiem, zdolność odmowy zafalszowania swej osoby na wypadek, aby się komuś nie narazić. Innymi słowy, pewność siebie, to mówienie i działanie zgodne z wewnętrznym naszym przekonaniem.

5. Dążenie do wytkniętego celu

Każde świadome działanie ma jakiś cel. Cel ten jest częścią ludzkiego życia. Poprzez podejmowanie zadań i realizację celów krótko- i długofalowych, realizujemy nasze plany życiowe. Życie bez celu, to zdanie się na łaskę przypadku, ponieważ nie mamy wówczas wzorca, który wytycza nam drogę. Natomiast życie celowe, to życie produktywne, przynoszące wymierne rezultaty. Rezultaty te mogą być jednak różne, gdyż działalność ludzka dotyczy wielu spraw.

Czasami ludzie podejmują się tak trudnych zadań, że mimo największych wkładanych w nie wysiłków nie są w stanie ich zrealizować. Stąd nie należy oceniać ludzi wyłącznie według ich konkretnych osiągnięć, ale także brać pod uwagę stopień trudności podejmowanych zadań. Czasami bowiem cel może być nieosiągalny z przyczyn niezależnych od jednostki, gdyż przyczyny te tkwią nie tyle w podmiocie realizującym zadanie, lecz raczej w trudności podjętego działania. W rozwoju wysokiego self-esteem ważniejsze są wkładane przez jednostkę wysiłki, niż ich wymierne rezultaty. Chociaż osiągane przez jednostkę wyniki dodają wiary we własne siły i tym samym wzmacniają poczucie własnej wartości.

6. Prawość

Kiedy nasze zachowanie zgodne jest z głoszonymi przez nas zasadami, a uznawane ideały odpowiadają naszym codziennym zachowaniom i nie wykraczają poza ogólnie przyjęte normy społeczne, wówczas możemy powiedzieć, że jesteśmy ludźmi prawymi. Na najbardziej elementarnym poziomie rozważań prawość rodzi następujące pytania:

— Czy jestem uczciwy i godny zaufania?

— Czy dotrzymuję danych obietnic, które cenię, a unikam tych, które uważam za podłe i zasługujące na pogardę? Jeśli następuje rozdźwięk w prawości, jeśli żyjemy w hipokryzji, przynosi to szkodę w poczuciu naszego osobistego szacunku i stawia pod znakiem zapytania nasze self-esteem.

U osób o wysokim self-esteem z większym prawdopodobieństwem będą występować empatia i współczucie, niż sympatia i gotowość do współpracy. Mój stosunek do innych osób ma tendencję do odzwierciedlania mojego stosunku do samego siebie. Według C. Rogersa, osoby, które nienawidzą siebie, nienawidzą także i innych[10]. Jak wiadomo, wielcy przestępcy (zabójcy tysięcy ludzi), nie byli uważani jako jednostki cieszące się wysokim self-esteem.

SELF-ESTEEM JAKO FUNKCJA CHARAKTERU

Jeśli jednostka nie jest w stanie rozwinąć w sobie autentycznego self-esteem, konsekwencją tego będzie zawsze przeżywany przez nią pewien stopień nie-

pokoju, a także zwątpienia w skuteczność swoich poczynań. W takiej sytuacji będzie ona zdążała do zaprzeczenia lub zafałszowania swojego self-esteem, którego w rzeczywistości nie ma. Wówczas dochodzi u niej do rozwinięcia czegoś, co można by nazwać pseudo self-esteem. Dlatego też czasami spotykamy ludzi, którzy chociaż odnieśli sukces życiowy, czują się nieusatysfakcjonowani, niespokojni, pogrążeni w ciągłej depresji i melancholii. Pseudo self-esteem jest złudzeniem własnej skuteczności i szacunku dla samego siebie, gdyż nie znajduje ono odzwierciedlenia w rzeczywistości. Jest to nic innego, jak tylko irracjonalny, autoochronny środek do zmniejszenia niepokoju i zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa. Jednostka mająca pseudo self-esteem, zamiast poszukiwać autentycznej skuteczności działania i poczucia szacunku poprzez prawość, poszukuje go poprzez popularność, zdobycze materialne lub podboje seksualne. Zamiast cenić autentyzm, ceni przynależność do pewnych grup, partii, kościołów lub mafii. Zamiast ćwiczyć wartościowe cechy osobowości, kultywuje ślepą lojalność wobec grupy lub idei, która w swej istocie jest zaklamana, zamiast budować szacunek dla samego siebie poprzez prawość, buduje go poprzez filantropię. „Muszę być dobrym człowiekiem, skoro robię tyle dobrego dla innych" — to typowe rozumowanie osób z pseudo self-esteem.

Z rozważań tych wynika, że self-esteem jest intymnym odczuciem i mieści się w samym środku jądra naszego „ja". Jest tym i tylko tym, co ja sam myślę o sobie, a nie tym, co o mnie myślą inni. Spełniając oczekiwania innych, mogę jednocześnie nie spełniać swoich własnych i pomimo zewnętrznego sukcesu, budzić się codziennie z poczuciem, że jestem oszustem i z uczuciem wewnętrznej pustki mogę zasypiać. Wiedza, umiejętności, sława, dobra materialne itp. mogą sprawić, że tymczasowo mamy lepsze samopoczucie, lecz nie jest to prawdziwe i autentycznie cenione nasze self-esteem.

Niestety, zarówno twórcy, jak i piewcy teorii self-esteem, są nie mniej sklonni, aby uczcić fałszywego boga, niż ci, którzy nie zdają sobie sprawy z tego, czym w ogóle jest self-esteem. Znałem bowiem „wielkich ludzi", znanych naukowców i moralistów, którzy wyznawali zasadę, że jednym z najlepszych sposobów do podwyższenia naszego self-esteem jest otoczenie się ludźmi, którzy są o nas wysokiego mniemania. Stąd też pomyślałem o koszmarze niskiego self-esteem u osób, które są obdarzane pochwałami i pochlebstwami, które w ogóle nie mają pojęcia o tym, kim są i dokąd zmierzają, które nie mogą przeżyć dnia bez wysłuchiwania pochwał na ich cześć.

Cechą charakterystyczną osób o niskim self-esteem jest to, że swoją pustkę duchową wypełniają aprobatą i poparciem innych. Stają się wtedy propagatorami wielkich idei lub czynów. Oczywiście, mądrzej jest szukać towarzystwa ludzi, którzy są przyjaciółmi naszego self-esteem, niż jego wrogami. Lecz patrzenie na innych jako na podstawowe źródło naszego self-esteem, to niewątpliwy objaw tej samej pasywności, która podkopuje nasze autentyczne „ja".

Nie mam zamiaru w tym miejscu sugerować, że na psychicznie zdrową osobę nie mają wpływu reakcje zwrotne, przekazywane jej przez innych. Wiadomo, że wszyscy jesteśmy istotami społecznymi i inni z pewnością wnoszą

wklad w naszą autopercepcję. Ale istnieje ogromna różnica pomiędzy ludźmi, dla których te reakcje zwrotne są niemal jedynymi liczącymi się czynnikami ukierunkowującymi ich zachowanie, a osobami, dla których te reakcje są mało ważne.

Obserwując przez ponad 30 lat osoby, które miały nieszczęście być zaabsorbowane opiniami innych, uważam, że najlepszym środkiem do wyzwolenia się spod wpływu cudzych opinii jest systematyczne podwyższanie poziomu naszej samoświadomości. Im wyraźniej w naszym życiu dają o sobie znać wewnętrzne nasze sygnały, tym bardziej zewnętrzne ich odpowiedniki również dążą do prawidłowej równowagi. Powoduje to coraz lepsze wsłuchiwanie się w rytm naszych własnych emocji, myśli i sądów.

I na zakończenie pragnę się usprawiedliwić, że cechy, które najczęściej wymieniałem w charakterystyce self-esteem, są w wielu miejscach podobne do kodu etycznego. To prawda, ale czyż życie oczekuje od nas czegoś innego, abyśmy wierzyli w to, co robimy i aby to, co robimy, nie podważało szacunku dla nas samych lub — jak kto woli — dla naszego „ja".

Przypisy:

[1] Z. Freud: Wstęp do psychoanalizy. Warszawa 1936.

[2] K. Koffka: Principles of Gestalt Psychology. Berlin 1935.

[3] W. McDougall: Enargies of Man. New York 1934.

[4] G. Allport: Becoming. Basic Considerations for Psychology of Personality. New Haven. Yale University Press.

[5] M. Brandem: The Psychology of Self-esteem. New York 1983.

[6] G. Allport: op. cit.

[7] D. Briggs: Celebrate Yourself. New York 1977, Doubleday.

[8] L. Niebrzydowski: Kształtowanie się samooceny w okresie dorastania. Gdańsk 1973, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego; Rodzaje samooceny uczniów klas V–VIII szkoły podstawowej. „Psychologia Wychowawcza" 1974, nr 4; O poznaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976; Psychologia wychowawcza. Świadomość, aktywność, stosunki interpersonalne. Warszawa 1989, PWN.

[9] C. Rogers: Client — Centered Psychotherapy. 1980. Baltimore: Williams Wilkins Co.

[10] C. Rogers: op. cit.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ELŻBIETA MISIORNA
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

SYTUACJA UCZNIA W SZKOLE

Życie i działanie każdego człowieka od najwcześniejszych lat uwikłane jest w różnego rodzaju stosunki międzyludzkie i coraz bardziej nabiera charakteru społecznego. Także wrastanie jednostki w życie społeczne, w życie różnych grup, społeczności, dokonuje się właśnie poprzez nawiązywanie i utrzymywanie różnego typu stosunków społecznych z innymi ludźmi — i to na wielu płaszczyznach.

Dla większości ludzi świat zewnętrzny — a szczególnie inne osoby — jest podstawowym źródłem stymulacji poznawczej i emocjonalnej. Dzięki utrwalaniu więzów międzyosobniczych i dzięki uczestnictwu w rodzinie, w szkole, w grupie zawodowej, w kręgu towarzyskim, jednostka może osiągać naczelne wartości, takie jak bezpieczeństwo, afiliacja, miłość i sława. Może jednocześnie uniknąć wielu cierpień i nieszczęść[1]. Zatem można powiedzieć, że osobowość każdego z nas kształtuje się w kontakcie z rzeczywistością społeczną, poprzez uczestnictwo w życiu różnych grup społecznych, które są głównym terenem interakcji społecznych. Jednocześnie, wraz z rozwojem jednostki zwiększa się zasięg oddziaływania danego środowiska społecznego.

Życie szkolne, realizacja różnorodnych zadań z nim związanych, stwarza dzieciom i młodzieży okazje do wzajemnego poznania się oraz możliwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Wchodząc we wzajemne interakcje jednostka zdobywa bogate doświadczenia społeczne oraz ma możliwość konfrontowania własnych poglądów, ocen, norm czy ideałów z wartościami podzielanymi przez innych. Jednocześnie, życzliwy stosunek innych ludzi do dzieci i młodzieży wyzwala w nich postawy przyjazne dla otoczenia, zapewnia im dobre samopoczucie i mobilizuje do dalszych działań na rzecz nie tylko dobra jednostkowego, ale i ogólnospołecznego.

Mówiąc o tym, że dziecko zawsze uczy się poprzez kontakt z drugim człowiekiem, należy mieć na uwadze jednak to, że prawdziwy rozwój we

wszystkich sferach może zachodzić tylko w bezpiecznym kontakcie, przy zaistnieniu autentycznej, żywej więzi. Warunkiem pomagania dziecku w jego rozwoju jest bycie dla niego osobą wiarygodną i nie zagrażającą — a więc taką, której ono ufa i nie boi się otworzyć na kontakt z nią[2]. Zwłaszcza dzieci i młodzież potrzebują do prawidłowego rozwoju bogatych, bliskich i licznych oraz pozytywnych i życzliwych stosunków z otoczeniem społecznym. Stosunki te bowiem umożliwiają zaspokojenie najistotniejszych potrzeb oraz ułatwiają realizację własnych celów życiowych, które z kolei warunkują prawidłowe funkcjonowanie jednostek.

Natomiast rezultaty licznych badań (między innymi D. Ekiert-Grabowskiej, E. Hurlock, S. Guz, A. Janowskiego, M. Łobockiego, S. Miki, Ł. Muszyńskiej, H. Muszyńskiego, L. Niebrzydowskiego, E. Plaszczyńskiego, Z. Skornego, H. Sowińskiej, Z. Zaborowskiego) wskazują, że kontakty z rówieśnikami wpływają na całokształt rozwoju jednostki[3]. Szczególnie pierwsze kontakty społeczne dziecka nawiązywane w toku wspólnej zabawy, podczas wykonywania różnych zadań związanych z rolą ucznia, pozostawiają trwałe ślady w psychice dziecięcej, wyznaczając późniejsze postawy wobec siebie, innych ludzi, obowiązków czy szkoły.

Ponadto, jak wykazali W. Doise, G. Mogny, A. Perret-Clermont, kontakty społeczne z rówieśnikami rzutują na rozwój poznawczy dziecka, a studium M. Ruffy (cyt. za B. Reymont-Rivier) ujawniło istnienie związku między rozwojem interakcji dziecięcych a rozwojem moralnym, co wcześniej ukazał już J. Piaget. Jednocześnie wielu badaczy wskazuje na bardzo duże znaczenie pozycji dziecka w grupie rówieśniczej dla jeszcze dalszego rozwoju. Podkreśla się, że status socjometryczny, jaki zajmuje dziecko w pierwszej grupie rówieśniczej, ma wartość prognostyczną[4].

Powyższe fakty pozwalają stwierdzić, że problem interakcji społecznych nabiera szczególnego znaczenia i to zarówno z punktu widzenia jednostki i jej osobistego dobra, jak i z punktu widzenia interesów społeczeństwa, funkcjonowania jego instytucji, realizacji jego zadań. Przy czym dodać należy, że stosunki społeczne nie powstają i nie przebiegają w próżni, lecz są odzwierciedleniem procesów zachodzących w życiu społeczności szkolnej czy klasowej. Procesy te związane są z realizacją zadań, z funkcjonowaniem kontroli społecznej, z porozumiewaniem się, z pełnieniem ról społecznych itp. Zatem analizując sytuację psychospołeczną ucznia w szkole szczególną uwagę należy zwrócić na charakter, treść, płaszczyzny, zakres, stabilność, natężenie interakcji uczniowskich, emocjonalne, wzajemne ustosunkowania partnerów interakcji, wartościowanie różnego typu kontaktów czy oczekiwania dzieci i młodzieży w stosunku do kolegów i przyjaciół. Wobec powyższego celem badań prezentowanych w niniejszym artykule jest diagnoza interakcji społecznych występujących w szkole na różnych poziomach wiekowych oraz ukazanie ich uwarunkowań i prawidłowości[5].

Badania obejmowały uczniów klas I–VIII z kilkunastu szkół podstawowych dobranych w sposób losowy. Przeprowadzono je w trzech typach środowisk:

5 szkół w dużym mieście, 6 szkół w średnim mieście i 5 szkół wiejskich. Ogółem zbadano ponad 900 uczniów. Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1987/88 i 1988/89.

W badaniach wykorzystano między innymi kwestionariusze indywidualnych rozmów, techniki projekcyjne, testy obrazkowe, testy zdań niedokończonych, zmodernizowany „Arkusz zachowania się ucznia" B. Markowskiej (w przypadku uczniów klas niższych) oraz ankiety dla uczniów klas średnich i wyższych oraz dla nauczycieli, a także techniki socjometryczne, skale ocen itp.

Analiza wyników prezentowanych badań pozwala na ukazanie pewnych aspektów sytuacji psychospołecznej uczniów w szkole.

Życie szkoły — mimo, że toczy się na wielu płaszczyznach — jest ubogie i nie stwarza uczniom w pełni możliwości do nawiązywania bliskich, konstruktywnych, w pełni satysfakcjonujących, a przede wszystkim różnorodnych stosunków interpersonalnych. Relacje rówieśnicze są urzeczowione, pozbawione ciepła, głębszych, przyjacielskich więzi, ograniczają się na ogół tylko do wspólnego przebywania na terenie szkoły, klasy, czy do świadczenia sobie wzajemnych usług uczniowskich. Fakt ten w znacznym stopniu rzutuje na psychospołeczną sytuację ucznia w szkole, na jego funkcjonowanie, gdyż jak zauważa J. Kozielecki „...nawet najczęstsze stosunki społeczne, które są zimne, anonimowe i urzeczowione, nie uwalniają człowieka od samotności...", a wręcz odwrotnie „...poczucie to może zrodzić się w każdej chwili..."[6].

Na wszystkich poziomach dzieci i młodzież najczęściej nawiązują i utrzymują stosunki koleżeńskie. Przy czym wraz z wiekiem i związanym z nim dojrzewaniem społecznym zmienia się charakter, treść i zasięg tych stosunków. W klasach niższych stosunki dzieci z kolegami są powierzchowne, nietrwałe (około 40% uczniów tych klas często zmienia partnera interakcji). Dzieci te najczęściej kontaktują się między sobą na jednej płaszczyźnie (około 40% dzieci spotyka się z kolegami tylko w klasie). Dla dzieci tych szkoła, a przede wszystkim klasa, jest głównym miejscem interakcji rówieśniczych.

Jednocześnie wykazano, że niewielu uczniów (19,8%) przenosi swoje kontakty z kolegami na teren domu rodzinnego. Badane dzieci tłumaczyły to zakazami rodziców, ich niechętnym czy nawet wrogim stosunkiem do zapraszanych kolegów, obawą rodziców przed zabrudzeniem czy zniszczeniem mieszkania, a niekiedy ich niewłaściwym zachowaniem. Fakt ten niepokoi, tym bardziej że kontakty nieformalne w domu dziecka, poza terenem szkoły, szczególnie sprzyjają zacieśnieniu więzi przyjacielskich.

Prawie połowa dzieci w młodszym wieku szkolnym inicjuje i utrzymuje kontakty tylko z jedną, rzadziej z dwiema osobami. Świadczy o tym znaczna liczba wyborów wzajemnych (52,5%), dokonywanych przez nich i to najczęściej w ramach tej samej płci oraz wśród rówieśników o zbliżonym statusie socjometrycznym. Parametrami interakcji dla dzieci 7–10-letnich na ogół są rówieśnicy, z którymi dzielą miejsce w ławce szkolnej, znają się z podwórka przydomowego czy z przedszkola. Od nich to dzieci oczekują postaw i zachowań charakterystycznych dla wzoru „dobrego ucznia", a więc aby kolega dobrze się uczył, był

grzeczny, koleżeński, wszystko pożyczał, pomagał, zapraszał do wspólnej zabawy. Początkowo większą uwagę zwracają na to, aby wolny czas spędzić atrakcyjnie, niż na to, z kim go spędzają. Odmienna sytuacja występuje już w wielu klasach trzecich, gdzie uczniowie wzajemnie się poznali, polubili, nawiązali liczne przyjaźnie i wobec tego wysoko wartościują niektóre wzajemne kontakty rówieśnicze.

W klasach średnich i wyższych nadal podstawą wszelkich interakcji uczniowskich są kontakty koleżeńskie, które sprowadzają się do wzajemnego wspierania się, pomocy, życzliwego odnoszenia się, wymiany myśli, spostrzeżeń, przeżyć. Jednak daje się zauważyć, że im starsza klasa, tym bardziej trwałe i głębokie są te kontakty. Wielu uczniów w tych klasach (38%) ma stałego partnera interakcji — kolegę lub przyjaciela. Większość z nich (59,8%) kontaktuje się ze swoimi rówieśnikami na wielu płaszczyznach, a więc podczas zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, wspólnie spędzając wolny czas, rozwijając wspólne zainteresowania, podczas wypoczynku, czy też przenosząc kontakty te na teren środowiska rodzinnego. Zasięg związków koleżeńskich w klasach wyższych można określić jako duży, co oznacza, że większość uczniów (68%) utrzymuje kontakty koleżeńskie z pięcioma i więcej osobami z zespołu klasowego. Jednocześnie zasięg tych kontaktów, podobnie jak w klasach poprzednich, jest znacznie większy niż stosunków przyjaźni. Przy czym uczniowie tych klas wyraźnie różnicują przyjaźń i koleżeństwo, ceniąc sobie wyżej kontakty z przyjaciółmi. Wielu z nich bardzo na serio podchodzi do swoich kontaktów z przyjaciółmi, oczekując od nich wsparcia emocjonalnego, niezawodności, możliwości powierzania tajemnic, szczerości, lojalności, pomocy w każdej życiowej sytuacji. Ponadto dużą wagę przywiązują do cech usposobienia swego przyjaciela, a więc do jego poczucia dowcipu, humoru, miłego, wesołego zachowania, koleżeńskości itp.

Sytuację dzieci i młodzieży w szkole w znacznym stopniu wyznacza też charakter zadań realizowanych przez nich na co dzień. Z uzyskanych danych wynika, że najczęściej w szkole preferowane są zadania indywidualne, co w znacznym stopniu utrudnia czy nawet uniemożliwia kontakty międzyosobnicze, udaremnia procesy facylitacji, nie sprzyja kształtowaniu się stosunków zadaniowych. Toteż w klasie, jak i poza nią, uczniowie nie mają zbyt wielu okazji do kontaktowania się ze swymi rówieśnikami podczas wspólnej realizacji zadań, przez co nie uczy się ich współdziałania, przyjaznego porozumienia, współpracy i odpowiedzialności za siebie oraz kolegów. Zdaniem prawie połowy uczniów klas niższych (46%) nie mają oni w swojej klasie kolegi, z którym mogliby wspólnie podejmować różne prace na terenie klasy, jak i na jej rzecz. Uczniowie ci nie mają w klasie nikogo, z kim mogliby na przykład zorganizować imprezę klasową, przygotować wystawę hobbystyczną itp. Jeżeli już podejmują wspólne zadania, to dotyczą one ściśle procesu lekcyjnego i polegają przede wszystkim na gromadzeniu i utrwalaniu wiadomości i umiejętności.

Niepokojące jest to, że im wyższa klasa, tym mniej liczne są stosunki zadaniowe. Przy czym od uczniów wymaga się nie tylko indywidualnej pracy,

ale stawia się im też indywidualne wymagania oraz indywidualnie się rozlicza i ocenia. Przez to wdraża się ich jedynie do troski o własne dobro oraz uczy się ostrej rywalizacji, „niezdrowej" konkurencji. A przecież wiadomo, że silna rywalizacja niweczy poczucie bezpieczeństwa członków grupy, co sprzyja powstawaniu uprzedzeń, nieuczciwości i trudności w kontaktach z grupą [7]. Jednocześnie można stwierdzić, że powyższe fakty potwierdzają liczne zarzuty, jakie stawia się szkole. Szczególnie to, że „...nasza szkoła nastawiona jest na uprzedmiotowienie ucznia, preferuje wiedzę mechaniczną, mechanicznie zdobywaną i nie jest zainteresowana własną aktywnością ucznia[8]. Dominuje nastawienie na wypełnianie poleceń nauczyciela, „...aktywność jest więc pozorna...", „...działania uczniów są dołączane do czynności nauczyciela..."[9].

Sytuacja ucznia w szkole przepełniona jest strachem, a sami uczniowie często postrzegają szkołę jako miejsce permanentnego zagrożenia i lęku. Toteż wielu z nich utożsamia ją, a więc i klasę, jedynie z nauką, z niepowodzeniami i trudnościami w pokonywaniu zbyt licznych i wysokich szkolnych przeszkód, wymagań dydaktycznych, z kontrolą i oceną, instrumentalnym traktowaniem, w którym trudno oczekiwać ciepłych i przyjaznych uczuć w codziennych kontaktach.

Szkoła jako jedno z głównych środowisk życia dziecka, a szczególnie jako „instytucja nauczająca", stwarza wiele sytuacji, w których może uformować się lęk przed niepowodzeniem. Powstanie takiego lęku zależy przede wszystkim od sposobu i stopnia stawiania dziecku wymagań. Im wyższe bowiem i sztywniejsze są te wymagania, tym łatwiej o niemożność ich spełnienia przez znaczną grupę dzieci i w konsekwencji o niepowodzenie[10].

W codziennym życiu szkolnym uczniowie spotykają się na ogół z dwojakiego rodzaju sytuacjami trudnymi, które mogą wywołać w nich przeżycia lękowe. Są to, zdaniem M. Tyszkowej, trudne sytuacje zadaniowe, do których zaliczyć można utrudnienia, przeciążenia i zagrożenia związane z wykonywaniem różnorodnych zadań, a wynikające zarówno z charakteru i struktury zadań, jak i warunków ich realizacji[11]. Jednocześnie w związku z nauczającą funkcją szkoły uczniom stawia się trojakiego rodzaju wymagania: intelektualne ogólne, intelektualne szczegółowe (dotyczące poszczególnych rodzajów czynności umysłowych, np. pisania, czytania, liczenia) oraz pozaintelektualne, np. związane ze sprawnością fizyczną, ruchową[12].

Prawie wszyscy uczniowie przeżywają różnego rodzaju lęki związane ze szkołą, a więc z samym uczęszczaniem do niej lub z funkcjonowaniem w różnych sytuacjach życia szkolnego. Niepokojące jest to, że już dla około 70% uczniów klas niższych poziom wymagań szkolnych jest źródłem silnych przeżyć lękowych. Zjawisko to znacznie nasila się w toku nauki szkolnej, i tak np. w klasach trzecich liczba dzieci przeżywających lęki szkolne wzrasta w porównaniu z pierwszoklasistami aż o 31%. Charakterystyczne przy tym jest to, że najmłodsze dzieci w szkole boją się przede wszystkim egzekwowania wymagań szkolnych przez nauczyciela, a więc odpowiadania na środku sali przed klasą, pisania dyktand, klasówek, trudnych „rachunków" czy ćwiczeń na lekcjach

kultury fizycznej oraz muzyki. Treścią lęków szkolnych dla tych dzieci jest też obawa otrzymania złej oceny (około 35%) i związanych z tym konsekwencji. Obawiają się również reakcji najbliższego otoczenia, a więc nauczycieli, rówieśników, rodziców, a przede wszystkim utraty dobrej opinii, ośmieszenia, odrzucenia itp.

Lękową sytuację ucznia w szkole w znacznym stopniu determinują kontakty dzieci i młodzieży z nauczycielami. We wszystkich badanych klasach nauczyciel, a szczególnie jego sposób odnoszenia się do uczniów, jest źródłem lęku, a on sam często postrzegany jest przez nich jako osoba oceniająca, wymierzająca surowe kary, stosująca różne nakazy i zakazy. Przed czym dzieci szczególnie boją się, „gdy pani krzyczy, wyzywa, przezywa, gniewa się, jest zdenerwowana, bije chłopców, którzy jej nie słuchają, wpisuje naganę do dziennika, skarży na dzieci rodzicom". Potwierdza to stwierdzenie K. Obuchowskiego, że szkoła jest „...wyostrzonym modelem wymagań społecznych...", gdzie z zasady nie posługuje się systemem ocen opisowych, analitycznych, ale etykietami i ocenami liczbowymi, nie uzasadnionymi, gdzie osławione są takie kryteria, jak „BMW", to jest bierny, mierny, wierny[13].

Szkoła jest dla dziecka środowiskiem socjalnym, w którym wchodzi ono w dwojakiego rodzaju interakcje społeczne, a mianowicie: uczeń–nauczyciel oraz uczeń–uczeń. Toteż lęk przed niepowodzeniem może tu wystąpić na skutek trudności w spełnianiu wymagań odnoszących się do osoby nauczyciela, np. uznawania autorytetu, posłuszeństwa itp., jak i trudności w spełnianiu wymagań grupy uczniowskiej, np. solidarność, koleżeństwo itp.[14].

Trudną sytuację ucznia w szkole pogłębia jeszcze fakt, że dla wielu dzieci źródłem przeżyć lękowych są także kontakty z rówieśnikami. Znaczna część dzieci w klasach niższych (41%) obawia się ze strony swych przyjaciół i kolegów nieakceptacji, odrzucenia, potępienia, wyśmiania i tym samym obniżenia czy nawet utraty zajmowanej przez nich pozycji w zespole rówieśniczym. Często też lęk (33%) wzbudza przemoc stosowana przez starsze dzieci. Dość licznie występują też wzajemne niechęci, o czym świadczy fakt, że w każdym zespole klasowym dzieci wymieniają po kilku uczniów, których nie darzą sympatią. Przy czym u podłoża wzajemnych niechęci leżą głównie zachowania agresywne. „niegrzeczne" partnera interakcji.

Kontakty wielu uczniów klas średnich i wyższych z rówieśnikami (przeszło 60%) cechuje wrogość, niechęć i zawiść. Charakterystyczne jednocześnie jest to, że im wyższa klasa, tym liczba stosunków interpersonalnych, nacechowanych konfliktami i antypatią, wzrasta. W wielu klasach wyższych zaobserwowano, że dominującym typem stosunków społecznych są stosunki oparte na „niezdrowej" rywalizacji (około 35%). W tych zespołach klasowych dzieci i młodzież troszczą się jedynie o zaspokojenie własnych potrzeb, często nawet kosztem kolegów czy przyjaciół. Niepokojącym faktem jest i to, że wśród uczniów starszych można było wyróżnić znaczną grupę młodzieży, która na co dzień spotykała się z licznymi symptomami niechęci ze strony swych rówieśników. Ponadto 20% badanych stwierdziło, że w ich zespołach klasowych nie ma silnych więzi między przyjaciółmi.

Prezentowane badania ukazały, że sytuacja wielu uczniów w szkole jest niepokojąca, tym bardziej że nie wszystkie klasy są wartościowym, konstruktywnym i przyjaznym środowiskiem życia dzieci i młodzieży. Wielu uczniów postrzeganych jest przez swych rówieśników jako mało atrakcyjni partnerzy interakcji. Na każdym poziomie wiekowym spotkać możemy uczniów (około 39%), którzy nie uzyskali ani jednego wyboru. Im to nie powierza się żadnych tajemnic, nie dzieli się z nimi swoimi przeżyciami, sukcesami czy porażkami, z nimi nie wymienia się uwag, spostrzeżeń na temat wspólnie przeżywanych problemów, a więc nie uczestniczą oni w życiu wewnętrznym grupy rówieśniczej. Nie mają więc możliwości zaspokojenia na terenie klasy wielu swoich podstawowych potrzeb psychicznych, takich jak potrzeba uznania, znaczenia, akceptacji ze strony rówieśników, czy potrzeba bliskich kontaktów emocjonalnych, potrzeba bezpieczeństwa itp.

Uczniowie ci (21%) nie mają w klasie przyjaciela czy nawet kolegi, nie kontaktują się wcale ze swoimi rówieśnikami z klasy, a swój czas wolny spędzają w towarzystwie osób spoza klasy lub w gronie rodzinnym. Jednocześnie, jak wykazała M. Tyszkowa[15], niepopularne wśród rówieśników są najczęściej dzieci, które są silnie lękliwe, niepewne siebie, mało sprawne w działaniu, smutne, mało aktywne, przeżywające poczucie swej niższej wartości i kompleks różnicy w porównywaniu siebie z innymi dziećmi, które oczekują porażek i unikają sytuacji, w których nieadekwatność, jaką odczuwają, mogłaby wyjść na jaw. Często u dzieci tych rodzi się poczucie samotności, izolacji, zagubienia. Z kolei „...dla dziecka samotność w grupie jest jedną z najprzykrzejszych sytuacji, w których może się znaleźć, a także jedną z sytuacji najbardziej groźnych dla przyszłego rozwoju jego stosunku do świata, a więc i cech osobowości..."[16]

Sytuację psychospołeczną ucznia, a szczególnie jego samopoczucie, wyznaczają też w znacznym stopniu warunki życia w szkole, a szczególnie pewne właściwości systemu organizacyjnego szkoły. Zdaniem nawet niektórych psychologów, sama organizacja (czy tryb życia szkoły) tworzy ukryty program wychowania.

Z uzyskanych danych wynika, że życie „organizmu szkolnego" jest stresogenne. Niepokoi szczególnie to, że już znaczna grupa pierwszoklasistów (53,9%) przeżywa silne napięcia lękowe, które powoduje fakt ciągłego zmieniania sal lekcyjnych, czyli tzw. „wędrujące klasy", zbyt krótkie przerwy, rozpoczynanie zajęć każdego dnia o różnych (a niekiedy nawet bardzo późnych) porach, przepełnione, „wrzące" od hałasu, krzyku korytarze, częste zmiany nauczycieli uczących, przeciążenie zbyt licznymi i trudnymi zadaniami. O powyższych zjawiskach świadczyły takie na przykład częste wypowiedzi dzieci, jak: „...boję się, że zgubię swoją klasę i panią...", „...że nie zdążę spakować książek i nie odszukam swojej klasy...", „...że zapomnę, co pani zadała i o której godzinie mam przyjść do szkoły...", „...gdy jest taki tłok, jak wchodzą dzieci do szkoły...", „...boję się, gdy tyle dzieci jest na boisku i popychają się...". Fakty te powodują zagrożenie i lęk, zaburzają poczucie bezpieczeństwa, tym bardziej że wskaźnikiem potrzeby bezpieczeństwa u dziecka jest jego skłonność do pewnego typu

niezakłóconego systemu czy porządku, tak jakby pragnęło ono, by otaczający je świat był zorganizowany i uporządkowany, i aby zjawiska w nim zachodzące dały się przewidzieć[17].

W świetle przedstawionych danych, niepokój budzi sytuacja ucznia w szkole, a szczególnie jego doznania emocjonalne. Szkoła stała się dla wielu uczniów instytucją nielubianą, a nawet streso- i nerwicogenną[18], w której około 70% wszystkich sytuacji lękowych uczniów wiąże się bezpośrednio ze szkołą. Zatem w szkole — jako podstawowym środowisku życia i działania dzieci i młodzieży — trzeba zrobić wszystko, aby odbudować wartościowe, satysfakcjonujące, konstruktywne więzi w zbiorowościach uczniowskich. Tym bardziej, że bez trwałych więzi społecznych istnienie traci swoje jasne barwy i wypełnia się niepewnością, lękiem oraz nudą. Poza tym w naszych czasach dążenie do nawiązania bliższych stosunków międzyludzkich i ucieczka przed samotnym tłumem są szczególnie silne: w szarej codzienności człowiek usilnie poszukuje drugiej twarzy, chociażby po to, aby ujrzeć w niej swoje oblicze[19].

Przypisy

[1] J. Kozielecki: O człowieku wielowymiarowym. Warszawa 1988, PWN, s. 153–154.

[2] H. Rylke: Drugi program w szkole. Raport z badań pilotażowych. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 1, s. 87.

[3] D. Ekiert-Grabowska: Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej. Warszawa 1982, WSiP; E. Hurlock: Rozwój dziecka. Warszawa 1985, PWN; S. Guz: Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Warszawa 1987, WSiP; A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Wrocław–Warszawa–Kraków, Gdańsk 1980, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1985, WSiP; S. Mika: Psychologia społeczna. Warszawa 1981, PWN; Ł. Muszyńska: Altruizm i kolektywizm dziecięcy. Warszawa 1976, WSiP; H. Muszyński: Rozwój moralny. Warszawa 1974; L. Niebrzydowski, E. Plaszczyński: Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich. Warszawa 1989, PWN; Z. Skorny: Psychologia wychowawcza dla nauczycieli. Warszawa 1987, WSiP; H. Sowińska: Dynamika przemian klas szkolnych, Poznań 1987, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza; Z. Zaborowski: Podstawy wychowania zespołowego. Warszawa 1967, PWN; Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie. Wrocław 1976, Ossolineum.

[4] S. Asher, L. C. Singleton, B. R. Tinsley, S. Hymel 1979, PhJ. Lazarus 1984: cyt. za S. Lis: Struktura socjometryczna klas zerowych i niektóre jej uwarunkowania. „Psychologia Wychowawcza" 1988, nr 1, s. 28.

[5] W artykule wykorzystano materiał empiryczny z badań wykonanych w ramach problemu węzłowego 08. 17.II A, w grupie tematycznej IX.

[6] J. Kozielecki: O człowieku..., s. 255–256.

[7] H. Rylke, G. Klimowicz: Szkoła dla ucznia. Warszawa 1982, s. 24.

[8] K. Obuchowski: Potrzeby człowieka i psychologiczne aspekty jego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym kraju (W): O nowoczesny kształt Polski. Dylematy rozwoju na progu XXI wieku. Raport prognostyczny. Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989, s. 416.

[9] Cyt. za M. Dudzikową: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa 1987, WSiP. s. 25.

[10] I. Obuchowska: Kliniczne kryteria zespołu lęku przed niepowodzeniem. „Psychologia Wychowawcza" 1968, nr 3, s. 17–18.

[11] M. Tyszkowa: Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych. Warszawa 1976, PWN, s. 121.

[12] I. Obuchowska: Kliniczne... s. 18–19; Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. Warszawa 1981, PWN, s. 162.

[13] K. Obuchowski: Potrzeby... s. 416–417.

[14] I. Obuchowska: Kliniczne... S. 18–19; Dynamika... s. 162.

[15] M. Tyszkowa: Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży. Warszawa 1972, NK, s. 144.

[16] N. Reuttowa: Dziecko w szkole. Raport z badań pilotażowych. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 1, s. 64.

[17] A. H. Maslow: Teoria hierarchii potrzeb (w): Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. Warszawa 1964, PWN, s. 142.

[18] Cz. Kupisiewicz: Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce. Warszawa–Kraków 1988, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Seria Raporty tematyczne, nr 6, s. 11.

[19] J. Kozielecki: O człowieku... s. 253–254.

MARIA DUDZIKOWA
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

STRUKTURA „JA" MŁODZIEŻY W STARSZYM WIEKU SZKOLNYM I JEJ NIEKTÓRE UWARUNKOWANIA. CZĘŚĆ II.

1. Stopień kształtowania obrazu „ja" realnego i „ja" idealnego uczniów — wyniki badań

Przy analizie uzyskanego materiału i próbach określenia na jego podstawie wysokości stopnia ukształtowania „ja" realnego i „ja" idealnego każdego badanego ucznia wzięłam pod uwagę pięć zmiennych szczegółowych, a mianowicie: zasoby ilościowe informacji, zróżnicowanie zakresowe, zróżnicowanie pewności subiektywnej co do posiadanych cech (w przypadku „ja" realnego) i względnej trwałości właściwości upragnionych (w przypadku „ja" idealnego) zróżnicowanie wagi, poziom ogólności informacji[1]. Gromadząc dane liczbowe, które stanowiły materiał do analizy ilościowej posłużyłam się specjalnie opracowanym przez siebie kluczem[2], zastosowałam system punktowy traktując każdą z pięciu zmiennych szczegółowych jako równoważną zarówno w przypadku „ja" realnego jak i idealnego. Oto wyniki badań:

1. Na podstawie przyjętych wskaźników można przyjąć, iż obraz „ja" realnego jest w niskim stopniu ukształtowany u większej liczby uczniów niż

obraz „ja" idealnego, aczkolwiek i tu, i tu przeważają uczniowie o średnim stopniu ukształtowania obrazu. Dane prezentuje tabela nr 1.

Tabela nr 1

Podział uczniów ze względu na stopień ukształtowania obrazu „ja" realnego i „ja" idealnego

Wysokość stopnia	„ja" realne		„ja" idealne	
	L	%	L	%
1. niski stopień	67	7,5	250	28,2
2. średni stopień	546	61,5	511	57,5
3. wysoki stopień	275	31,0	127	14,3
	888	100,0	888	100,0

Warto dodać iż średnia stopnia ukształtowania „ja" realnego wynosiła $\bar{x}$ = ·2,23, odchylenie standardowe 0,57, a „ja" idealnego znacznie mniej: $\bar{x}$ = 1,86, odchylenie standardowe 0,63. Istnieje statystycznie istotna zależność między stopniem ukształtowania obrazu „ja" idealnego i „ja" realnego (x^2 = 98,22, df = 4, L = 0,0). Tym wyższe „ja" idealne, im wyższe „ja" realne (r = 0,32), ale jest znaczna grupa uczniów tylko o wysokim stopniu ukształtowania „ja" realnego bądź tylko „ja" idealnego.

2. Podam teraz nieco szczegółów, a mianowicie wartości poszczególnych składników struktury obrazu „ja", których suma złożyła się na stopień jego ukształtowania. Będę się tu posługiwać średnią arytmetyczną punktów otrzymanych przez ucznia w ramach każdej zmiennej szczegółowej obrazu „ja" realnego (maksymalnie mógł otrzymać 24 pkt.) i „ja" idealnego (maksymalnie mógł otrzymać 18 pkt.).

Tabela nr 2

Struktura stopnia ukształtowania cech formalnych obrazu „ja" realnego i obrazu „ja" idealnego młodzieży szkolnej

Zmienne szczegółowe	„ja" realne		„ja" idealne	
	$\bar{x}$ liczba pkt = 24	odchyl. stand	$\bar{x}$ liczba pkt. = 18	odchyl. stand.
1. zasady ilościowe informacji	10,86	4,08	5,42	3,03
2. zróżnicowanie treściowe (zakresy)	21,65	5,40	8,51	3,88
3. pewność subiektyw. co do posiadanych cech („ja" realne); przekonanie o wzgl. trwałości „ja" idealnego	6,52	4,46	6,07	7,55
4. zróżnicowanie wagi podanych właściwości obrazu siebie	9,06	4,74	4,90	3,23
5. poziom ogólności informacji	7,06	4,23	2,39	2,37

Warto podkreślić, iż poprzednio posługiwałam się średnią stopnia ukształtowania obrazu „ja" (przy odchyleniu stand. 0,00 mogła ona wynieść 3,00), obecnie średnie dotyczą punktów przyznawanych w ramach każdej zmiennej.

Uczniowie prezentując obraz własnego „ja" różnicowali jego treść stosunkowo wysoko zarówno w zakresie „ja" realnego, jak i idealnego, natomiast zasoby ilościowe informacji są już skromniejsze w „ja" idealnym i bardziej ogólnikowe bądź na bardzo małym stopniu ogólności (tzw. ogólniki np. „chciałbym być porządnym człowiekiem", takich i podobnych ogólników było sporo, albo też szczegółików, typu: „chcialbym się nie denerwować w czasie klasówek..." „chętnie chodzić z psem na spacer"), ponadto mało zróżnicowane, jeśli chodzi o wagę, ale związane z przekonaniem uczniów o ich względnej stabilności. Obraz „ja" realnego jest bardziej ukształtowany — ale spora część uczniów nie jest pewna czy rzeczywiście posiada cechy, które sobie przypisuje.

3. Obecnie przedstawię nieco szczegółów dotyczących zasobów ilościowych i zakresów informacji składających się na obraz samego siebie. Młodzież (888 osób) na pytanie „jaki jesteś" — podała w sumie 9615 pojedynczych informacji opisujących „ja" realne. Powtarzało się tu 366 nazw poszczególnych cech i właściwości. Aby ustalić, które z cech i właściwości młodzież najczęściej przypisuje sobie, i które z kategorii treściowych jaką uzyskały wagę, dokonałam uproszczenia ujednolicając synonimy i wyrazy bliskoznaczne — mimo iż różniły się one, rzecz jasna, odcieniem znaczeniowym. Kierowałam się tu zasadą, że różnic i podobieństw cech musimy szukać wśród kategorii zachowania, które są znaczone przez nazwy cech[3]. W rezultacie stworzyłam tu listę (czy też „katalog") cech obejmujących 98 określeń przyporządkowanych 6-ciu kategoriom treściowym (zakresom).

„Ja" idealne uczniowie opisali w sumie za pomocą 4795 cech (okolo połowy mniej niż w przypadku „ja" realnego). Opierając się na stworzonym przez siebie katalogu cech przyporządkowałam je również (przy niewątpliwych uproszczeniach) 6-ciu kategoriom treściowym. Wynik podaję w tabeli nr 3 — procenty oznaczają uczniów, którzy właściwości zaliczone przeze mnie do określonego zakresu uwzględnili, w nawiasie podana jest ranga liczebności.

Tabela nr 3
Zasoby ilościowe oraz zróżnicowanie treściowe obrazu samego siebie młodzieży dorastającej (w %)

Zakresy treści	„ja" realne N = 888	„ja" idealne N = 888
1. cechy reagowania emocjonalnego i usposobienia	87,7(I)	58,9(III)
2. postawy, nastawienia wobec innych ludzi i odwrotnie	86,3(II)	61,7(II)
3. stosunek do zadań i obowiązków	85,7(III)	67,5(I)
4. zainteresowanie, preferencje, wartości	77,3(IV)	43,4(V)
5. właściwości fizyczne i wygląd zewnętrzny	68,8(V)	11,7(VI)
6. właściwości intelektualne, zdolności, umiejętności	67,6(VI)	44,0(IV)

Analizy danych ukazanych w tabeli dokonam razem z analizą materiału uzyskanego z odpowiedzi uczniów na dwa pytania ankiety, o których już mówiłam, a które były wykorzystane do innych celów (zmienna szczegółowa „zróżnicowanie wagi"). Otóż badany uczeń miał odpowiedzieć na pytania dotyczące tego, co najbardziej u siebie ceni, z jakich właściwości jest dumny, a co go najbardziej martwi, z czego jest najbardziej niezadowolony[4].

Tabela nr 4
Zróżnicowanie treściowe samooceny uczniów

	„Jest dumny z cech"			„Martwią go cechy"			Razem		
	L	%	ranga	L	%	ranga	L	%	ranga
1. Cechy reagowania emocjonalnego i usposobienia	396	25,8	I	491	40,1	I	887	32,5	I
2. Postawy, nastawienia wobec innych i odwrotnie	348	22,7	II	170	13,9	III	518	19,0	III
3. Stosunek do zadań i obowiązków	261	17,0	III	349	29,5	II	610	22,3	II
4. Właściwości intelektualne, zdolności, umiejętności	247	16,0	V	98	8,0	IV	345	12,6	IV
5. Zainteresowania, preferencje, wartości	248	16,2	IV	91	7,4	V	339	12,4	V
6. Właściwości fizyczne i wygląd zewnętrzny	36	2,3	VI	25	2,1	VI	61	2,2	VI
Razem	1536	100,0		1224	100,0		2730	100,0	

Na podstawie analizy obu tabel można powiedzieć, iż najbardziej „występujące" cechy to nazwane umownie cechy reagowania emocjonalnego i usposobienia np. „ulegam przeciwstawnym nastrojom", „miewam często napady złości", „mam naturę samotnika", „najbardziej cenię u siebie opanowanie", „bardzo martwi mnie moje gadulstwo", „chciałbym przestać być malkontentem", „...zwalczyć u siebie lękliwość" itp. Cechy te najczęściej pojawiają się w opisie „ja" realnego oraz w samoocenie.

Postawy, nastawienia wobec innych ludzi i odwrotnie — w opisie „ja" realnego i idealnego zajmują II miejsce, w samoocenie zaś III; np.: „mój stosunek do ludzi jest serdeczny", „jestem prostolinijny w kontaktach z ludźmi", „ludzi traktuję w zależności od tego, kim oni są dla mnie", „martwi mnie bardzo moja dwulicowość wobec rodziców", „koledzy mnie nie lubią", „nikt nie potrafi, a może nie chce zaprzyjaźnić się ze mną" itp.

Stosunek do zadań i obowiązków — okazało się, iż zakres ten zajął I miejsce, jeśli chodzi o prezentowanie „ja" idealnego, drugie w samoocenie, III zaś miejsce w prezentacji „ja" realnego, np. „nie dotrzymuję wyznaczonych

terminów... umów... zobowiązań", „dumny jestem ze swojej punktualności... dokładności...", „lekceważę obowiązki szkolne..." „chciałbym być pracowity...", „odrabiać lekcje w tym dniu, co zadadzą mi w szkole..."

Dalsze miejsca, w przestrzeganiu swego obrazu i ocenie, zajmują „właściwości intelektualne, zdolności, umiejętności", w opisie „ja" realnego — ostatnie, wyprzedza je tu nawet zakres dotyczący właściwości fizycznych i wygląd zewnętrzny, który w samoocenie zajął miejsce ostatnie („jestem średnio inteligentny", „mam umysł syntetyczny", „martwi mnie brak zdolności humanistycznych", „jestem najlepszy w klasie, jeśli chodzi o grę w ping-ponga", „chciałbym znać wiele języków obcych");

— zainteresowania, preferencje wartości („nie mam żadnych zainteresowań", „nie lubię czytać", „cenię życie rodzinne", „walczę o pokój", „kocham wygodne życie", „chciałbym umacniać swoją wiarę w Boga", „martwi mnie, że nie mam celu w życiu" itp.;

— właściwości fizyczne i wygląd zewnętrzny („mam miłą powierzchowność", „mam niebieskie oczy i długie włosy", „jestem modnie ubrana", „jąkam się", „jestem okazem zdrowia", „jestem silny, sprawny fizycznie", „wstydzę się... swojej figury... tuszy... długiego nosa".

2. Poziom samoakceptacji badanej młodzieży

Poziom samoakceptacji definiują operacyjnie jako stopień zgodności (rozbieżności) opisu „ja" realnego (aktualnego obrazu siebie: taki jestem) z obrazem idealnym („taki chciałbym być"). Kłopotliwym zabiegiem byłoby ustalenie poziomu samoakceptacji badanych uczniów posługujących się materiałem zdobytym z samoprezentacji i samooceny, jako że były to pytania otwarte, a obliczenie proporcji między sumą zdań, w których badany wyrażał wobec siebie pozytywne oceny lub emocje (co u siebie cenię) w stosunku do sumy zdań, w których badany wyrażał wobec siebie emocje lub oceny negatywne, nie różnicowało uczniów w sposób statystycznie istotny.

Ocenie poziomu samoakceptacji posłużyła mi skala ocen oparta na zasadach dyferencjalu semantycznego, zaczerpnięta z opracowania psychologów[5]. Autorzy opracowali skalę zawierającą 15 bipolarnych 7-stopniowych skal zaczerpniętych z ich własnych badań oraz z przeglądu literatury poświęconej samoocenie młodzieży. Obydwa bieguny opisano za pomocą przymiotników (antonimów). Oto one: smutny — radosny, bez ambicji — ambitny, zmienny — stały, bojaźliwy — odważny, niezaradny — zaradny, nietowarzyski — towarzyski, leniwy — pracowity, niepewny siebie — pewny siebie, niesamodzielny — samodzielny, niewyrozumiały — wyrozumiały, nieodpowiedzialny — odpowiedzialny, nieinteligentny — inteligentny, obojętny — wrażliwy, kłótliwy — zgodny, nieopanowany — opanowany. Każdy z badanych miał za zadanie (zgodnie z podaną mu pisemnie instrukcją) przypisać jedną ocenę w każdej z 15 skal podanej w nagłówku treści, kierując się zasadami oceny stosowanej w tego typu skalach. Treść podanych w nagłówku hasel dotyczyła opisu samego

siebie. Na jednej kartce uczeń zaznaczał krzyżykiem na każdej skali cechy „Taki jestem" na drugiej „taki chciałbym być". Oczywiście, jak już mówiłam, zestaw skal był identyczny dla obrazu „ja" realnego i „ja" idealnego. Oto przykład jednej ze skal:

bojaźliwy _|_|_|_|_|_|_| odważny

Stosując odpowiedni wzór (tzw. statystykę D) obliczano wskaźniki odległości biorąc pod uwagę wartości bezwzględnych różnic między „ja realnym" i „ja idealnym". Im wyższy wskaźnik odległości D, tym mniejsza różnica między wartościami, a tym samym większa akceptacja siebie i odwrotnie[6]. Na podstawie średniej i odchylenia standardowego zostały wyłonione trzy poziomy samoakceptacji:

1) wysoki poziom samoakceptacji (powyżej 1 odchylenia od średniej) — przejawiło go 277 osób, tj. 32,2%,
2) średni poziom samoakceptacji (2/3 próby, średnie + — 1 odchylenie) — przejawiło go 544, tj. 61,3%,
3) niski poziom samoakceptacji (wyniki poniżej 1 odchylenia od średniej) — przejawiało go 67 osób, tj. 7,5%.

3. Niektóre uwarunkowania struktury „ja"

1. Na podstawie danych, którymi dysponuję, sądzić można, że tym wyżej jest ukształtowany obraz „ja" realnego i „ja" idealnego (różnice statystycznie istotne), im wyższa klasa szkolna, do której uczeń uczęszcza, im wyższa średnia ocen z przedmiotów szkolnych, im wyższy stopień uczestnictwa w kulturze, a przede wszystkim — orientacja życiowa skierowana w stronę BYĆ, co szczególnie jest znaczne w przypadku obrazu „ja" idealnego ($r = 0{,}45$). Dla ilustracji warto podać, iż średnia stopnia ukształtowania obrazu „ja" idealnego uczniów zaklasyfikowanych do orientacji „tylko MIEĆ" wynosiła $\bar{x} = 1{,}53$ (odchylenie stand. 0,55), a dla „tylko BYĆ" $\bar{x} = 3{,}00$ (odchylenie stand. 0,0) czyli wszyscy uczniowie z grup „tylko BYĆ" mieli wysoki stopień ukształtowania „ja" idealnego. W przypadku obrazu „ja" realnego związek ten jest nieco słabszy ($r = 0{,}25$), ale bardzo znaczący: $\bar{x}$ = dla uczniów „tylko MIEĆ" 2,08 (odch. stand. 0,52), a „BYĆ" $\bar{x} = 2{,}80$ (odch. stand. 0,40).

2. Stopień ukształtowania obrazu „ja" idealnego różnicują dwie zmienne, które nie różnicują stopnia ukształtowania obrazu „ja" realnego, a mianowicie — 1) typ szkoły (licealiści mają nieco wyższą średnią od uczniów szkół zawodowych), 2) plany po maturze (najniższą $\bar{x}$ uzyskali uczniowie nie posiadający planów — $\bar{x} = 1{,}71$, nieco wyższą $\bar{x} = 1{,}79$ uczniowie, którzy nie wybierają się na studia, i najwyższą ci, którzy deklarują podjęcie studiów $\bar{x} = 1{,}91$).

3. Natomiast okazało się, iż w sposób statystycznie istotny nie różnicują wysokości stopnia ukształtowania zarówno „ja" realnego, jak i idealnego, takie zmienne, jak: płeć badanego, typ środowiska (wielkomiejskie, małomiasteczkowe), typ wykształcenia rodziców, dzietność rodziny (liczba rodzeństwa

badanej osoby), przynależność organizacyjna (zrzeszony, niezrzeszony), pełnienie funkcji społecznych (nie pełni żadnych funkcji, pełni funkcje podrzędne, pełni funkcje kierownicze), uprawianie praktyk religijnych.

4. Jeśli chodzi o samoakceptację, to jest ona tym wyższa, im badany bardziej systematycznie uprawia praktyki religijne, im posiada wyższą średnią ocen z przedmiotów szkolnych. Więcej młodzieży z technikum — w porównaniu z młodzieżą licealną — ma wyższą samoakceptację. Wyższą samoakceptację ma również więcej zrzeszonych uczniów niż niezrzeszonych. Natomiast w sposób statycznie istotny poziom samoakceptacji nie różnicują takie zmienne jak: typ środowiska, wiek ucznia (klasa szkolna I i III), płeć, wykształcenie rodziców, dzietność rodziny, plany po maturze, orientacja życiowa BYĆ i MIEĆ, stopień uczestnictwa w kulturze.

Badania moje wykazały interesujące związki między strukturą „ja" i wartością dla uczniów idei samodoskonalenia oraz praktyką samodoskonalenia. Kwestii tej poświęcę oddzielny artykuł będący kontynuacją podjętego tu wątku.

Przypisy

[1] Część I opracowania zamieszczona w: Ruch Pedagogiczny 1991, nr 1–2, zawiera teoretyczne rozważania dotyczące problemu struktury „ja" młodzieży oraz opis badań empirycznych przeprowadzonych przez Autorkę.

[2] Wyjaśniam tylko, iż w przypadku obrazu „ja" r e a l n e g o uczeń mógł uzyskać maksymalnie 120 punktów, za każdą zmienną przydzielałam od 0–24 p., okazało się bowiem, iż na pytanie „jaki jesteś" maksymalna liczba określeń (zmienna „zasób informacji"), za pomocą których uczniowie siebie określali, wyniosła 24. Przyjęłam tu 3 stopnie ukształtowania „ja" realnego 1) niski 45 punktów, 2) średni 46–90 pkt., 3) wysoki ponad 90 pkt. W przypadku „ja" idealnego posłużyłam się powyższą zasadą, ale tu uczeń mógł maksymalnie uzyskać 90 pkt. (18 × 5), ponieważ na pytanie „jaki chciałbym być" — maksymalna liczba określeń, za pomocą których uczniowie siebie opisywali, wyniosła 18 (a przydzielilam punkt za każdą informację). Przyjęłam tu trzy stopnie ukształtowania obrazu „ja" idealnego: 1) niski do 30 pkt., 2) średni 31–60 pkt., 3) wysoki: ponad 60 pkt.

[3] B. Z a w a d z k i: Wstęp do teorii osobowości. Warszawa 1970, PWN; oraz M. L e w i c k a: Lista określeń do opisu właściwości człowieka. „Przegląd Psychologiczny" 1983, nr 3.

[4] Poza osobami, które nie potrafiły na te pytania (o charakterze otwartym) odpowiedzieć inaczej jak „nie wiem, co u siebie cenię..." (16 osób), „nie wiem, co mnie u siebie martwi (30 osób) bądź „wszystko u siebie cenię" (2 osoby) lub „niczego u siebie nie cenię" (54 osoby) — pozostałe wymieniły 1535 cech, które u siebie cenią (818 osób, tj. 92,1 ogółu badanych), i 1224 cechy, które traktują jako negatywne (794 osoby, tj. 89,4 ogółu badanych).

[5] Z. J u c h a, A. R e n d e c k a, J. Ż u r a w: Akceptacja siebie i jej związek z akceptacją innych. „Psychologia Wychowawcza" 1979, nr 1; Por. M. B o ń c z a - T o m a s z e w s k a, A. K o ł o d z i e j: Akceptacja siebie i akceptacja innych ludzi u młodzieży w okresie dorastania i wczesnej młodości (Próba skonstruowania metody badawczej), w: Materiały do nauczania psychologii, pod red. L. Woloszynowej, t. 2, seria III, W-wa 1973, PWN. Pragnę podkreślić, iż wzór Skali Ocen wraz z dołączoną do niej instrukcją dla uczniów — otrzymałam od współautora cyt. artykułu Zygfryda Juchy-Juchniewicza, który także udzielił mi wielu cennych informacji na temat tej techniki badawczej, za co serdecznie dziękuję.

[6] Z. J u c h a i in.: Akceptacja siebie... cyt. wyd. s. 17; oraz Z. J u c h a, Z. P o s e l: Postawy społeczeństwa wobec zjawisk patologii społecznej. „Psychologia Społeczna". Warszawa 1980, tom VIII, Wyd. Prawnicze, s. 19.

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

TADEUSZ LEWOWICKI
Uniwersytet Warszawski

BRAK WIZJI EDUKACJI?

Dwie poprzednie dekady były okresem wielu — niekiedy burzliwych — dyskusji o kondycji oraz przewidywanych i pożądanych przemianach oświaty. Przygotowano w tym czasie co najmniej kilkadziesiąt raportów o stanie edukacji w różnych krajach[1], a także kilka opracowań zawierających próby uogólnień refleksji o współczesnej oświacie i tendencjach jej rozwoju lub przekształceń[2]. Raportom tym i opracowaniom towarzyszyły analizy naukowe, komentarze, opinie.

Również w Polsce kwestie edukacji stanowiły przedmiot wielu badań i studiów prowadzonych przez pedagogów i przedstawicieli innych nauk. Sprawy oświatowe były szeroko i żywo dyskutowane w społecznościach nauczycielskich, zajmowały również sporo miejsca w publicystyce, rozmaitych sporach o istotę, treść i formy życia społecznego. Raport o stanie oświaty z roku 1973, dyskusje o modelach kształcenia ogólnego i modelach kształcenia zawodowego, zażarte spory o treści kształcenia, powracające dysputy o szkolnictwie wyższym (jego modelach, funkcjach, potrzebnych przeobrażeniach), „batalie" toczone o indywidualizację kształcenia i możliwości kształcenia dzieci i młodzieży zdolnej, a z drugiej strony o zintegrowane wychowanie, kształcenie i opiekę nad dziećmi wymagającymi szczególnej troski, poczynania dotyczące kształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli — to niektóre tylko wydarzenia i obszary spraw zajmujące uwagę zarówno pedagogów i nauczycieli, jak i wielu innych grup społecznych.

Przy wszelkich ograniczeniach — w tym także ówczesnych ograniczeniach o charakterze politycznym — dyskusje te kształtowały wrażliwość na kwestie oświaty, poruszały zainteresowanie i formowały swoistą kulturę pedagogiczną oraz poczucie współodpowiedzialności i w jakiejś mierze współtworzenia edukacji. Niechęć i (lub) brak umiejętności wykorzystania przez władze administracji oświatowej wniosków płynących ze wspomnianych dyskusji, badań

i studiów sprawiły, że — niestety — rzeczywiste oddziaływanie społeczeństwa na model edukacji (przede wszystkim edukacji szkolnej) pozostało nader słabe i fragmentaryczne. Rosła jednak — pomimo wszystko — wiedza o tendencjach przemian oświaty w świecie, wzmagała się również presja społeczna wymuszająca dokonywanie się zmian także w polskiej oświacie.

Koniec poprzedniego dziesięciolecia obfitował w liczne przykłady odwoływania się w naszym kraju do rozwiązań problemów edukacyjnych stosowanych w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej. Poszukiwano zarazem rozwiązań właściwych w warunkach Polski. W okresie transformacji ustrojowej — w roku 1989 — powstał raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN). Raport ten zawiera — przypomnijmy — wnikliwą diagnozę stanu edukacji i wariantowe propozycje zmian (w istocie — ratowania i przekształceń). W opracowaniu końcowym — zatytułowanym „Edukacja narodowym priorytetem"[3] — zarysowana została także ogólna wizja przyszłej oświaty. Wiele elementów takiej wizji przyszłej oświaty (takich wizji) znalazło się w opracowaniach towarzyszących raportowi końcowemu (w raportach tematycznych)[4] i w publikacjach poprzedzających ukazanie się prac KEEN. Wydawało się, że w nowych warunkach społeczno-ustrojowych możliwe stanie się określenie i podjęcie realizacji takiego modelu edukacji, który odpowiadać będzie oczekiwaniom społecznym i który opierać się będzie na bogatej wiedzy o prawidłowościach przekształceń edukacji i o uwarunkowaniach oraz konsekwencjach tych przekształceń. Czas przełomu — wbrew zapowiedziom i spodziewanej logice zdarzeń — nie przyniósł ani dyskusji o oświacie, ani całościowych i dobrze uzasadnionych (a zarazem osadzonych na gruncie polskiej rzeczywistości społecznej, kulturowej, gospodarczej i ekonomicznej) propozycji zmian. Inicjatywy zmierzające do podjęcia prac nad określeniem wizji edukacji w naszym kraju nie znalazły większego oddźwięku. Nie skorzystano z prac KEEN, nie dokonano prób reinterpretacji zgromadzonego materiału i sformułowanych w tych pracach wniosków, nie skorzystano z szansy zmodyfikowania żadnego z wariantów przekształceń, nie opracowano też żadnej nowej propozycji całościowych przeobrażeń edukacji w Polsce.

Administracja oświatowa przedstawiła i realizuje fragmentaryczny program zmian doraźnych[5] — poprzestając głównie na powoływaniu się na ogólne idee przemian społecznych. Nie daje to jednak klarownego obrazu przyszłej edukacji, a rzeczywistość oświatowa wydaje się zapowiadać wizje raczej katastrofy niż odrodzenia. Środowiska pedagogiczne bądź uznają, iż dotychczasowe ekspertyzy są wystarczające, bądź usiłują odnaleźć się w dzisiejszej rzeczywistości, bądź też utraciły wiarę w możliwość wykorzystania wyników badań i ekspertyz przez administrację oświatową.

Życie społeczeństwa zdominowane jest przez problemy ekonomiczne i gospodarcze. Z kolei administracja państwowa w znacznej mierze uwiklana pozostaje w sprawy polityczne. Intensyfikacja osobliwych walk polityczno-ideologicznych czy polityczno-światopoglądowych dopełnia obrazu dominant życia społecznego. Kwestie edukacji nie należą do pierwszoplanowych.

Kryzysy teraźniejszości wydają się zniechęcać do szkicowania wizji oświaty — oświaty czasu najbliższego i czasu dalszego.

Czy jednak racjonalne jest kształtowanie nowego ładu społecznego bez koncepcji przyszłej edukacji? Co można uznać za osnowę wizji oświaty w naszym kraju?

PRÓBA ODCZYTANIA IDEI

Stosunkowo jasny w swym ogólnym przedstawieniu wydaje się obraz przewodnich idei edukacji. Nawiązują one w dużym stopniu do głównych idei życia społecznego zorganizowanego wedlug ładu demokratycznego. Są to więc: właśnie demokracja, praworządność, podmiotowość. Skojarzone niejako w sposób naturalny z tymi ideami są idee uspołecznienia, wolności, swobód obywatelskich i tolerancji. Stanowią one wspólnie podstawę filozofii społecznej — w tym filozofii edukacyjnej — współczesnych państw i narodów funkcjonujących wedlug zasad demokracji parlamentarnej i praw człowieka.

Udane spełnianie się tych idei zależy m.in. od kondycji ekonomicznej i gospodarczej państw, społeczeństw, jednostek. Dlatego wśród idei życia społecznego wymienia się również efektywność gospodarczą i efektywność ekonomiczną. Wszystkie te idee wyznaczają współczesną filozofię edukacyjną — w tym edukacyjną aksjologię i edukacyjną teleologię[6]. Odejście od doktryny edukacji adaptacyjnej na rzecz doktryny krytyczno-kreatywnej[7], przemiany dominujących racjonalności oświatowych[8], zmiany w ujmowaniu i pojmowaniu celów edukacji[9] przybliżają wizję idei edukacyjnych.

Na przedstawienie idei współczesnej i przyszłej edukacji składają się również kwestie celów i wartości globalnych, uniwersalnych — takich jak ochrona pokoju, ochrona życia i zdrowia, sprawy ekologii (i inne — stanowiące o sensie i o kondycji życia ludzi). Jednocześnie wymieniane są kwestie tożsamości kulturalnej i narodowej grup, i poszczególnych ludzi, warunków rozwoju osobowości, samorealizacji, dostępu do wiedzy i do kultury.

Taki obraz przewodnich idei życia społecznego (i edukacji) — jak sądzić można na podstawie dotychczasowych doświadczeń — nie budzi większego sprzeciwu. Nawet odwrotnie, jest on odbierany jako niemal powszechnie akceptowany i upragniony (inna sprawa, że raczej utopijny, a w każdym razie trudny do zrealizowania w praktyce życia społecznego). Tak czy inaczej — ten — nazwijmy go ideowym — obszar edukacji można dość klarownie określić i przyjąć jako zgodny z pragnieniami większości ludzi — jednostek, malych i dużych grup społecznych. Takie wyobrażenia czy ujęcia idei współczesnej edukacji raczej nie mają otwartych przeciwników.

STRATEGIA FUNKCJONOWANIA EDUKACJI — BRAK NOWEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ?

Ucieleśnienie idei edukacyjnych w znacznym stopniu zależy od przyjętej strategii funkcjonowania oświaty. Strategia ta (lub strategie) zazwyczaj bywa

swoistą funkcją — ogólnie mówiąc — ładu społecznego. Inna strategia dominuje w społeczeństwach o strukturze hierarchicznej, scentralizowanym systemie zarządzania i kierowania, inna w społeczeństwach o demokratycznych wzorcach zachowań. Ład społeczny znajduje swoje odbicie w ładzie edukacyjnym[10]. Związki obu tych porządków życia społecznego są ważnym wyznacznikiem „wizji" edukacji.

Zapewne nie mniej ważnym wyznacznikiem jest układ relacji między edukacją, społeczeństwem, poszczególnymi ludźmi i państwami[11]. W przypadku naszego kraju edukacja — jeśli przyjąć deklaracje dotyczące ustroju społecznego w Polsce — powinna w coraz mniejszym stopniu pełnić służebne funkcje wobec państwa, elit władzy, struktur państwowych, natomiast w coraz większym służyć ma uczestnikom procesów edukacyjnych, jednostkom i grupom społecznym. Proces uspołeczniania oświaty sprzyja takiej zmianie stosunków edukacja–państwo–społeczeństwo–grupy społeczne–jednostki (obywatele). W tym sensie ogólne przekształcenia ładu społecznego i miejsca oraz relacji edukacji w społeczeństwie i w państwie dają podstawy do określenia następnych fragmentów (obszarów, płaszczyzn) wizji przyszłej edukacji.

Strategie funkcjonowania oświaty mają jednak swój wymiar realizacyjny i on właśnie decyduje o tym, czy jakieś zamierzenia, deklaracje znajdują odbicie w praktyce. Przyjęte obecnie rozwiązania znacznie ograniczają — jeśli nie podważają — „ideową" warstwę wizji przemian. Kilka spraw zagraża urzeczywistnieniu przytoczonych idei, zagraża — być może — edukacji w ogóle.

Po pierwsze, trudno liczyć na to, iż w społeczeństwie, w którym panuje raczej chaos niż demokratyczny ład życia politycznego (i wielu innych obszarów funkcjonowania społeczeństwa i państwa) ukształtuje się wkrótce ład demokratycznej oświaty. Co gorsza, wprowadzane rozstrzygnięcia legislacyjne pod wieloma względami pozornie sprzyjają demokratyzacji i uspołecznieniu oświaty, w istocie demokratyzację tę i uspołecznienie wypaczają (dotyczy to np. ograniczonych kompetencji organów społecznych, rad itp. — przy wzmocnieniu władzy wykonawczej administracji, dotyczy również zasad regułujących politykę kadrową i innych kwestii)[12].

Po drugie, przeniesienie znacznej części świadczeń na oświatę z budżetu państwa na barki uczestników edukacji i ich rodzin oraz społeczności lokalnych grozi w warunkach współczesnej Polski uwiądem wielu form oświatowych, spadkiem aktywności edukacyjnej i obniżeniem poziomu edukacji. Przedłużająca się recesja gospodarcza, zła kondycja ekonomiczna społeczności lokalnych, władz terytorialnych, oraz coraz gorsza sytuacja ekonomiczna większości obywateli już sprawiają, że następuje zanik wielu instytucji. W okresie niespełna dwóch lat zamknięto blisko połowę przedszkoli, odradzają się klasy łączone w szkole podstawowej, ograniczeniu ulega szkolnictwo zawodowe dla młodzieży oraz oświata dorosłych (z wyjątkiem kursów językowych i niektórych kursów przysposabiających do pracy zawodowej). Jednocześnie zanika sieć bibliotek, słabo uzupełniane są księgozbiory istniejących bibliotek i czytelni, kurczy się sieć instytucji kulturalno-oświatowych. Nakłady na oświatę (przewi-

dywano niewiele ponad 3% z podzielonego dochodu narodowego, a wykonanie zapewne będzie jeszcze niższe) spadły do najniższego poziomu w całym okresie powojennym. Państwo w dużym stopniu pozostawiło edukację jej własnemu, trudnemu losowi. Wszystko to świadczy o braku konstruktywnego programu funkcjonowania oświaty, o słabości strategii jej funkcjonowania, braku wizji realizacyjnej „programu ideowego".

Po trzecie, trudno dostrzec strategię powiązania edukacji z jakimś programem restruktywizacji gospodarki. Źle rokuje to zarówno przemianom gospodarczym, jak i przyszłości edukacji. Dalszemu rozluźnieniu ulegają związki między edukacją a innymi dziedzinami życia.

Po czwarte, brak strategii utrzymywania i podnoszenia poziomu „jakości" kształcenia i wychowania. Tendencja do zawężenia „programu minimalnego" (w ramach którego oświata szkolna ma być bezpłatna dla dzieci i młodzieży), spora dowolność w dokonywaniu zmian w programach kształcenia, żywiołowość rozmaitych poczynań pseudoinnowacyjnych i inne niekorzystne zjawiska zachodzące pod hasłami demokratyzacji i decentralizacji oświaty prowadzą do obniżenia poziomu edukacji szkolnej, do przypadkowych lub koniunkturalnych ograniczeń treści, do nadmiernego eksponowania mało istotnych „eksperymentów" (pseudoeksperymentów), pozbawionych głębszego uzasadnienia i wiedzy pedagogicznej oraz psychologicznej przedsięwzięć „autorskich". Fala tych zjawisk wydaje się zbyt duża, aby potraktować je jako niezbędny, „marginesowy" koszt demokratyzacji i uspołecznienia oświaty. Godne podkreślenia jest tu doświadczenie wielu krajów zachodnich — w tym USA — dotkliwie odczuwających negatywne skutki żywiołowych zjawisk i procesów dokonujących się w edukacji. Jednym z takich skutków jest wyraźne obniżenie się ogólnego poziomu kształcenia i wychowania. Należy więc podjąć działania zapobiegające powtórzeniu błędów i dotkliwości nękających inne systemy edukacyjne.

Po piąte, co częściowo pozostaje w związkach z kwestiami poprzednimi, w tym trudnym okresie przesileń społecznych i upragnionych przemian edukacyjnych nie ma strategii edukacji nauczycielskiej i — szerzej — ogólnej koncepcji kształtowania kondycji zawodowej nauczycieli. Brak generalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, zanikają niedawne spory dotyczące walorów typowych koncepcji (progresywnej, personalistycznej, ogólnokształcącej, kompetencyjnej i wielostronnej, ew. technologicznej, humanistycznej, funkcjonalistycznej i in.[13]), nie ma propozycji nowej koncepcji. Koncepcji takiej nie zastąpią np. „oszczędnościowe" programy tworzenia 3-letnich kolegiów nauczycielskich. A przecież właśnie edukacja nauczycieli jest i będzie istotnym czynnikiem przemian oświaty.

Poprzestając już na tylko tych uwagach sformułować można opinię, że brakuje strategii realizacyjnej. Ponownie więc mamy sytuację dużych rozbieżności między swoistą ideologią czy filozofią edukacyjną a oświatową praktyką. Bez realistycznej i dającej się zastosować koncepcji realizacyjnej nowej polityki oświatowej prowadzącej do stworzenia warunków rzeczywistych przeobrażeń

oświaty (przeobrażeń zgodnych z nakreśloną filozofią edukacyjną i społeczną) — rozbieżności te będą coraz większe, a kondycja edukacji coraz gorsza.

PRZECIWDZIAŁANIE I PRZEZWYCIĘŻANIE ZAGROŻEŃ — KU WIZJI ŚWIADOMEJ, RACJONALNEJ I HUMANISTYCZNEJ

W obliczu występujących i spodziewanych (a nie sposób wykluczyć także niespodziewanych) zagrożeń potrzebne są programy przeciwdziałania. Nakreślenie takich programów jest możliwe przy udziale wielu środowisk współodpowiedzialnych i zainteresowanych losami edukacji i rozwojem społeczeństwa. Tutaj poprzestać wypadnie na kilku sugestiach, które w ramach kształtowania ogólnej wizji przyszłej oświaty w Polsce okazać się mogą przydatne w opracowaniu przynajmniej niektórych elementów „programu realizacyjnego". W ujęciu nieco publicystycznym sprowadzić to można do kwestii świadomości, racjonalności i skuteczności oraz humanistycznej filozofii edukacji.

Wskazane więc wydaje się upowszechnienie wiedzy o podstawowych ideach nowej edukacji, o zmieniającej się filozofii edukacyjnej. W demokratyzującym się społeczeństwie, a zatem społeczeństwie — miejmy nadzieję — w coraz większym stopniu decydującym o oświacie, powstać powinno „lobby" proedukacyjne, świadome podstawowych celów i funkcji edukacji, kompetentne w zakresie zagadnień oświatowych i świadome szans oraz zagrożeń edukacji w nowych warunkach ustrojowych.

W kształtowaniu takiej świadomości edukacyjnej ważne miejsce — jak sądzę — powinny zająć sprawy zagrożeń związanych z uchylaniem się państwa od stwarzania warunków sprawnego funkcjonowania oświaty, żywiołową decentralizacją i pozornym uspołecznianiem, gwałtowną deprofesjonalizacją poczynań edukacyjnych, ponowną ideologizacją i upolitycznieniem oświaty, a także wieloma innymi niekorzystnymi zjawiskami i procesami.

Przyswajanie wielu wzorów zachowań typowych w społeczeństwach zachodnich sprzyja nasilaniu się często niekorzystnych zmian hierarchii wartości, negatywnych zachowań społecznych i indywidualnych, powstawaniu patologii społecznych, obniżaniu poziomu kształcenia, pojawianiu się zjawisk określanych jako „kolonizacja czasu wolnego" „kolonizacja przedmiotowości"[14], zubożeniu rozwoju osobowości. Również te zagrożenia powinny być przedstawiane w ich rzeczywistych wymiarach oraz uwarunkowaniach. Prowadzić to ma do minimalizacji samych zagrożeń i ich ewentualnych skutków.

Upowszechnianie — również poprzez edukację — wiedzy o wspomnianych sprawach, a także wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej sprzyjającej wychowaniu i kształceniu w szkole, w rodzinie, w społecznościach lokalnych, w organizacjach społecznych itp. uczynić może edukację bardziej świadomą, racjonalną i skuteczną (w sensie tworzenia warunków i pozytywnego oddziaływania na rozwój osobowości, kształtowanie świata wartości, postawy). Fala irracjonalizmu, buntu przeciwko kanonom naukowym, neopozytywistycznym modelom wiedzy i uprawiania nauki — zrozumiałe jako reakcja na słabości

świata idei, ludzi, rzeczy — porządkowanego i organizowanego pod hasłami racjonalizmu, wiedzy naukowej itp. — nie powinny wyznaczać ogólnego nurtu przemian społecznych i edukacyjnych, natomiast powinny przywrócić harmonię wielostronnego rozwoju i bogactwo uwarunkowań tego rozwoju, doświadczeń, doznań.

Potrzebna wydaje się również wiedza i system postaw społecznych, które w państwie demokratycznym — szczególnie w okresach kryzysów, przesileń, transformacji społecznych — nie dopuszczają do rozregulowania mechanizmów utrzymujących funkcjonowanie oświaty. W takich właśnie okresach (a przeżywamy to teraz) edukacja — podobnie jak kultura, nauka i ochrona zdrowia — powinny pozostawać pod wyraźną ochroną państwa i społeczeństwa. Te obszary życia społecznego nie powinny być tak dalece, jak ma to miejsce teraz, zdane na niebezpieczeństwa wolnej gry sił, prymitywnego wolnego rynku, postępującej komercjalizacji i merkantylizacji — i to w warunkach recesji gospodarczej, pauperyzacji większości społeczeństwa, chaosu ekonomicznego i walki politycznej. Takie „obszary chronione" — w tym edukacja — w państwach i społeczeństwach zorganizowanych według ładu demokratycznego (demokracji parlamentarnej i swobód, praw oraz obowiązków obywatelskich) wcale nie przeszkadzają — jak niekiedy próbuje się to sugerować — demokratyzacji i uspołecznieniu edukacji. Przeciwnie — zapewniają procesom tym właściwe warunki, umożliwiają ich dokonywanie się.

W nawiązaniu do wcześniejszych uwag o braku strategii realizacji nowej edukacji konieczne wydaje się określenie podstawowych koncepcji kształcenia nauczycieli oraz upowszechnianie wiedzy o możliwych do zastosowania modelach edukacji (ujęciach celów i funkcji, modelach treści, modelach metodyczno-organizacyjnych) oraz konsekwencjach społecznych i indywidualnych przyjęcia każdego z tych modeli. Dopiero wtedy wybory dokonywane przez poszczególnych ludzi, małe grupy czy też duże grupy społeczne będą miały charakter świadomy i wolny (uwolniony od ograniczeń niewiedzy, niekompetencji). W wizji przyszłej edukacji potrzebne jest znowu miejsce na dobrze rozumianą profesjonalizację, kompetencje. Służyć one powinny badaniu ofert edukacyjnych, przedstawianiu walorów i słabości rozmaitych rozwiązań, doradztwu itp. I tak jest w krajach, w których usiłuje się przenieść do Polski wzory życia społecznego (także edukacji). W naszym kraju — wbrew wieloletnim nawoływaniom — zachodzi proces odwrotny (rozpada się sieć instytucji prowadzących doradztwo pedagogiczne, nikną badania oświatowe, a także próby wdrożeń, szeroko rozumiane usługi pedagogiczne). Oferta nowych instytucji jest nader uboga i zbyt często na niskim poziomie kompetencji.

W koncepcjach przekształceń edukacji wyraźnie eksponować trzeba kwestie służebności oświaty wobec uczestników procesów edukacyjnych, funkcjonalności oświaty, a zarazem jej walorów ogólnorozwojowych. Realizacje skierowane powinny być na rzeczywiste kształtowanie warunków rozwoju i samorozwoju, edukację podmiotową, humanistyczną[15] (w najlepszym jej znaczeniu, służącą

wielostronnemu rozwojowi ludzi, sprzyjającą samorealizacji, godziwemu życiu, szczęściu). Wymaga to m.in. zmiany mentalności i postaw wielu nauczycieli, pomocy w zrozumieniu istoty i opanowaniu metod takiej edukacji.

*

Listę podobnych sugestii i propozycji wypełniania obrazu ogólnej wizji edukacji z pewnością można znacznie rozszerzyć. W szkicu tym nie zamierzam jednak pokusić się o przedstawienie katalogu problemów edukacji czy rejestru elementów składowych możliwych wyobrażeń przyszłej oświaty. Pragnę jedynie zasygnalizować dotkliwy brak ogólnej wizji, a szczególnie brak koncepcji realizacji, dróg dojścia, strategii urzeczywistniania przewodnich idei zmian społecznych i edukacyjnych. Podane przykłady słabości i zagrożeń ilustrować mają rangę i zakres już występujących i spodziewanych problemów edukacji w naszym kraju. Z kolei sugestie odnoszące się do sfery realizacyjnej zachęcić mają do wzbogacenia filozofii przemian o strategię pomyślnego dokonywania się tych przemian.

Edukacji w naszym kraju — właśnie w trudnym okresie skumulowanych kryzysów, przesileń i przemian — potrzebne są nowe koncepcje, potrzebne są programy działania, metody kształtowania lepszych warunków życia oświatowego, środowiska wywierające korzystny wpływ na sytuację oświaty, swoiste lobby proedukacyjne. Proponowane rozwiązania zapewne powinny znacznie różnić się od dotychczasowych. Może więc np. potrzebne jest określenie nowego miejsca i funkcji edukacji szkolnej i pozaszkolnej, nowych relacji między tymi obszarami edukacji. Nowego określenia wymaga pojęcie treści kształcenia i ich zakres. Postępujące zróżnicowanie edukacji powinno znaleźć, być może, odbicie w wielu ogólnych modelach oświaty szkolnej i pozaszkolnej — modelach o różnych funkcjach dominujących (wielostronnego rozwoju, rozwoju dyspozycji twórczych, pragmatycznego przygotowania zawodowego, szerokoprofilowego przygotowania zawodowego, umożliwiania spontanicznego rozwoju, modelu opiekuńczo-wychowawczego, wychowania „bezstresowego", rozmaitych połączeń tych i innych funkcji, czy też jeszcze innych modeli — o zupełnie innych funkcjach dominujących). Edukacja przedmiotowa, odbywająca się w ramach systemu oświaty uspołecznionej, ulegać będzie zarówno deferencjacji, jak i wzbogaceniu o nowe obszary — nowe funkcje, treści, metody, rozwiązania organizacyjne.

Czy można już dzisiaj nakreślić rozmaite wizje edukacji i pomysły na ich realizowanie? Może jedną z nich jest (będzie) edukacja bez wizy, bez wstępnych założeń, koncepcji, ograniczeń? Jak umożliwić społeczeństwu szeroką ofertę edukacyjną i zapewnić rzeczywiste możliwości celowego i świadomego wyboru modeli edukacyjnych (a zarazem wyboru związanych z tym konsekwencji pedagogicznych i psychologicznych, konsekwencji rozwojowych, konsekwencji przejawiających się w dalszych losach edukacyjnych, zawodowych, życiowych ludzi uczestniczących w różnych modelach oświaty?

W społeczeństwach o wysokim poziomie rozwoju, zorganizowanych — jak się uważa — lepiej niż nasze społeczeństwo, pojawiła się świadomość zagubienia, bezradności człowieka. W amerykańskiej myśli społecznej używa się porównania ludzi do ameb, które miotane w masie wody usiłują poruszać się, przetrwać, ale przecież tak niewiele od nich zależy. Poczucie bezradności, dezorientacji, zagubienia wydaje się nasilać i w naszym społeczeństwie, przy czym dramatyzm sytuacji, jej skomplikowanie, jest chyba w warunkach polskich jeszcze większe. Czy edukacja ma być tylko morzem w bezkresnym oceanie? Czy pozbawiona własnej wizji nie tylko nie pomoże człowiekowi w jego życiu, w poszukiwaniu sensu, w poprawie bytu, ale utwierdzi go w słabości i zagubieniu? Czy chcemy i potrafimy udzielić odpowiedzi na te (i inne) pytania w warunkach współczesnego świata, a tym bardziej w sytuacji naszego kraju?

Próby zarysowania wizji oświaty były w mijającym okresie dwóch lat — od przełomu ustrojowego — nader rzadkie i nieśmiałe. Także wysiłki ożywienia refleksji o edukacji, które podjęte zostały przez redakcję „Ruchu Pedagogicznego" (m.in. w dziale „Wizje przyszłej oświaty") w roku 1989, przyniosły niewielki odzew. Czy dzisiaj — po paru latach nowych doświadczeń i nowych przemyśleń — nastąpi oczekiwane ożywienie, pojawią się nowe propozycje? Dla wszystkich chętnych — pragnących współtworzyć i przedstawiać wizje edukacji oraz wskazywać drogi ich spełnienia — łamy czasopisma pozostają otwarte.

Przypisy

[1] Por. np. Basic Guidelines for the Development of on Integrated Educational System Suited for Contemporary Society. Tokyo 1971; Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970; Project de la modernisation du systeme scolaire français. Paris 1975; Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN; To Improve Learning (ed. S. G. Ticton). New York–London 1970–71; a także wiele późniejszych raportów opracowanych w różnych krajach. Niektóre z tych raportów dotyczyły całych systemów edukacji, inne tylko wybranych elementów systemów. Omówienie niektórych raportów znaleźć można m.in. w pracy Cz. Kupisiewicza: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978, Wiedza Powszechna.

W latach osiemdziesiątych spore zainteresowanie wzbudził raport radziecki — przygotowany przed paru laty przez zespół „Szkoła" — oraz liczne raporty amerykańskie.

[2] Por. np. J. W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza: No Limitz to Learning. Bridging the Human Gap. Oxford 1979, Pergamon Press (w tłum. polskim: Uczyć się bez granic. Warszawa 1982, PWN); E. Faure (red.): Uczyć się, aby być. Warszawa 1975, PWN; T. Husen: Oświata i wychowanie w roku 2000. Warszawa 1974, PWN; B. Rose (ed.): Modern Trends in Education. London and Basingstoke 1971, The Macmillan Press; W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979, KiW; J. Thomas: World Problems in Education. Paris 1975, The UNESCO Press; a także inne publikacje UNESCO, raporty międzynarodowe itp.

[3] „Edukacja narodowym priorytetem" (Raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej). Warszawa–Kraków 1989, PWN.

[4] Opublikowanych zostało kilkadziesiąt raportów tematycznych KEEN.

[5] Są to np. propozycje dotyczące zmian programowych, propozycje dotyczące rozstrzygania niektórych kwestii kadrowych, propozycje kształcenia językowego (sieci koledżów językowych).

[6] Por. Z. Kwieciński: Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej (w): Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): Ku pedagogii pogranicza. Toruń 1990, Wyd. UMK; T. Lewowicki: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja" 1991, nr 1.

[7] T. Lewowicki: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja" 1991, nr 1.

[8] Por. R. Kwaśnica: Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej". „Forum Oświatowe" 1990, nr 1–2; tego autora: Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. Wrocław 1987, ODN; oraz: Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza (w): Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): Ku pedagogii pogranicza, cyt. wyd.

[9] Bliskie i dalekie cele wychowania (tłum. I. Wojnar). Warszawa 1987, PWN; „Edukacja narodowym priorytetem", cyt. wyd.; T. Lewowicki: Przemiany teleologii edukacyjnej. „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 3–4.

[10] B. Bernstein: Odtwarzanie kultury (tłum. i oprac. Z. Bokszański i A. Piotrowski). Warszawa 1990, PIW; P. Bourdieu, J. C. Passeron: La reproduction. Paris 1970 (praca ta ukazała się niedawno w tłumaczeniu polskim); J. Szczepański: Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty. Warszawa 1989, WSiP.

[11] Piszę o tym szerzej m.in. w artykułach: Makrospołeczne uwarunkowania edukacji. „Edukacja" 1990, nr 2; oraz: Dylematy aksjologii i technologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli (w druku — w pracy zbiorowej przygotowywanej w UMCS).

[12] Por. T. Lewowicki: Ustawa przejściowa. „Głos Nauczycielski" nr 22 z dnia 2.06.1991 roku.

[13] Por. np.: W. Okoń: Kształcenie nauczycieli w Polsce — stan i kierunki przebudowy. KEEN. Seria „Raporty tematyczne" nr 4. Warszawa–Kraków 1988, PWN; oraz tego autora: Rzecz o edukacji nauczycieli (w druku — ukaże się nakładem WSiP); H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1989, PWN.

[14] Por. cytowaną pracę P. Bourdieu i J. C. Passerona, a także inne prace P. Bourdieu; ponadto np. H. Giroux: Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. Massachussetts 1983, Bergin and Garvey Publ. (i inne prace tego autora); prace P. McLarena, a także teksty zamieszczone w zbiorze: Z. Kwieciński (red.): Nieobecne dyskursy. Toruń 1991, Wyd. UMK, oraz teksty L. Witkowskiego w cytowanym zbiorze „Ku pedagogii pogranicza".

[15] Por. np. J. Bińczycka: Nauczyciele akademiccy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej. Katowice 1987, Wyd. UŚl.; A. Folkierska: Dialog i wychowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1986, nr 1; T. Lewowicki: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja" 1991, nr 1; J. Rutkowiak: „Dialog bez arbitra" — jako koncepcja relacji między nauczycielem i uczniem. „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5–6; oraz: Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia. „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 5–6 (i inne prace tej autorki).

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

STANISŁAW PALKA
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

AKTUALNE KIERUNKI ROZWOJU PEDAGOGIKI OGÓLNEJ W POLSCE

1. Wprowadzenie

Pedagogika ogólna (podstawy pedagogiki, wprowadzenie do pedagogiki, filozofia wychowania) w klasycznych polskich pedagogicznych podręcznikach akademickich[1] oraz słownikach pedagogicznych[2] zaliczana jest do podstawowych nauk, dyscyplin, działów pedagogiki. Przytaczana jest opinia, że „istotnym miernikiem rozwoju całego systemu nauk pedagogicznych jest z pewnością poziom osiągnięty przez tę ich składową dyscyplinę, którą nazywamy pedagogiką ogólną"[3] oraz — i to jest szczególnie istotne — że „opracowanie zarysu pedagogiki ogólnej wiąże się nie tylko z syntezą i usystematyzowaniem aktualnej wiedzy o wychowaniu, lecz jest jednocześnie także koncepcją teoretycznego modelu tej nauki"[4]. Dziś pedagogika ogólna w Polsce jakby schodziła na peryferie nauk pedagogicznych w znacznej części ośrodków akademickich, podobnie jak tracą impet rozwojowy inne klasyczne dyscypliny pedagogiczne: dydaktyka i teoria wychowania, chociaż te ostatnie w nieco mniejszym stopniu.

W liczących się dla analizy oceniającej rozwój nauk pedagogicznych w Polsce publikacjach rysują się podobne tendencje. W wydanym w 1976 roku dziele „Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce" pod redakcją W. Okonia znajduje się obszerny, nawiązujący do bogatego materiału źródłowego, artykuł S. Wołoszyna pt. Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej[5]. W wydanej dwa lata później pracy zbiorowej „Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty" mieści się relatywnie niewielki rozdział autorstwa I. Janiszowskiej pt. Pedagogika ogólna[6]. W opracowanym stosunkowo niedawno tomie monografii pedagogicznych przygotowanych pod egidą Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN pt. „O sytuacji w naukach pedagogicznych"[7] żaden z licznych rozdziałów nie został poświęcony pedagogice ogólnej, aczkolwiek uwagę poświęcono zarówno

innym dyscyplinom podstawowym pedagogiki (teorii wychowania, dydaktyce, historii oświaty i wychowania) oraz bardziej szczegółowym naukom pedagogicznym (m.in. pedagogice przedszkolnej, pedagogice opiekuńczej, pedagogice wojskowej, pedagogice zdrowia).

To „przyhamowanie" dyskusji i refleksji nad pedagogiką ogólną ma — jak mi się wydaje — główne źródło w nienajlepszej kondycji i stanie rozwoju nauk pedagogicznych w latach osiemdziesiątych w Polsce. Nauki pedagogiczne uprawiane w znacznym stopniu jako dyscypliny analityczno-empiryczne, prakseologiczne, technologiczne, podporządkowane doraźnej rzeczywistości społecznej i politycznej — a więc uprawiane jednostronnie i nazbyt podporządkowane praktyce — musiały tracić impet rozwojowy i stawać się obiektem krytyki w związku ze zmianami politycznymi, społecznymi i kulturowymi w Polsce końca lat osiemdziesiątych. Jednocześnie należy zaznaczyć, że poza Polską żywy jest nurt rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej, godnym uwagi jest m.in. wydane w 1987 roku w RFN dzieło D. Bennera pt. „Allgemeine Pädagogik"[8] (Pedagogika ogólna). Warto również podkreślić, że jednak w Polsce w ostatnich latach pojawiały się publikacje (opracowania indywidualne i prace zbiorowe oraz artykuły) nawiązujące bezpośrednio lub pośrednio do zagadnień pedagogiki ogólnej, tworzyli je przede wszystkim pracownicy uniwersyteckich instytutów pedagogiki w Krakowie (Zakład Metodologicznych Podstaw Pedagogiki)[9] i w Poznaniu (Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych)[10].

W dalszej części artykułu przedstawiam w skrótowej formie swój punkt widzenia na temat aktualnych kierunków — możliwości rozwojowych — pedagogiki ogólnej w Polsce, nawiązując do doświadczeń zagranicznych oraz polskich doświadczeń przeszłości, które mogą być i dziś rozwijane, a także do wypracowanych współcześnie w środowiskach poznańskim i krakowskim koncepcji i propozycji. Rozwój pedagogiki ogólnej — według mojego osądu — może iść w co najmniej trzech rozbieżnych lub powiązanych ze sobą kierunkach ujmowanych w formach:

a) kontynuacji linii rozwojowych klasycznej pedagogiki ogólnej,
b) nowego kreowania pedagogiki,
c) budowania pedagogiki teoretycznej.

2. Kontynuacja rozwoju klasycznej pedagogiki ogólnej

Użycie terminu „klasyczna pedagogika ogólna" jest dość dużym uproszczeniem, choć użytecznym dla naszej analizy. Nie ma jednej klasycznej pedagogiki ogólnej, co jest efektem dwóch czynników. Po pierwsze, brak jest (brak było) jednoznacznych rozstrzygnięć, co powinno wchodzić w skład dziedziny poznania tej dyscypliny; analiza prac z tego zakresu wskazuje na niekiedy znaczne rozbieżności w ujmowaniu elementów dziedziny pedagogiki ogólnej. Obszerniejszą analizę tego zagadnienia w odniesieniu do polskiej pedagogiki przedstawiam w innym opracowaniu[11]. Nie inaczej jest (było) w pedagogice

zachodniej. Np. w wydanej w 1963 roku w RFN pracy W. Flitnera pt. „Pedagogika ogólna" analizowane są głównie: wiedza pedagogiczna (m.in. historia myśli pedagogicznej, pedagogiczne myślenie i działanie, teoria i praktyka, budowa wiedzy pedagogicznej), fenomen wychowania (m.in. świat wychowania, pojęcia „wychowanie" i „kształcenie", czynniki rozwoju człowieka), podstawowe pojęcia pedagogiczne[12]. W wydanej w 1966 roku we Francji książce E. Plancharda pt. „Wprowadzenie do pedagogiki"[13] przedstawiane są przede wszystkim: złożoność i swoistość pedagogiki (m.in. wyjaśnienia terminologiczne, relacje między pedagogiką i filozofią, ewolucja pedagogiki), psychologiczne podstawy nowoczesnej pedagogiki (m.in. psychologia genetyczna, psychopedagogika, psychologia J. Piageta), socjologia i pedagogika (m.in. edukacja i społeczeństwo, społeczne aspekty nowoczesnej szkoły), naukowa organizacja szkoły (m.in. eksperymenty pedagogiczne, testy), nowoczesna edukacja (m.in. nowe wychowanie, metody aktywizujące), przykłady zastosowań nowoczesnych idei pedagogicznych (metoda Decroly, szkoła aktywna we Francji i inne). W wydanej w 1973 roku publikacji książkowej H. Röhrsa pt. „Ogólna nauka o wychowaniu"[14] dokonana jest próba porządkowania pedagogiki; porządkowanie ujęte jest w czterech częściach obejmujących zagadnienia: a) rozwoju, zadań i metody nauki o wychowaniu, b) podstawowych relacji np. między wychowaniem i kształceniem, c) dialogu między nauką o wychowaniu a dyscyplinami pomocniczymi, „sąsiednimi" (zaliczane tu są: antropologia pedagogiczna, psychologia pedagogiczna, socjologia pedagogiczna, technologia pedagogiczna), d) analizy składowych dyscyplin nauki o wychowaniu (w ich zestaw włącza autor: historię pedagogiki wiążącą przeszłość z teraźniejszością, dydaktykę i metodykę, pedagogikę społeczną, pedagogikę specjalną, pedagogikę zawodową, pedagogikę sportową, porównawczą naukę o wychowaniu).

Po drugie, brak jest dziś (brak jest od wielu lat) jednej pedagogiki systematycznej, w stosunku do której pedagogika ogólna byłaby albo wprowadzeniem, albo zbiorem uogólniających rozważań. Zarysowują się dość wyraźnie dwa, mające swe źródła w przeszłości, sposoby uprawiania pedagogiki:

— bądź jako dyscypliny społecznej nawiązującej do neopozytywistycznego pradygmatu badań naukowych. zbierającej dane uzyskane za pomocą sformalizowanych, rygorystycznych metod empirycznych badań ilościowych[15],

— bądź jako dyscypliny humanistycznej wykorzystującej metodę hermeneutyczną i metodę fenomenologiczną, stosującej badania jakościowe.

Bardziej szczegółowych odmian pedagogiki jest znacznie więcej. Trudno więc — o czym wcześniej wspomnialem — zbudować jedną pedagogikę systematyczną. Co prawda, np. według koncepcji niemieckiego pedagoga W. Brezinki, nauka o wychowaniu to nie to samo, co tradycyjna „pedagogika systematyczna", wszak „systematyczność" przysługiwać powinna każdej nauce. „Nauka o wychowaniu" dostarczając wiedzy o prawidłowościach (wiedzy nomologicznej) i naukowych teoriach staje się nie tyle nauką systematyczną, co „teoretyczną nauką o wychowaniu"[16], ale jest to dziś tylko jedna z wielu orientacji, W. Brezinka bowiem uznaje naukę o wychowaniu za empiryczną

naukę społeczną, nawiązuje przy tym do popperowskiego krytycznego racjonalizmu, falsyfikacjonalizmu.

Mimo wskazanych wyżej ograniczoności można wydobyć następujące elementy dziedziny pedagogiki ogólnej, które są najczęściej analizowane przez polskich (i w znacznej części przez zagranicznych) badaczy[17]:

— charakterystyka pedagogiki jako nauki,
— nauki pomocnicze pedagogiki,
— ontologiczne, epistemologiczne i antropologiczne podstawy pedagogiki,
— naukowy język pedagogiki,
— filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, biologiczne i kulturowe podstawy (uwarunkowania) wychowania,
— teleologia i aksjologia pedagogiczna,
— prawidłowości kształcenia i wychowania,
— teoretyczne systemy wychowania,
— cele, treści, zasady, metody, formy i środki działalności pedagogicznej,
— krytyczna analiza prądów i kierunków pedagogicznych,
— metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych.

Badania i analizy związane z wyżej wymienionymi elementami mogą wyznaczać współcześnie wartościowy kierunek rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce. Kłopot z tym — o czym już napomknąłem — że nie ma jednej systematycznej pedagogiki. Można jednak czynić próby nowego kreowania pedagogiki (pedagogik) systematycznej i w związku z tym rozwijania pedagogiki ogólnej. Próby takiej dokonuje J. Gnitecki[18].

3. Nowe kreowanie pedagogiki

J. Gnitecki na podstawie analizy literatury przedmiotu przyjmuje stanowisko, że we współczesnym świecie człowiek przebywa w trzech sferach: w sferze faktów, w sferze powinności, zobowiązań i wartości oraz w sferze możliwości podejmowania działania. Pedagogika zajmująca się sferą faktów stawia pytanie: „Jaki jest człowiek?"; pedagogika zajmująca się sferą powinności, zobowiązań i wartości stawia pytanie: „Kim ma być człowiek?"; pedagogika zajmująca się sferą możliwości podejmowania działania stawia pytanie: „Kim staje się człowiek pod wpływem celowych działań?" — pytanie to zakreśla sferę pedagogicznego działania. Te trzy sfery zainteresowań pedagogicznych wyznaczają możliwości kreowania trzech powiązanych ze sobą pedagogik:

— pedagogiki empirycznej (sfera faktów),
— pedagogiki humanistycznej (sfera powinności, zobowiązań i wartości),
— pedagogiki prakseologicznej (sfera pedagogicznego działania)[19].

Autor pisze, iż „wyłania się pytanie, jaka pedagogika ma dokonać scalenia (syntezy, uogólnienia) refleksji powstałej w obrębie pedagogiki empirycznej, humanistycznej i prakseologicznej. Przyjmiemy założenie, że scalanie tej refleksji dokonane zostanie na gruncie pedagogiki ogólnej"[20]. Stwierdza także, iż pedagogika ogólna nie stanowi „osobnego wprowadzenia do pedagogiki

empirycznej, humanistycznej czy prakseologicznej, ale ogarnąć ma „krytyczną" refleksją łącznie wymienione trzy dziedziny dociekań pedagogicznych. Powstała w ten sposób ogólna refleksja teortetyczna ma w konsekwencji prowadzić do „metateorii" czyli teorii najszerszego zasięgu i zakresu"[21].

Te śmiałe zamierzenia poznawcze skłaniające do gruntownej zmiany w sposobach ujmowania pedagogik systematycznych i zmiany ich nazw przy zachowaniu tradycyjnej dyscypliny i nazwy „pedagogika ogólna" wyznaczają wartościowy kierunek rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce, chociaż nie będą łatwo przyswajane przez pedagogów od wielu lat specjalizujących się w uprawianiu dyscyplin tradycyjnych (np. dydaktyki, teorii wychowania) lub nowych (np. pedagogika wczesnoszkolna). W zakresie tych wielu dyscyplin następuje duże zróżnicowanie teoretyczne i metodologiczne, przejawiają one pewną dynamikę rozwojową, nie ma więc w praktyce mowy o tworzeniu się jednej nauki o wychowaniu. Trudno w tej doraźnej, zastanej sytuacji stworzyć pedagogikę ogólną pojmowaną tradycyjnie, można jednak podjąć próbę budowy alternatywnej formy wobec tradycyjnej pedagogiki ogólnej. Formą tą — moim zdaniem — może być pedagogika teoretyczna[22].

4. Budowanie pedagogiki teoretycznej

Sprawie budowy pedagogiki teoretycznej poświęciłem uwagę w książce pt. „Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli"[23], nie będę więc tu sprawy rozwijał, rzecz ograniczam tylko do krótkiego wyjaśnienia, czym ma być pedagogika teoretyczna.

Pedagogika teoretyczna powinna być dyscypliną m.in.:

a) odkrywającą i systematyzującą prawidlowości procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka — względnie nie ograniczone czasowo i względnie nie ograniczone przestrzennie;

b) dokonującą analiz metateoretycznych (teoretycznych rozważań na temat różnych teorii pedagogicznych dotyczących procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka) — analiz krytycznych teorii pedagogicznych budowanych w przeszłości i współcześnie w różnych systemach kulturowych;

c) analizującą różne odmiany pedagogiki praktycznie zorientowanej i różne rodzaje wychowania;

d) podejmującą próby budowy teorii pedagogicznej o najwyższym stopniu ogólności.

5. Uwagi końcowe

Przedstawiony wyżej szkic mial na celu ukazać, że pedagogika ogólna w postaci tradycyjnej lub przeformowanej lub alternatywnej (pedagogika teoretyczna) ma szanse istnienia i rozwoju w polskiej pedagogice, wbrew

pewnym tendencjom spychania jej na peryferie naukowe. Wykorzystanie tych szans oznacza stwarzanie podstaw do rozwoju naukowego pedagogiki. Właśnie rozwój pedagogiki ogólnej (pedagogiki teoretycznej) może być siłą pociągającą nauki pedagogiczne w Polsce na znacznie wyższy poziom, oznacza to korzyści nie tylko dla wzbogacenia teoretycznej wiedzy pedagogicznej, lecz także dla praktyki edukacyjnej.

Przypisy

[1] Por. m.in.: Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1980, PWN.

[2] Por.: W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981, PWN.

[3] H. Muszyński: Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej. Rocznik Pedagogiczny, t. 11, Ossolineum 1988, s. 21.

[4] Tamże, s. 21.

[5] S. Woloszyn: Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej. W: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce. Zbiór studiów pod red. W. Okonia. Warszawa 1976, PWN.

[6] I. Janiszowska: Pedagogika ogólna. W: Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty. Pod red. S. Krawcewicza, J. Wolczyka, H. Zalewskiej-Trafisz. Warszawa 1978, WSiP.

[7] O sytuacji w naukach pedagogicznych. Pod red. W. Okonia. Ossolineum 1985.

[8] D. Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handels. Weinheim und München 1987, Juventa Verlag.

[9] Por. m.in.: — Szanse naukowego rozwoju pedagogiki. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Opracowanie S. Palka. Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, z. 6, Kraków 1987, Wyd. UJ;

— Zagadnienia teorii pedagogicznej. Pod red. S. Palki. Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, z. 3, Warszawa–Kraków 1986, PWN;

— Teoretyczne podstawy pedagogiki. Pod red. S. Palki. Skrypty UJ, nr 526, Kraków 1987, Wyd. UJ;

— S. Palka: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli. Warszawa 1989, WSiP.

[10] Por. m.in.: — J. Gnitecki: Zarys pedagogiki ogólnej. Poznań 1989, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego — Oddział w Poznaniu;

— J. Gnitecki: Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej. Poznań 1989, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego — Oddział w Poznaniu.

[11] S. Palka: Stan i możliwości rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce. „Chowanna" 1990, nr 3–4.

[12] W. Flitner: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1963, Ernst Klett Verlag.

[13] E. Planchard: Introduction a la pedagogie. Nauwelaerts — Louvain, Beatrice — Nauwelaerts — Paris 1966.

[14] H. Röhrs: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden. Beltz Verlag, Weinheim un Basel 1973.

[15] J. Wilson stwierdza, że dla pedagogiki ważną sprawą — będącą efektem przywiązywania znaczenia dla ludzkiej racjonalności — jest to, że pilnie potrzebujemy fachowo przeprowadzanych badań (Philosophy and educational research. National Foundation for England and Wales, 1972, s. 57).

[16] W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975.

[17] Por. S. Palka: W stronę pedagogiki teoretycznej. W: Szanse naukowego rozwoju pedagogiki..., op. cit.

[18] J. Gnitecki: Zarys pedagogiki ogólnej..., op. cit.

[19] Tamże.

[20] J. Gnitecki: Koncepcja pedagogiki ogólnej. Poznań 1989, Materiały powielone (Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych UAM w Poznaniu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Poznaniu), s. 22.

[21] J. Gnitecki: Zarys pedagogiki ogólnej..., op. cit., s. 40–41.

[22] Obszerniej piszę o tym w pracy pt. Stan i możliwości rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce („Chowanna" 1990, nr 3–4).

[23] S. Palka: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli. Warszawa 1989, WSiP.

ANDRZEJ PLUTA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

O UPRAWIANEJ „PEDAGOGICZNIE" DYDAKTYCE (cz. I: Słowo o tradycyjnej i nietradycyjnej ontologii)

Słowo wstępne

Kierując się zasadami dyskusji naukowej wyłożonymi przed laty przez W. Doroszewskiego wyeksponuję ten sposób jej rozumienia, zgodnie z którym jest ona formą pracy zespołowej nad rozwiązywaniem określonych zagadnień, jest współpracą a nie konfliktem. W znanym aforyzmie „du choc des opinions jaillit la verite" — ze zderzenia poglądów wytryska prawda — „choc" — zderzenie należy rozumieć jako konfrontację jasno sformułowanych przeciwstawnych tez[1].

Stąd obecny esej, którego część pierwszą Czytelnik otrzymuje, jest skonstruowany w sposób będący nie tyle i nie tylko próbą uchwycenia intencji treściowych wypowiedzi W. P. Zaczyńskiego (por. W. P. Zaczyński, „Naiwno-przedmiotowe" spojrzenie na metodologię dydaktyki, „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 1–2), ale generalnie dydaktyki zwanej humanistyczną (podmiotową, krytyczną). Dlatego zabierając głos, określę na wstępie nader wyraźnie i wprost cel niniejszego opracowania. W przedkładanym szkicu stanowiącym pewną zamkniętą całość zastanawiam się nad tradycyjnym i nietradycyjnym ujmowaniem ontologii. Pozwoli mi to, po wprowadzeniu pewnych niezbędnych uściśleń pojęciowych natury dydaktycznej, skupić uwagę w drugim artykule na dydaktyce podmiotowej S. Hessena, w trzecim zaś — na nauczaniu problemowym. O Czytelniku zakładam, że nie tylko orientuje się w różnych zapleczach teoretyczno-empirycznych współczesnych nauk, ale że nie jest mu obca twórczość S. Hessena oraz koncepcje nauczania problemowego, gdyż pragnę do

absolutnie niezbędnego minimum sprowadzić sprawozdawcze przytaczanie cytatów z odpowiednich prac pedagogicznych (dydaktycznych). Zapowiadane zaś „skupianie uwagi" na intencjach treściowych pedagogiki kultury S. Hessena i koncepcjach nauczania problemowego rozumiem tu jako próbę ich r e k o n s t r u k c j i poprzez ukazanie zakresu zjawisk dydaktycznych, jakie faktycznie (czyt: z punktu widzenia zakładanego tu „obrazu" nauczania) dostrzegają, jakich zaś, ze względu na pewne ograniczenia poznawcze — a postaram się je wskazać — nie są w stanie dostrzec, wprowadzając m.in. wiele utożsamień zjawisk dydaktycznych.

Do zaproszonego w ten sposób do dyskusji naukowej Czytelnika mam jeszcze prośbę następującą. Niech spróbuje orzec o jakościowej różnicy dzielącej interpretację filozoficzno-dydaktyczną — w której dozwolona destrukcja, „kompromitacja", „zdemaskowanie" jakichś poglądów, odwołuje się do różnych argumentów niekoniecznie epistemologicznych (albo odwrotnie: quasi-epistemologicznych poprzez etykietowanie „przeciwnika" kwalifikacją bycia zwolennikiem „fałszywej" metodologii np. neopozytywistycznej), a więc generalnie do skuteczności waloryzacyjno-perswazyjnej — od rekonstrukcji dydaktycznej zakładającej teoretyczno-dydaktyczną wiedzę o procesie nauczania.

1. Słowo o tradycyjnej i nietradycyjnej ontologii

Z perspektywy, której świadome przyjęcie opisałem gdzie indziej (por. Edukacja-światopogląd-dydaktyka, „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 4), termin „naiwno-przedmiotowe stanowisko w sprawie tożsamości jakiejś dyscypliny naukowej" ma — obok sensu poznawczo-aksjologicznego — nie tylko określony sens opisowy, ale nietradycyjnie ontologiczny. Okoliczność, że nauka przechodzi od jednej **rzeczywistości przedmiotowej** (zawsze ujmowanej „naiwnie"!) do innej, także **przedmiotowej rzeczywistości** (teoretyczność, którą umownie nazwiemy teoretycznością pierwszego stopnia), od tej z kolei do następnej **rzeczywistości przedmiotowej** (teoretyczność drugiego i następnych stopni obecna, jak dotychczas, tylko w badaniach przyrodoznawczych) przy jednoczesnym „odprzedmiotowianiu", „subiektywizacji" (ujmowaniu jako czegoś subiektywnego) poprzednio „obiektywizująco", czyli naiwnie wyobrażanej rzeczywistości poprzez ustawiczne ponawianie relacji korespondencji istotnie korygującej, wykazana być może w stylizacji „epistemologiczno-ontologicznej" bez żadnej interwencji przesłanek ściśle normatywno-światopoglądowych (pozanaukowych).

Na gruncie akceptowanego przeze mnie kulturowego ujęcia teorii poznania, ale i filozofii, światopoglądu, dydaktyki, odróżnić można dwa typy założeń. Można powiedzieć, że przez dany system wiedzy naukowej akceptowane są: (1) założenia — przesłanki uzasadniające, (2) założenia przyjęte implicite. W przypadku (1) chodzi o takie twierdzenia, które metodologicznie są niezbędne dla uzasadnienia danego systemu wiedzy naukowej i dla wyjaśniania poszczególnych jego składników. Co się tyczy zaś przypadku (2), to idzie o twierdzenia,

które są konsekwencjami danego systemu wiedzy naukowej. Zgodnie z logiką, system ten nie może być uznany za prawdziwy, jeżeli nie uzna się prawdziwości rzeczonych konsekwencji, jednakże one same nie funkcjonują metodologicznie jako przesłanki uzasadniające. Wiele nowożytnych dyscyplin naukowych prawdopodobnie nigdy nie mogłoby się ukonstytuować, gdyby najpierw trzeba było dowodzić ich założenia-konsekwencje. Wszelki przy tym system wiedzy naukowej charakteryzuje pewną dziedzinę, przedstawia pewien „o b r a z" jakiegoś wycinka rzeczywistości, co w terminach formalno-logicznych określa się, że jeśli system jest niesprzeczny, to posiada określony, standardowy, „zamierzony" model semantyczny. „Zamierzony" — nie w sensie indywidualno-psychicznym, ale na płaszczyźnie ponadjednostkowej, z którą indywidualne poczynania muszą być uzgadniane, skoro cechować je będzie intersubiektywność. Zjawiska i przedmioty opisywane przez teorie naukowe nie są obiektywne w naiwnym rozumieniu tej cechy, to znaczy nie są niezależne od czyjejkolwiek świadomości. Teoria okazuje się być nie tyle kopią rzeczywistości, ile sposobem jej wyartykułowania, sposobem określanym przez typ przesądzeń wyprzedzających logicznie system reguł odniesienia przedmiotowego teorii.

Rzeczywistość badana przez naukę, rozpatrywana z powyższej perspektywy, okazuje się być obiektem kulturowym odsyłającym nie tyle do sfery przedmiotów obiektywnych, ile do społecznie podzielanych przekonań. Obraz świata dawany przez określoną teorię ująć można jako system relacyjny, strukturę, czyli zbiór obiektów i opisywanych na nim relacji. Jeżeli z owego obrazu świata wyeliminuje się pewne mniej istotne elementy jego charakterystyki, uzyska się „obraz" bardziej abstrakcyjny, „uogólniony", odpowiadający określonym, „ogólniejszym" konsekwencjom danego systemu wiedzy naukowej. Domyślnie zaś przyjęte założenia danego systemu wiedzy naukowej, „uogólniające" prezentowany przezeń „obraz" świata łącznie można określić jako ontologię.

Rzecz jasna jest to ontologia w sensie różnym od tradycyjnego. Różna m.in. dlatego, iż nie rości już sobie prawa odgrywania roli „przednaukowego" czy pozanaukowego właśnie fundamentu badań naukowych, wyznaczania jego przedmiotu. Co więcej, można spokojnie ontologię tę nazywać teorią poznania[2]. Utrzymywany w dydaktyce spór o status ontologiczny czy epistemologiczny określonych sądów uważam za rezultat nieporozumienia. Określonym sądom zwerbalizowanym ontologicznie odpowiadają zawsze określone normatywno-dyrektywalne werbalizacje epistemologiczne. O anachronizmie tradycyjnie rozumianej epistemologii oraz przekonaniach o niemożności tradycyjnej metafizyki, jak wreszcie o pewnych wątpliwościach ontologicznych dotyczących statusu kultury jako „rzeczywistości myślowej", będzie jeszcze mowa w końcowej części niniejszego szkicu.

Natomiast teraz spróbujmy w największym skrócie scharakteryzować postępowanie badacza, który na gruncie przyjęcia „obrazu" świata wyznaczanego naukowo-teoretycznym jego ujęciem zechce respektować normatywno-dyrektywalne przekonania epistemologiczne. Jak zakładam, jego postępowanie będzie cechować się następującymi własnościami:

(1) badacz wyraźnie, z pełną świadomością, konsekwentnie, odróżnia swój własny kontekst kulturowy odpowiednich czynności i wytworów od kontekstu tego typu — właściwego już podmiotom rzeczonych czynności i wytworów,

(2) badacz neutralizuje aksjologicznie własny kontekst kulturowy, co oznacza, że nie tylko nie imputuje swych własnych wartościowań kulturowych (choć osobliwie posługuje się wartościowaniami epistemologicznymi, o czym za chwilę będzie mowa) podmiotom odnośnych czynności i wytworów, ale ponadto — zgodnie z normami jakiejkolwiek nauki — odróżnia doświadczenie społeczne od światopoglądu, a to oznacza, iż nie traktuje sądów światopoglądowych jako możliwych sądów naukowych,

(3) badacz nie dyskutuje, nie interpretuje (w potocznym sensie interpretacji), ale wyjaśnia kulturowy kontekst odnośnych czynności i wytworów (aktualnych czy przeszłych) konstytuujący je jako współczynnik humanistyczny — w sensie nawiązującym do koncepcji F. Znanieckiego, ujmuje je podmiotowo na gruncie teorii konstruującej dziedzinę, której fragmentem jest odpowiedni „obraz" kultury, tj. rekonstrukcja systemu odpowiednich, społecznie funkcjonujących sądów[3]. Spróbujmy powyższe własności-warunki odnieść do dydaktyki humanistycznej.

2. Ontologia a dydaktyka humanistyczna

Pomijając znaczący fakt, że humanistyka przedteoretyczna, tj. uprawiana na sposób pozytywistyczny, neopozytywistyczny, antynaturalistyczny, nie spełnia nigdy przynajmniej jednego z powyższych warunków, jak również to, że obiektywizacja (opisowa, aksjologiczna jako nieuchronny efekt niespełniania wymienionych warunków) własnych wyobrażeń kulturowych wiedzie w paradoksalny sposób do obiektywizacji wyobrażeń odmiennych-badanych, zatrzymajmy na chwilę uwagę nad pytaniem następującym: czy spełnienie wyżej przedstawionych postulatów uwalnia badacza od jakichkolwiek wartościowań, w tym wartościowań etycznych? Oczywiście, zdecydowanie nie. Wchodzą tu bowiem w grę zawsze wartościowania, które rozpatrywać można dwojako: (1) w sposób sytuujący czynności badawcze określane tym mianem (wartościowania właśnie) na płaszczyźnie refleksji epistemologicznej — jako właśnie wartościowania poznawcze, bądź (2) w sposób sytuujący owe czynności na płaszczyźnie praktyczno-badawczej — jako elementy uprawiania nauki[4].

Nie rozwijając tego wątku, zwrócę uwagę tylko na jeden moment: tak jak świadomość metodologiczna praktyki naukowej oraz — powiedzmy — świadomość dydaktyczna praktyki uprawiania edukacji przynależą analogicznie do sfery kultury symbolicznej, tak wartościowania metodologiczne oraz przedmiotowe wartościowania dydaktyczne dydaktyka-badacza są analogicznie przedmiotowe. Pierwsze z nich stanowi element uprawiania takiej szczególnej nauki o kulturze symbolicznej, jaką stanowi metodologia nauk, szerzej — naukoznawstwo, drugie natomiast — element takiej szczególnej nauki o kulturze symbolicznej, jaką jest dydaktyka zorientowana kulturoznawczo (dydaktyko-

znawstwo pozostające w zupełnie osobliwej relacji do tego obszaru refleksji, który jeszcze na mocy tradycji nazywamy „pedagogiką"; kwestii tej — skądinąd niezwykle interesującej — rozwijać tu nie możemy).

Pierwsza z tych nauk zajmuje się nauką właśnie jako dziedziną kultury symbolicznej (jej regułami i wartościami) i regulowaną przez tę dziedzinę praktyką, druga — zajmuje się inną dziedziną kultury symbolicznej, kulturą dydaktyczną (jej regułami i wartościami) wraz z regulowaną przez nią praktyką nauczania (dydaktyką kulturową).

Jednak na tym nie koniec. Bowiem zarówno w jednym, jak i drugim przypadku w grę wchodzi wyodrębniony myślowo, wyabstrahowany, lecz powiązany genetycznie z przekazami konstytuującymi generalnie dwa typy światopoglądów („antyindywidualistycznych" i „humanistycznych"), różnorako historycznie usytuowany względem wymienionych wartościowań, zespół społecznie respektowanych wartości, ściślej zaś przekonań normatywno-dyrektywalnych odnoszących się do stosunków międzyludzkich, stosunków aksjologicznych pomiędzy jednostkami (w tym danej jednostki do siebie samej), to jest zespół wartości i reguł moralnych.

Regulują one uzupełniająco podejmowanie działań o rozpoznawalnych implikacjach w zakresie stosunków każdej jednostki z innymi. Uzupełniająco, albowiem moralność nie instruuje, jak daną kulturową czynność wykonać (tu: badawczą, dydaktyczną), lecz — jakie sposoby jej wykonywania są moralnie dopuszczalne, neutralne czy amoralne.

Przykładowo: występujący w licznych wariantach dyskursywny, świecki przekaz światopoglądowy, głoszący autonomiczność jednostki ludzkiej — w tym autonomię intelektualną — implikuje akceptację wartości moralnych takich jak: tolerancja i szacunek dla cudzych przekonań, samoakceptację, wiarę we własne „siły", czyli możliwości, w umiejętności, w szczególności zaś postuluje uzyskiwanie przez podmioty partycypujące w silnie spluralizowanej kulturze (jej światopoglądowej sferze: zdemityzowanej, zindywidualizowanej, „odczarowanej", niezdolnej więc ani do pełnienia „roli organizatora" ludzkich działań, ani „roli" ontologicznej) kontroli nad okolicznościami, w jakich przyswajają sobie one określone normy i dyrektywy właściwego rodzaju.

Przyjmującym tę normę chodzi więc przede wszystkim o to, ażeby nie pozwolić niekontrolowanym przez siebie okolicznościom przesądzać, jakie mają przyjąć, przyswoić normy oraz dyrektywy światopoglądowe, a w razie uznawania pewnych proponowanych a zastanych (ustabilizowanych) rozstrzygnięć aksjologicznych chodzi o to, ażeby poznać racje, jakie za nimi przemawiają. W sumie w grę wchodzi tzw. dobrowolne, autonomiczne (jak powiedziałby Hessen), „podmiotowe", niewymuszone, maksymalnie świadome uczestnictwo jednostki w kulturze symbolicznej, w tym także w tej dziedzinie kultury, którą określam tu mianem kultury dydaktycznej[5].

Zdaje się w tym momencie nie ulegać wątpliwości, że poznawanie owych okoliczności, w szczególności zaś warunków samodzielnego przyswajania przez przedmiot określonych sądów (co metaforycznie wyraża Hessena określenie

kształcenia jako kształcenia się), to szczególne zadania o charakterze praktyczno-poznawczym kierowane do dydaktyki humanistycznej. Uprzedzając późniejsze rozważania nadmienię, że wiążą się one w całej rozciągłości z nauczaniem problemowym, którego jednak „obraz", jaki zaprezentuję, różni się zdecydowanie od dotychczasowego.

Natomiast teraz przejdę do kwestii bezpośrednio wiążących się z tematyką szkicu, w szczególności więc „obrony" przed wyrażaniem wprost własnego stanowiska wobec badanych wartości. Otóż rzeczona „obrona" dotycząca wartości, widzianych przy tym na sposób kulturowy, nie rozstrzygających bynajmniej pewnych kwestii metafizycznych, choćby takich jak istnienie lub nieistnienie osobowości wszechstronnie rozwiniętych, możliwości osiągania pełnej emancypacji jednostek ludzkich czy choćby wielostronnego wykształcenia, dokonywać się może na wiele różnych sposobów. Warto w tym miejscu może przypomnieć jeden ze sposobów wysublimowanej poznawczo wersji antynaturalistycznie uprawianej humanistyki, sytuujący nauki o kulturze niejako na metapoziomie.

Antynaturalizm P. Natorpa, E. Cassirera i częściowo na nich wzorowany S. Hessena polega na dostrzeżeniu świata humanistycznego w jego wymiarze „obiektywnym" i zarazem podmiotowym. Szczególnie dla Cassirera czymś innym są poszczególne formy symboliczne (nauka, język, sztuka, mit, religia) konstytuujące obszary ducha (kultury), a więc określające sposób widzenia i tworzenia obrazu świata i budujące zarazem uniwersum kultury, a czymś innym refleksja krytyczna nad owym ludzkim widzeniem świata, a zarazem jako coś jakościowo odmiennego od jakiejkolwiek formy symbolicznej[6].

„Obrona", o której tu mówimy, grupuje się wszakże wokół dwóch wariantów zasadniczych. Ponownie odwołam się do przykładu systemu stworzonego przez autora „Podstaw pedagogiki". Otóż w ramach metadydaktyki można w dalszym ciągu myśleć „pedagogicznie" o dotychczasowej dydaktyce, tyle że w sposób pojęciowo wyartykułowany, wyspecyfikowany, uzasadniający, że waloryzuje się samą tę dydaktykę, jej związanie z perswazją pewnych ideałów etycznych. Tak ujęta dydaktyka jest oczywiście „metarefleksją" pedagogiczną, tj. zespołem rozważań filozoficznych wzywających do takiego a nie innego ujęcia pedagogicznego procesu nauczania (tym samym lokującego go w obrębie światopoglądowej sfery kultury zgodnie z założeniem, że do pojęcia czynności danego rodzaju należy zawsze określony jej kontekst kulturowy). Wyraża nadto wiarę w zasadniczą odmienność już nie tylko przyrodoznawstwa i nauk o duchu, ale usiłuje przez pedagogiczne określenie dydaktyki określić jej swoistość wśród nauk o kulturze.

„Krytyczność", o której tu mowa, jest jednak w pewien sposób „naiwna", nie tylko dlatego, że wprowadza szereg utożsamień w wyodrębnionym przez siebie świecie zjawisk kształcenia jako zjawisk kulturowych (humanistycznych), ale i dlatego, że jest oparta na epistemologii światopoglądowej[7]. „Naiwność" ta mając osobliwe cechy „krytyczności" tym się m.in. charakteryzuje, że w przeciwieństwie do pozytywistycznego czy neopozytywistycznego punktu

widzenia dostrzega osobliwości doświadczenia humanistycznego oraz całą maestrię światopoglądowego zaplecza kultury, postulując jego „normatywne" obowiązywanie, eksponując rolę wartościowania.

Otóż przynajmniej z uwagi na fakt, że w teorii poznania naukowego występują także orientacje zwane „krytycznymi", które jednak z jednej strony przeczą istnieniu zasadniczej opozycji metodologicznej między badaniami przyrodoznawczymi a humanistycznymi, z drugiej wszakże dostrzegają charakterystyczne dla humanistyki sposoby postępowania badawczego, a co za tym idzie dostrzegają nietradycyjnie różnice między „przyrodą teoretyczną" a sferą zjawisk determinujących kulturę i zdeterminowanych przez kulturę, określenia w rodzaju „humanistyka", „pedagogika", „dydaktyka-krytyczna" są raczej mylące. Między innymi — zbyt szerokie.

Poglądy nazywane w tym szkicu „krytycznymi" opatruję tedy konsekwentnie mianem „przełomu" antypozytywistycznego, w tym oto sensie, że stanowią one zwerbalizowany na terenie filozofii wyraz określonego etapu rozwojowego nauki: etapu przejścia od stadium przedteoretycznego (zwerbalizowanego w ramach paradygmatu pozytywistycznego, neopozytywistycznego, antynaturalizmu metodologicznego) do stadium teoretycznego. W tym też sensie mówię o innym znaczeniu „krytyczności", mającym znamiona epistemologiczne (nietradycyjnie ontologiczne), nie zaś o refleksji opartej na milcząco (co jednak nie musi być regułą) przyjmowanych założeniach, np. pedagogicznych, o „prawdziwości" tych czy innych rozstrzygnięć aksjologicznych bądź ich „fałszywości", np. wartość podmiotowości.

Epistemologiczny sens krytyki ujawnia się w stosowaniu wyjaśniania funkcjonalno-genetycznego, które nie tylko umożliwia typologię dawnych i współczesnych koncepcji dydaktycznych, ale i odpowiedź na pytanie, dlaczego taki a nie inny rodzaj przekonań pedagogicznych (jako filozoficznych) jest warunkiem niezbędnym — całokształcie rzeczywistości edukacyjnej — utrzymywania się ich w „roli" światopoglądowego „regulatora" czy choćby „waloryzatora" czynności i wartości dydaktycznych. Jest wreszcie — co stanowi najistotniejszy czynnik wskazujący na swoiste cechy dydaktyki humanistycznej czyli krytycznej, a tym samym odróżniające ją od „dydaktyk obiektywistycznych" opartych właśnie na koncepcjach „od-ontologicznych" czy „od-metodologicznych" (określenia W. P. Zaczyńskiego) — s y s t e m a t y c z n ą r a c j o n a l i z a c j ą i i d e a l i z a c j ą dydaktycznych czynności nauczycielskich i uczniowskich. Ona to pozwala rekonstruować te czynności jako wynik dążności podmiotów procesu nauczania do realizacji określonych wartości dydaktycznych i wiedzy tychże podmiotów o tym, że podejmując odnośną czynność nauczania-uczenia się, uzyskają one realizację tych wartości.

Właśnie interpretacja humanistyczna jako typ wyjaśniania zakładana na gruncie dydaktyki teoretycznej, to takie postępowanie badawcze, które umożliwia rozpatrywanie p o d m i o t o w e g o, czyli subiektywno-racjonalnego, świadomościowego charakteru zjawisk symboliczno-dydaktycznych i pozwala na usytuowanie danej świadomości jednostkowego nauczyciela i ucznia w obrębie

kultury dydaktycznej. Nie ulega zatem wątpliwości, że należy uprzednio „obraz" tejże dziedziny kultury zrekonstruować np. jako kompetencję dydaktyczną idealnego nauczyciela-ucznia, wskazać na jej swoistości, funkcjonalno-genetyczne aspekty ukonstytuowania się, trwania i zmiany.

Jak widać, po raz kolejny uważa za wynik nieporozumienia sugestie, iż przyjmując założenia społeczno-regulacyjnej teorii kultury, w kwestii ujęcia kultury dydaktycznej, nie dostrzega się „roli" podmiotu czy podmiotowego punktu widzenia.

Przyjmując, że w dydaktyce jako dyscyplinie humanistycznej czynności nauczycielskie i uczniowskie opisuje się jako uwarunkowane zawsze w odwołaniu do założenia o racjonalizacji, otrzymujemy konkluzję, że czynności te czy ich pojęcia mają zawsze w dydaktyce charakter podmiotowy. Te mianowicie dydaktyczne sądy aksjologiczne i deskryptywne, które determinują podjęcie danej czynności dydaktycznej przez określony podmiot, a przy tym respektowane (akceptowane) są powszechnie w odnośnej społeczności nauczycieli i uczniów, reprezentują współczynnik humanistyczny owej czynności, czyli właściwe tej społeczności założenia semantyki pojęcia tej czynności.

Ponownie łatwo zauważyć, że termin „dydaktyka humanistyczna" ma dla mnie sens inny, niż powszechnie z nim łączony w dawniejszej i współczesnej refleksji nad dydaktyką. Zachodzi wprawdzie między nimi pewna zbieżność, ale i różnice zasadnicze. Otóż termin „dydaktyka humanistyczna" (krytyczna, podmiotowa) nie zakłada o oznaczanych przez siebie badanych, że przedmiot jej wyznacza określona idea wartościująca (humanistyczna orientacja etyczno-pedagogiczna) — jakkolwiek, o czym była mowa wcześniej, uzupełniająco, tj. waloryzacyjnie, nie zaś ontologicznie, reguluje ona podejmowanie działań związanych tak z badaniami dydaktycznymi, jak i działań w procesie kształcenia-kształcenia się.

„Humanistyczność" czyli „podmiotowość" dydaktyki nie uzależniam od jej „pedagogiczności", ale od tego, z jakim — symbolicznie mówiąc — natężeniem ustala się w niej związki determinacyjne między zjawiskami zobiektywizowanymi a podmiotowymi czynnościami nauczycielskimi i uczniowskimi w sposób metodologicznie poprawny. Pomijając pojęcie „metodologicznej poprawności", które — jako pojęcie kulturowe — jest z oczywistych względów relatywne (odsyła bowiem do społecznie respektowanych tych czy innych przekonań metodologicznych), nie można już pominąć problemu o zupełnie podstawowym znaczeniu dla dydaktyki. Otóż mam na względzie zjawiska podmiotowe posiadające charakter kulturowy i psychiczne zjawiska podmiotowe bądź jako indywidualne warianty tych pierwszych, bądź jako wyspecjalizowane kulturowo — jak powiedziałaby K. Zamiara[8] — o charakterze jakby podwójnie podmiotowym: po pierwsze, jako po prostu czynności racjonalne, zdeterminowane przez podmiotowe normy i dyrektywy; po drugie: jako nakierowane na osiąganie pewnych podmiotowych własności psychofizycznych. Idzie zatem o pierwotność eksplanacyjną kulturowych zjawisk podmiotowych (w obu wyróżnionych sensach) względem indywidualnego zjawiska podmiotowego. W terminach zaś

charakteryzujących uczestnictwo podmiotu w kulturze chodzi o charakterystykę kulturoznawczą i psychologiczną[9]; zestrajanie rzeczonych charakterystyk to jeden z centralnych problemów dydaktyki zorientowanej kulturoznawczo. Poruszam w tym momencie zagadnienie humanistycznego charakteru psychologii i jej uzależnienia od teorii kultury.

Należy także wyraźnie podkreślić, że w optyce dydaktyki humanistycznej istnieje zasadnicza różnica między racjonalizacją dydaktycznych czynności badawczych a racjonalizacją dydaktycznych czynności nauczycielskich i uczniowskich. W pierwszym przypadku dostarcza się odpowiedzi na pytanie: jakiego rodzaju wiedza o dydaktyce (jako nauce) jest wystarczająca i niezbędna do tego, aby z pełną świadomością metodologiczną podejmować czynności badawcze realizujące pewne typowe dla dydaktyki jako nauki cele praktyczno-poznawcze, tj. m.in. racjonalizować dydaktyczne czynności nauczycielskie i uczniowskie w procesie nauczania? W drugim zaś idzie o to, by odpowiedzieć sobie na pytanie: jaka wiedza dydaktyczna nauczyciela i ucznia jest wystarczająca i niezbędna do tego, aby w sposób całkowicie świadomy podejmować czynności dydaktyczne nauczycielskie i uczniowskie realizujące typowe dla nich cele dydaktyczne?

Można wszakże postępować inaczej — a tak zdaje się postępować większość dydaktyków zorientowanych „krytycznie" — a mianowicie: wykorzystując normy i reguły poznawcze nauki wysuwać **wprost** dydaktyczne sądy normatywne jako filozoficzno-pedagogiczne, wyznaczające wartości „ostateczne" (np. wartość osobowości wielostronnie wykształconej), kojarzące odpowiednio te wartości z uchwytnymi praktycznie wartościami dydaktycznymi, i w ten sposób racjonalizować aksjologicznie tak dydaktyczne czynności badawcze, jak i praktyczne czynności nauczycielskie oraz uczniowskie. Nie jest to działalność niepotrzebna, chybiona czy nie mająca znaczącego miejsca w badaniach dydaktycznych. Rzecz w tym, by umieć ją odróżniać od zaawansowanej poznawczo praktyki badań dydaktycznych, oraz opartych na przesłankach praktyczno-poznawczych działalności nauczycielskiej i uczniowskiej, mając świadomość, że taka systematyzująca interpretacja dydaktyczna jako odmiana działalności filozoficzno-pedagogicznej jest mniej więcej tym samym, czym filozofia dla światopoglądu (zwracał na to uwagę S. Hessen) czy teologia dla religii. Daleki jestem od niedoceniania kulturotwórczej „roli" filozofii, teologii czy pedagogicznie ujętej dydaktyki.

To, że sam przyjmuję inną wizję dydaktyki, wizję do praktycznego zrealizowania możliwą, oznacza, że: (1) ujmuję ją jako działalność badawczą, racjonalizującą dydaktyczne czynności nauczyciela i uczniów, (2) dostrzegam jej waloryzacyjne funkcjonowanie i mam tu na myśli dydaktyczną waloryzację merytoryczną, „wewnętrzną", a nie dominującą „zewnętrzną", etyczno-pedagogiczną. Widać więc, że tak pojęta dydaktyczna działalność naukowa nie musi oznaczać dominacji stylizacji epistemologicznej. Przechodzę tym samym do końcowych już uwag.

3. O filozofii krytycznej w kontekście przedmiotu nauk o kulturze.

Zasadność argumentów o anachronizmie tradycyjnie rozumianej epistemologii i niemożności metafizyki ukazana tu zostanie przez odwołanie się do przykładowego zestawienia filozofii form symbolicznych i przedmiotu nauk o kulturze.

Jeżeli stwierdzi się, że E. Cassirer[10] opowiadał się za filozofią niemetafizyczną, a przy tym słowo „metafizyczny" znaczyło u niego: „przyjmujący dogmatycznie pewien opis bytu", to była to refleksja świadoma swej niemocy metafizycznej, świadoma faktu, że **ontologia istnieje za sprawą kultury**, w formie ontologicznych założeń świata komunikowanego. „Koniec" metafizyki oznacza, że na tradycyjne pytania metafizyczne udzielane są zgoła niemetafizyczne odpowiedzi. Dyskusja z płaszczyzny „bytu" przesuwa się na płaszczyznę „sensu". A zatem: nie mówi się o świecie, ale o „obrazie" świata; nie mówi się o rzeczywistości, ale o społecznej definicji tego, co rzeczywiste. Choć i pod tym względem trafiają się skrajności: fizycy dość często wypowiadają się tak, jakby utożsamiali rzeczywistość fizyczną z tym, co daje się zapisać ze świata zjawisk fizycznych w terminach abstrakcyjnej rzeczywistości matematycznej. Kiedy mówią, np.: siła równa jest iloczynowi masy przez przyspieszenie, to w gruncie rzeczy pozostają w sferze sensu: coś fizycznego, co nazywa się siłą, pozostaje w takiej relacji do czegoś fizycznego, co nazywa się masą, oraz do czegoś innego fizycznego, co nazywa się przyśpieszeniem, że reprezentacja liczbowa (miara liczbowa) tego pierwszego równa jest iloczynowi reprezentacji liczbowych (miar liczbowych) tego drugiego i tego trzeciego[11].

Sfera sensu, określona być może jako myślowa rzeczywistość społecznie tworzona i społecznie obowiązująca, przesądzająca a priori kształt tego, co spostrzegane (sfera apriorycznych założeń ontologicznych), konstytuująca władze duchowe podmiotu, a przy tym obejmująca tę część kultury duchowej, której jednostka „nie odczuwa na bieżąco" jako kultury właśnie (i „odczuwać nie może" pod groźbą popadnięcia w sprzeczności znane już w starożytnej Grecji: paradoks Kreteńczyka-kłamcy).

Wśród filozofów nowożytnych sferę tę dostrzegli ci, którzy mówili o tym, co z góry przesądza sposób pojawiania się rzeczywistości. Dzięki nim filozofia znajduje swój przedmiot, stając się filozofią kultury. Jej to obecność odnotowuje S. Hessen projektując pedagogikę jako filozofię kultury dydaktycznej (osobliwie jednak pojmowanej).

Krytyczna filozofia Cassirera, jako jednak filozofia antymetafizyczna, nie tylko dostrzega rozpad spójnego niegdyś horyzontu ontologicznego tradycyjnych społeczności, nie tylko dostrzega, że światopogląd przestał efektywnie współregulować czynności praktyczne, sankcjonować porządek społeczny (regulacja prawno-polityczna), organizować wspólnotę, świat (funkcja ontologiczna) oraz wewnętrzny „stan posiadania" jednostek (indywidualne struktury motywacyjno-osobowościowe), ale w przeciwieństwie do licznych nurtów filozofii, rozwarstwienia ontologicznego nie traktuje jako degradacji, kryzysu kultury.

Bo właśnie filozofia Kanta dostrzegła rozdzielność sfer kultury (wartości) i ich niezależność od tradycyjnej metafizyki. Co więcej — dostrzegła względnie autonomiczny charakter ontologii naukowej. Prawda nauki jako wartość światopoglądowo-epistemologiczna stała się czymś niezależnym. Jak pisze J. Sójka, z rekonstrukcji którego tu korzystam, oczywiście ta niezależność naukowej wizji świata może wydawać się wątpliwa jeśli zważyć, że Kant zakładał prymat moralności nad poznaniem, ale teza ta pojawia się we właściwym świetle z chwilą zdania sobie sprawy przez filozofię z faktu odwoływalności naukowych ontologii i nieabsolutności przedmiotu teorii.

Kanta prymat moralności byłby niezrozumiały — pisze cytowany tu wciąż autor — gdyby była ona uzależniona od metafizycznej funkcji tradycyjnych światopoglądów. Mówiąc o światopoglądowym statusie wiedzy, a zarazem nie podważać swoistości poznawczej wizji świata można wtedy, kiedy myśli się o światopoglądzie i genetycznie z nim powiązanej moralności, jako o zespole wartości „ostatecznych", które nie ingerują na sposób ontologiczny w teoretyczną wizję. Właśnie na to waloryzacyjne li tylko (nie-ontologiczne) funkcjonowanie światopoglądu nie godzi się wielu filozofów, nie godzi się także W. P. Zaczyński.

Jest jednak, jak sądzę, jeszcze inny aspekt konsekwencji autonomii ontologii naukowej, który należy uwzględnić w kontekście samodzielnego wytwarzania przez naukę określonych przekazów światopoglądowych (mitów epistemologicznych). Otóż jeżeli wartości moralne wyznaczane są, w szczególności zaś dyskursywnie artykułowane, za pośrednictwem przekazów światopoglądowych i w związku z tym są ściśle związane z odpowiednimi dlań światopoglądami (tymi mianowicie, w skład których wchodzą dane przekazy), zawężenie zaś ontologicznej funkcji tradycyjnych światopoglądów oznacza m.in. zawężenie zakresu ogólnospolecznego obowiązywania wartości moralnych, to fakty te nie muszą oznaczać jednak ich degradacji czy niższości. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że część z owych wartości moralnych „wchodzi" do etyki zawodowej grupy parającej się profesjonalnie nauką, część z nich wyznaczana jest za pomocą przekazów epistemologicznych, a jeszcze inna część (ta o ogólnospołecznym charakterze) przyjmuje tylko osobliwą postać realizacji w praktyce naukowej. W tym też sensie porównywać można np. uczonego, którego aksjologicznie ukierunkowuje wartość suwerenności intelektualnej badacza, z uczonym, który dążąc do prawdy uwzględnia te ogólnospołeczne przekonania moralne, które regulują sferę relacji międzyludzkich (także poza grupą uczonych-„zawodowców"), np. niedopuszczalność naukowych eksperymentów na ludziach.

Metaforycznie różnice między światopoglądowym a poznawczym uprawianiem filozofii formuluje J. Sójka następująco: „nie dyskutuje się" z kulturą, lecz się ją bada. Przy czym badanie to nie jest wcale obojętne światopoglądowo"[12]. Trawestując: nie dyskutuje się z kulturą dydaktyczną, lecz się ją bada. Przy czym badanie to wcale nie jest obojętne pedagogicznie, ale części czy działu pedagogiki nie stanowi.

Czy zatem oznacza to koniec pedagogiki jako „metafizyki dydaktyki",

„filozofii stosowanej" (by użyć sformułowania Hessena)? Twierdziłbym, że możliwe jest używanie zwrotu „pedagogika" na oznaczenie takiego rodzaju wiedzy, która obejmowałaby swym zasięgiem „tłumaczenie" obecności pedagogiki jako składnika społecznie funkcjonujących w kulturze dydaktycznej, w tym stosunku do samej siebie (waloryzacja własnej refleksji pedagogicznej pod postacią metapedagogiki uprawianej „pedagogicznie") oraz różnych odmian refleksji nad kulturą dydaktyczną, a także jej światopoglądowo-pedagogicznym uzupełnieniem, jak wreszcie na oznaczenie tych rezultatów dydaktycznej praktyki badawczej, które mają charakter przekazów światopoglądowych.

Oczywiście tak rozumiana pedagogika (jako działalność uprawiana poznawczo i jako wynik dydaktycznej działalności badawczej) nie wchodziłaby w skład żadnych dotychczasowych typologii czy orientacji, kierunków pedagogicznych, tym bardziej nie będzie zawierać działów tradycyjnie opatrywanych mianem „dydaktyki ogólnej" i „teorii wychowania", ale stanowiłaby część dydaktyki zorientowanej kulturoznawczo (humanistycznej, podmiotowej, krytycznej) oraz rezultat jej nietradycyjnego funkcjonowania pedagogicznego wiodącego do wytwarzania przekazów światopoglądowych. Dopiero bowiem teoretyczne ujęcie kultury dydaktycznej w sensie szerszym (jako kultury sensu largo) nie zakłada „odwrócenia ideologicznego", występującego dotychczas przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych i dydaktycznych. Nie zakłada także alternatywnego traktowania uzupełnienia teoretyczno-dydaktycznego i uzupełnienia światopoglądowo-pedagogicznego. Nie popada też w rodzaj błędnego koła, nie twierdzi bowiem, że wiedza o kulturze dydaktycznej ma „charakter naukowy" (zgodny z pozytywistycznym i neopozytywistycznym standardem naukowości) i nie redukuje swojego przedmiotu do sfery potocznego świadczenia dydaktycznego (interpretowanego jako obiektywna, „przyrodnicza" rzeczywistość), ani nie modyfikuje tak wchodzących w grę standardów, że podstawowym wyznacznikiem i gwarantem „naukowości" staje się interwencja światopoglądu pedagogicznego w proces poznawczy procesu kształcenia. Wreszcie nie próbuje eklektycznie łączyć jednego standardu z drugim (na takiej zresztą próbie dodatkowo utożsamiającej proces kształcenia z procesem poznawania opiera się szereg modnych współcześnie, aczkolwiek mało docenianych w praktyce, koncepcji dydaktycznych).

W tym też sensie zaproponować można „mocniejszą wersję" trawestacji: nie dyskutuje się z pedagogiczno-światopoglądowym zapleczem kultury dydaktycznej (potocznie: kulturą pedagogiczną), lecz się ją bada. I to badanie także nie jest indyferentne światopoglądowo, co w świetle powyższych wywodów jest oczywiste.

Przypisy

[1] W. Doroszewski: Zasady dyskusji naukowej. „Poradnik Językowy" 1963, nr 9.

[2] J. Kmita: Z problemów epistemologii historycznej. Warszawa 1980, s. 7–10; J. Sójka: O koncepcji form symbolicznych Ernsta Cassirera. Warszawa 1988, s. 135–137.

[3] A. Pałubicka: Przedteoretyczne postaci historyzmu. Warszawa–Poznań 1984, s. 17.

[4] B. Kotowa: O wartościowaniu w badaniach nad kulturą, W: K. Zamiara (red.): O kulturze i jej badaniu. Warszawa 1985.

[5] Zob. J. Grad: Moralność — dziedzina funkcjonującego społecznie światopoglądu, W: K. Zamiara (red.: O kulturze i jej badaniu. Warszawa 1985; W. Kot: Materiały do nauczania filozofii. Podstawowa terminologia. Poznań 1990, s. 15.

[6] J. Sójka: O koncepcji... op. cit., s. 11.

[7] Zob. J. Kmita (red.): Zagadnienie przełomu antypozytywistycznego w humanistyce. Warszawa–Poznań 1978; A. Zeidler: Miejsce i rola światopoglądu w antynaturalistycznych koncepcjach kultury. „Studia Metodologiczne" 1984, z. 23.

[8] K. Zamiana: Badania nad kulturą a psychologia sportu, W: Teoretyczne podstawy psychologii sportu. Psychologia sportu jako nauka. Poznań 1986.

[9] Zob. prace K. Zamiary: Badania nad... op. cit.; Problem metodologicznej specyfiki psychologii kognitywistycznej, W: K. Zamiara (red.): O kulturze... op. cit.; Kompetencja jako wiedza, W: Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe. Warszawa 1989.

[10] J. Sójka: op. cit., s. 146–154.

[11] J. Kmita: Kultura jako rzeczywistość myślowa, W: T. Kostyrko (red.): Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi. Warszawa 1983, s. 30.

[12] J. Sójka: op. cit., s. 156.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

WINCENTY OKOŃ
Warszawa

MARIA GRZEGORZEWSKA

Ktokolwiek zetknął się w życiu z Marią Grzegorzewską, może śmiało powiedzieć, że miał szczęście poznać tę wyjątkową postać. Szczęście to było również moim udziałem, szczególnie wtedy, gdy sprawy służbowe zbliżyły nas do siebie. Miało to miejsce przede wszystkim w latach 1958–60, gdy byłem dziekanem Wydziału Pedagogicznego, na którym Maria Grzegorzewska kierowała Katedrą Pedagogiki Specjalnej. Łatwo było wówczas zauważyć, jaką przyjaźnią darzyła ona wszystkich i jak ogół profesorów, asystentów i studentów przyjaźń tę odwzajemniał. A według niej uczucie przyjaźni „daje radość współprzeżywania i poczucie jakby pewnego spokoju i oparcia moralnego, a jednocześnie wzmacnia, daje poczucie siły jednostce i zespołowi ludzi, których wiąże to uczucie przyjaźni, a wraz z nim wzrasta waga tego, co ich łączy". Tak pisała w „liście do młodego nauczyciela" i tak postępowała przez całe swoje życie.

MŁODOŚĆ

Maria Grzegorzewska urodziła się 18 kwietnia 1888 roku we wsi Wolucza, powiat Rawa Mazowiecka. Jej rodzice, Adolf i Felicja z Bohdanowiczów Grzegorzewscy, dzierżawili majątek Wolucza, a następnie jakieś inne majątki. Rodzina była liczna, głęboko połączona więzami przyjaźni. Rodzice dawali dzieciom dobry przykład pracowitości i odpowiedzialności za najbliższych. W rodzinie kultywowano z dziada pradziada tradycje patriotyczne, a zapewne i religijne. Żyjąc w środowisku wiejskim Maria Grzegorzewska żywo interesowała się sprawami ludzi ze wsi, a szczególnie losem dzieci wiejskich.

Wspominając swoje dzieciństwo, „ze smutkiem mówiła, że nie była dobrym dzieckiem, bo czuła paniczny lęk i chęć ucieczki przed każdym zetknięciem się z czyimś nieszczęściem czy kalectwem. Wspominała nieraz z pewnym zażenowaniem o tym, jak jako małe dziecko chowała się pod stół, nie mogąc znieść

bełkotliwej mowy głuchoniemego, który przychodził do jej rodziców, albo przechodziła na drugą stronę ulicy, dojrzawszy niewidomego, którego zgasłe oczy ją przerażały"[1]. Tak wcześnie zaczęło się zarysowywać przyszłe powołanie życiowe naszej bohaterki.

Dziewczęta „z dworu" oddawano na pensję, zatem i Maria Grzegorzewska znalazła się na pensji Kotwickiej w Warszawie. Pobyt i nauka w gronie pretensjonalnych panienek jej nie odpowiadały, sama więc przeniosła się do prywatnej szkoły pani Hewelke. Ponieważ na tej pensji nie było klasy V, którą czas było ukończyć, w czasie wakacji przerobiła cały program tej klasy i zdała do klasy VI. Była rzeczywiście, o czym przekonali się już wcześniej jej rodzice, wybitnie zdolna i bardzo pracowita. Szkołę pani Hewelke ukończyła w 1907 roku.

Nadszedł czas studiów. Zapoczątkował je roczny kurs przygotowujący do wstąpienia na uniwersytet. Praca w tajnych kompletach stworzyła Marii Grzegorzewskiej wyjątkową szansę zetknięcia się z ludźmi wybitnymi, jak H. Radlińska, S. Sempołowska, M. Falski, E. Abramowski, A. Mahrburg i przede wszystkim L. Krzywicki, kierownik kursu. Praca konspiracyjno-oświatowa pod kierunkiem tych ludzi nie tylko wywarła wpływ na jej pogląd na świat, lecz także związała ją z ideą służby bliźnim, służby społecznej.

Właściwe studia rozpoczęła Grzegorzewska w roku 1909, wstępując na Wydział Przyrodniczy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Do pracy zabrała się z ogromnym zaangażowaniem. Żywe zainteresowania naukami przyrodniczymi zbliżyły ją do wielu wybitnych uczonych, miała też liczne grono przyjaciół. Bujna uroda, radość życia, a zarazem serdeczność i chęć służenia innym to czynniki, które działały zniewalająco na otoczenie. Mimo wszystko te dobrze zapowiadające się studia trzeba było przerwać. Na przeszkodzie stanął brak środków. Wprawdzie Grzegorzewska uzyskała wymagany w zaborze rosyjskim dyplom nauczycielki domowej i udzielała korepetycji w prywatnych domach, lecz niezbyt liczne i licho opłacane korepetycje nie wystarczały na pokrycie kosztów utrzymania i studiów. Wyczerpująca praca w uczelni, w połączeniu z koniecznością zarobkowania i całkiem lichego odżywiania się, wpłynęła fatalnie na zdrowie Grzegorzewskiej. Z powodu choroby musiała po dwu latach przerwać studia. Wyjechała wówczas na kilka miesięcy do Zakopanego, również w charakterze prywatnej nauczycielki. Następnie odbyła podróż po Włoszech, ale i ta nie uwolniła ją od stanu depresji.

Do pełni życia wróciła Grzegorzewska dopiero po wstąpieniu na studia w Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym w Brukseli; stało się to w roku 1913. Na fakultecie tym działała jego twórczyni Józefa Joteyko, co ogromnie zbliżyło obie kobiety do siebie. W toku studiów pedagogicznych, psychologicznych i społecznych Grzegorzewska nawiązała bliski, wręcz przyjacielski kontakt ze sławnym pedagogiem belgijskim Owidiuszem Decrolym, zaprzyjaźniła się również z Eduardem Claparèdem, który dość często dojeżdżał do Szwajcarii do uczelni J. Joteyko. Kontakty te wywarły wyraźny wpływ na przyszłe twórcze wysiłki Grzegorzewskiej nad stworzeniem koncepcji ośrodków pracy.

Fakt zetknięcia się Grzegorzewskiej z Józefą Joteyko był znamienny dla dalszych jej losów. Obie wybitne przedstawicielki nauk o wychowaniu połączyły nie tylko wspólne zainteresowania poznawcze, lecz także więzy trwającej przez całe życie głębokiej przyjaźni. Joteyko, podobnie jak Grzegorzewska, przeszła drogę od zainteresowań i badań eksperymentalnych w dziedzinie przyrodoznawstwa do poszukiwań nad kształtowaniem mechanizmów biopsychicznych człowieka, poprzez oddziaływania pedagogiczne. Obie łączyło przekonanie o ogromnym znaczeniu nauczyciela w pracy z dziećmi i młodzieżą. Oto pedagogiczne credo Józefy Joteyko, ukazane w przemówieniu inaugurującym działalność jej Fakultetu: „Chcielibyśmy w przyszłości rozwinąć przed nauczycielem podwójną rolę: szerzenia wiedzy i poszukiwania prawd nowych (...). Chcielibyśmy widzieć, że w dziecku rozwijają się zdolności twórcze, duch twórczy i nie tylko w dziecku, ale silniej jeszcze w wychowawcy, którego rolą jest nie tylko nauczanie, ale prowadzenie studiów nad naturą ludzką, nad naturą dziecka"[2]. Jaka szkoda, że tak wyraźne położenie w tym przemówieniu akcentu na twórcze zadania nauczyciela, z kolei podnoszone w pracach Marii Grzegorzewskiej, przez kilka następnych dziesięcioleci nie zostało w odpowiedni sposób rozwinięte, a tym bardziej uwzględnione w edukacji naszych nauczycieli.

W lecie 1914 roku Maria Grzegorzewska znalazła się znowu w Warszawie. Niestety, wybuch wojny uniemożliwił jej powrót po wakacjach do Brukseli, spowodował przy tym zamknięcie Fakultetu. Po krótkim i pełnym silnych przeżyć pobycie w Warszawie Grzegorzewska przedostała się do Londynu, a stamtąd do Paryża, gdzie mogła kontynuować swoje studia. Własne badania nad wrażeniami estetycznymi dzieci i młodzieży uczyniła przedmiotem rozprawy doktorskiej. Decydując się na podjęcie pracy nad upośledzonymi przez los, po uzyskaniu doktoratu, podjęła w jednej ze szkół paryskich zadania nauczycielki w klasie z dziećmi opóźnionymi w rozwoju umysłowym. Tu znalazła swoje właściwe powołanie życiowe, tu zarysowały się pierwsze kontury jej przyszłych koncepcji metodycznych. Mimo powodzenia w tej pracy, i mimo starań władz szkolnych o jej zatrzymanie w szkole, Grzegorzewska postanowiła wrócić do Polski.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

W maju 1919 roku znalazła się w Warszawie, a wkrótce po niej powróciła Józefa Joteyko. Od 1 listopada 1919 roku Grzegorzewska pracowała już w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jako referent do szkół specjalnych. Ponieważ ten typ szkoły był w kraju całkiem niepopularny, trzeba było uświadomić społeczeństwu jego znaczenie. Do tej akcji przystąpiła Grzegorzewska z wielkim zapałem. Opracowała publikacje o roli szkół specjalnych, zaczęła szkoły takie zakładać i powoływała do życia kurs seminaryjny dla nauczycieli tych szkół. W roku 1922 kurs ten przekształciła w Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej i została jej dyrektorem, nie oddając kierownictwa bez mała do końca życia.

Instytut, jak pisała o nim następczyni Grzegorzewskiej, Janina Doroszewska, był przez wszystkie lata „oazą ładu, spokoju, wzajemnej życzliwości". Grzegorzewska utrzymywała bliskie kontakty z całym personelem i ze studentami, zajęć nie hospitowała, lecz udzielała pomocy wszystkim, którzy się o nią zwracali. Drzwi do jej gabinetu i do jej mieszkania były stale otwarte, zarówno dla kadry, jak i dla studentów. Kadrę tworzyli wybitni uczeni, jak Józefa Joteyko, Maria Librachowa, Janina Doroszewska, Janusz Korczak, Stanisław Posner czy Władysław Sterling. Współdziałając z założycielką Instytutu, konsekwentnie wszyscy trzymali się hasła „Nie ma kaleki — jest człowiek". To humanitarne hasło znalazło swoją teoretyczną podbudowę. Kandydatów na nauczycieli przygotowywano do pracy z dziećmi o różnych odchyleniach od normy. Przede wszystkim więc chodzi o zaznajomienie ich z normą. Tym celom służyły wykłady i inne zajęcia o charakterze ogólnopedagogicznym wraz z psychologią dzieci normalnych. Odchylenia od normy traktowała Grzegorzewska globalnie, niezależnie od ich rodzaju, przyjmowała bowiem, że występują one na wspólnym podłożu fizjologiczno-nerwowym. Stąd też uznawała potrzebę respektowania wspólnych zasad rewalidacyjnych. Opracowaną przez siebie metodę ośrodków pracy uczyniła główną osnową działalności rewalidacyjnej i szeroko spopularyzowała w szkołach specjalnych.

Studia w Instytucie odbywali nauczyciele z reguły po kilku bądź kilkunastu latach pracy w szkole. Po roku studiów teoretycznych, nastawionych na rozwijanie ich samodzielności i zdolności badawczych, podejmowali pracę w szkole i badali wybrane problemy, aby zebrać materiał do prac dyplomowych. Zasadą pracy było systematyczne wiązanie teorii z praktyką. Teorię zawdzięczali literaturze naukowej oraz gronu profesorów, obeznanych z najnowszymi osiągnięciami światowymi, a własne doświadczenia pedagogiczne wzbogacali poprzez odwiedzanie wybranych placówek wychowawczych i szkół specjalnych, poprzez obserwacje i hospitacje zajęć. Kończący Instytut nauczyciele cieszyli się dobrą opinią, nie tylko jako fachowcy, lecz także jako ludzie, dla których zawód nauczycielski bywał jednocześnie powołaniem.

Drugim, obok Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, terenem, na którym Maria Grzegorzewska rozwinęła twórczą działalność w dziedzinie kształcenia nauczycieli, stał się Państwowy Instytut Nauczycielski. Utworzyła go w roku 1930 przy współudziale Władysława Radwana i prowadziła do roku 1935, do czasu odwołania jej przez władze oświatowe z tego stanowiska, co stało się równoznaczne z upadkiem Instytutu. Obie uczelnie mieściły się w Warszawie, w tym samym budynku w Alejach Ujazdowskich. Słuchaczami Instytutu Nauczycielskiego byli ludzie młodzi, pracujący w szkołach powszechnych, ale dopiero po ukończeniu rocznego wyższego kursu nauczycielskiego, do tego wyróżniający się twórczym stosunkiem do pracy nauczycielskiej. Warunkiem przyjęcia było przedstawienie opisu własnych doświadczeń. Studia trwały dwa lata, słuchacze korzystali z urlopu płatnego. W ciągu pięciu lat pracy Instytut wykształcił 178 nauczycieli[3].

Cele edukacji w Instytucie były zorientowane na doskonalenie osobowości

słuchaczy, na spotęgowanie aktywności ich życia duchowego, na wdrożenie do krytycznej postawy wobec rozpatrywanych zagadnień, na pogłębienie wykształcenia pedagogicznego oraz zrozumienia praktycznych zadań zawodowych. W programie studiów uwzględniono trzy grupy przedmiotów, wzajemnie ze sobą powiązane:

— przedmioty dające podstawy naukowe pracy pedagogicznej, jak: wybrane zagadnienia z filozofii, pedagogiki, psychologii, socjologii, ekonomii, prawa i higieny społecznej;
— przedmioty i zajęcia związane z praktyką nauczania i wychowania, opracowywane głównie na seminariach;
— przedmioty i zajęcia wprowadzające w zagadnienia kultury i estetyki, np. kultura żywego słowa, historia sztuki, historia muzyki itp. Oprócz tego — obowiązkowy lektorat jednego z języków obcych: francuskiego, niemieckiego lub angielskiego.

Ale nie tylko wykłady, seminaria, samodzielne prace słuchaczy czy samodzielne badania stanowiły o „doskonaleniu osobowości" kandydatów na nauczycieli szkół specjalnych. Jak napisał F. Domański: „Było coś fascynującego w atmosferze tej uczelni. Zetknięcie się nas, prowincjonalnych nauczycieli, z wybitnymi przedstawicielami nauki, dyskusje na seminariach powodowały ścieranie się różnych poglądów i stanowisk, a często przenosiły się z sal seminaryjnych do prywatnych mieszkań, sal internatu czy hotelu ZNP. Zaostrzało to krytycyzm, zmuszało do czytania, do przemyślenia każdej kwestii, służyło rozbudzaniu czynnych zainteresowań"[4]. Podobnego zdania byli inni absolwencji Instytutu. Słusznie pisali oni, iż realizowana przez Marię Grzegorzewską koncepcja kształcenia nauczycieli była na wskroś nowoczesna, że wykraczała poza wzory znanych w świecie uczelni pedagogicznych. A i dziś jeszcze moglibyśmy śmiało twierdzić, że nie dorównują jej koncepcje realizowane w naszych uniwersytetach czy wyższych szkołach pedagogicznych. I to nie tylko ze względu na brak wybitnych pedagogów kierujących z taką umiejętnością i takim oddaniem, jak Grzegorzewska, zakładami kształcenia nauczycieli, lecz także na mankamenty w założeniach teoretycznych realizowanych koncepcji[5]. A już takiej kadry uczonych nie potrafi skupić żadna współczesna uczelnia nauczycielska. Stanowili ją m.in. Stefan Baley, Stefan Czarnowski, Henryk Elzenberg, Juliusz Starzyński, Janusz Korczak, Tadeusz Kotarbiński, Bogdan Nawroczyński, Helena Radlińska, Stefan Rudniański, Jerzy Zawieyski, Tadeusz Zieliński czy Florian Znaniecki. Wszystkich przyciągnęła osobowość Marii Grzegorzewskiej.

Odwołanie Marii Grzegorzewskiej ze stanowiska dyrektora Instytutu Nauczycielskiego przez resort oświaty nastąpiło w maju 1935 roku, na dwa tygodnie przed egzaminami końcowymi. Powodem miała być jej działalność „rozkładowa". Dyrektorem został Karol Makuch, nie znany w świecie nauki urzędnik tego resortu. Na znak protestu wszyscy profesorowie — po przeprowadzeniu egzaminów końcowych — opuścili uczelnię, która tym samym utraciła swoje dotychczasowe znaczenie. To niepowodzenie Grzegorzewskiej

pod koniec okresu międzywojennego nie było wyjątkiem. Nie potrafiła go łatwo przeboleć, mniemała bowiem, że ucząc nauczycieli polskich krytycznego myślenia, postępowała słusznie, mimo iż to się władzom nie podobało. Innym niepowodzeniem stała się ciężka choroba serca, przez wiele miesięcy zagrażająca jej życiu. Przy tym zabrakło jej już wsparcia ze strony ogromnie oddanej przyjaciółki, Józefy Joteyko, która zmarła w 1928 roku.

W okresie wojny i okupacji niemieckiej Grzegorzewska pracowała jako nauczycielka Szkoły Specjalnej nr 177 w Warszawie. Jednocześnie, mimo choroby serca brała udział w tajnej działalności oświatowej Delegatury Rządu londyńskiego, zajmując się pracami nad kształceniem nauczycieli, i prowadziła roczne tajne studium kształcące nauczycieli. Obok tego działała w konspiracji i to nawet wojskowej (kolportaż broni), w udzielaniu pomocy Żydom, brała również udział w powstaniu warszawskim głównie w służbie sanitarnej. Niestety, jej dom splonął podczas powstania, a wraz z nim wiele jej prac oraz prac jej uczniów. I co najważniejsze, spalił się przygotowany do druku drugi tom *Psychologii niewidomych* (wydanej ok. 1930 roku) i praca pt. *Osobowość nauczyciela*. Wielka strata, tym większa, że obu nie udało się w przyszłości odtworzyć.

Po wojnie powróciła Grzegorzewska do problemów edukacji nauczycielskiej w swoich trzech cyklach *Listów do młodego nauczyciela*[6]. Być może, w *Listach* częściowe odbicie znalazły te treści, które zawierała praca *Osobowość nauczyciela*, osobliwa jest wszakże forma przekazania tych treści i osobliwy ich adresat. Poprzez wydawane w pewnych odstępach czasu listy chciała autorka nawiązać dialog z młodym nauczycielem, ukazać mu cele jego zawodu i społeczne znaczenie jego codziennej pracy, a zarazem powołać się na przykłady szczytnego realizowania powinności nauczycielskich. Jeden z listów, charakteryzujący drogę życiową Józefy Joteyko, tak zakończyła: „Czuliśmy, Kolego, że to jest Ktoś silny prawdą wewnętrzną, kochający życie i ludziom głęboko życzliwy. Czuliśmy, że można się na nim oprzeć moralnie, że można mu zaufać"[7].

W *Listach do młodego nauczyciela* zamknęła Grzegorzewska pełną charakterystykę nauczycielskiej osobowości. Nawiązując do innych autorów głównie do Dawida i Szumana, największy nacisk położyła na bogactwo osobowości nauczyciela, na jego płynącą z miłości do innego człowieka dobroć, która polega na stałym niesieniu pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom, jak również na poczuciu „odpowiedzialności przed sobą, przed społeczeństwem, przed narodem"[8].

W swojej charakterystyce osobowości nauczyciela Grzegorzewska położyła nacisk na sprawę kształtowania się stosunku wychowawczego między nauczycielem i uczniami. Wyróżniała ona dwa rodzaje tego stosunku. Stosunek wyzwalający — prowadzi do wzajemnego zbliżenia i w dalszym etapie rozwoju — do duchowej wspólnoty. Stosunek hamujący — odwrotnie — prowadzi do zamknięcia się w sobie i w dalszym etapie — do oddalenia. Nawiązywanie stosunku wyzwalającego dokonuje się poprzez wzajemną chęć pomocy, sympatię bądź miłość, a więc przez czynniki, które wyzwalają w wychowankach

zaufanie, chęć do wysiłku i do pracy oraz czynną postawę wobec życia. Wszystko to służy kształtowaniu się autorytetu nauczyciela oraz duchowemu porozumieniu między nauczycielem i wychowankami, a tym samym sprzyja wewnętrznemu wpływowi na nich oraz doskonaleniu ich osobowości. Stosunek hamujący opiera się na stosowaniu takich środków, jak rozkaz, przymus czy sankcje karne. Osłabiają one bądź likwidują zainteresowanie i chęć do pracy, powodują znużenie, nieufność i bierność oraz wywołują poczucie obcości i niechęci uczniów do nauczyciela. Oddziaływanie wychowawcze przyjmuje tu postać czysto zewnętrzną, jego skutki są nietrwałe. Pod wpływem braku porozumienia z nauczycielem i działania pod przymusem następuje zamknięcie się w sobie wychowanka i zupełne „oddalenie" od wychowawcy[9].

Po wojnie Grzegorzewska — mimo bardzo zaawansowanej choroby serca — nadal kierowała stworzoną przez siebie placówką kształcenia nauczycieli. O tej to placówce takie zdanie wypowiedział Marian Falski: „Drogą olbrzymiej pracy naukowej i organizacyjnej stwarza imponującą instytucję, gromadzącą dziś wielką rzeszę ideowych i pełnych uwielbienia dla niej współpracowników, instytucję tak już szeroko rozbudowaną, wrosłą w nasze życie i opromienioną ogromnymi osiągnięciami — Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej"[10]. W roku 1960, gdy Grzegorzewskiej już sił nie starczało, kierownictwo Instytutu przejęła jej długoletnia zastępczyni, Janina Doroszewska.

Nieco wcześniej, bo w roku 1956, objęła Grzegorzewska kierownictwo specjalnie dla niej utworzonej Katedry Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim. Tu wespół z zespołem dobranych przez siebie pracowników kształciła magistrów tej dyscypliny, stworzyła również warunki do ukończenia pełnych studiów magisterskich wielu absolwentom Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Także sama otrzymała tu dobrze zasłużony tytuł profesora zwyczajnego.

Katedra Pedagogiki Specjalnej była trzecią z kolei instytucją kształcenia nauczycieli, stworzoną przez Marię Grzegorzewską. Wprawdzie organizując ją była ograniczona przepisami uniwersyteckimi, ale i na niej potrafiła wycisnąć swoje piętno. Sama prowadziła dla ogółu studentów Wydziału Pedagogicznego wykłady z pedagogiki specjalnej oraz dla studentów specjalizujących się w tej dyscyplinie — wykłady z wybranych zadagnień pedagogiki specjalnej. Jedne i drugie wykłady połączone były z ćwiczeniami. Same studia z pedagogiki specjalnej obejmowały oprócz tego wykłady z zakresu neurologii i psychopatologii, połączone z obserwacjami w Klinice Psychiatrycznej w Pruszkowie. W ramach tych studiów Grzegorzewska wyodrębniła trzy grupy specjalizacyjne, obejmujące: 1) upośledzenia zmysłowe, 2) przewlekłe choroby somatyczne, nerwowe i psychiczne, 3) niedostosowanie społeczne na tle środowiskowym. Z czasem powstał też dział głuchych i niewidomych. Wszystko to składało się na program IV i V roku studiów uniwersyteckich, oczywiście w połączeniu z pracą dyplomową. Przy takim obciążeniu studentów i dodatkowej potrzebie organizowania praktyk prowadzenie Katedry było zadaniem trudnym i ogromnie absorbującym. Grzegorzewska i temu zadaniu podołała, ale kosztem ciągle ubywających sił. Zmarła w Warszawie, w nocy z 6 na 7 maja 1967 roku.

W Przedmowie do *Wyboru pism* tak Grzegorzewska napisała o sobie: „W czasie moich studiów w Paryżu i bezpośrednio po ich ukończeniu pracowałam nad wychowaniem estetycznym i zamierzałam dalej zajmować się tym zagadnieniem w kraju. Decyzję moją zmieniłam jednak w pewnej mierze pod wpływem bezpośredniego zetknięcia się w jednym ze szpitali paryskich z różnego rodzaju upośledzeniami fizycznymi i psychicznymi. Przeżycie było wielkie i zdecydowało o zwrocie w tym kierunku mojej pracy społecznej po powrocie do kraju. Wprowadzenie społeczne ludzi kalekich różnego rodzaju jako użytecznych pracowników i wyrównywanie krzywdy społecznej tych jednostek — stawało się dla mnie zagadnieniem coraz bardziej pasjonującym".

Z tej pasji wyrosła pedagogika specjalna, główne dzieło życia Marii Grzegorzewskiej. Swój rozwój w Polsce dyscyplina ta zawdzięcza wielu twórcom, Grzegorzewska odegrała w nim jednak rolę wyjątkową. Jej zasługą jest opracowanie głównych teoretycznych założeń pedagogiki specjalnej, jak również metodologii i zorganizowanie rozległych badań naukowych, uczynienie z tej dyscypliny przedmiotu studiów akademickich; ona wreszcie wzbogaciła ją swoimi badaniami i pracami o światowym poziomie.

Według Grzegorzewskiej, podstawowym przedmiotem badań pedagogiki specjalnej są dzieci anormalne, a więc te, które ze względu na większe lub mniejsze uszkodzenia natury organicznej lub funkcjonalnej odczuwają trudności w poznawaniu świata i w kontakcie z otoczeniem. Są to przede wszystkim trudności związane z uszkodzeniami wzroku i słuchu, tym też dzieciom poświęciła Grzegorzewska w swoich badaniach najwięcej uwagi.

Drugą grupę dzieci badanych przez pedagogikę specjalną stanowią te, które w pewnym okresie swego życia, np. w pewnej fazie rozwojowej, wymagają specjalnej opieki wychowawczej. Mogą to być dzieci przewlekle chore, może to być młodzież niedostosowana społecznie ze względu na trudności natury charakterologicznej, mogą być wreszcie dzieci kalekie z uszkodzeniami narządów ruchu, ale już po przejściu okresu usprawnienia w specjalnym zakładzie leczniczym bądź leczniczo-wychowawczym.

Pedagogika specjalna zajmuje się także profilaktyką rozumianą jako zgodne z zasadami pedagogiki uzdrawianie warunków społecznych, jak również dziejami opieki nad ludźmi upośledzonymi; można też zajmować się nią jako szczególnym działem polityki oświatowej. Tej ostatniej sprawie poświęciła Grzegorzewska kilka swoich prac, rozpatrując w nich zagadnienia związku edukacji specjalnej z całym systemem oświaty.

W swoich badaniach nad dziećmi anormalnymi Maria Grzegorzewska uprzywilejowała dziecko niewidome. Widać sądziła, że brak wzroku stawia je w najtrudniejszej sytuacji życiowej, pozbawia bowiem wizualnego kontaktu z innymi ludźmi i otoczeniem materialnym, tym samym ciągle wystawiając na próbę jego instynkt samozachowawczy. Temu upośledzeniu poświęciła podstawowe dzieło swego życia, monografię pt. *Psychologia niewidomych*, napisa-

ną i opublikowaną w drugiej połowie lat dwudziestych. Dzieło to spotkało się z dużym zainteresowaniem i dobrym przyjęciem w kraju i za granicą, znaczną aktualność zachowało też do dnia dzisiejszego.

Pisząc *Psychologię niewidomych* Grzegorzewska w pełni wykorzystała swoje kontakty z krajami Europy Zachodniej oraz swoje obserwacje ze szkół specjalnych w różnych krajach, a przy tym pracę oparła na gruntownych studiach literatury przedmiotu, głównie francuskiej i niemieckiej. Ważnym źródłem informacji stały się własne badania i refleksje. Na treść dzieła złożyło się opracowanie podstawowych zagadnień psychologii niewidomych oraz takich szczegółowych kwestii, jak znaczenie zmysłów u niewidomych, głównie wzroku, słuchu i dotyku oraz „zmysłu przeszkód", zastępowanie jednych zmysłów przez inne, zagadnienia percepcji dotykowej i wyobraźni u niewidomych. Wprawdzie w przedmowie do *Psychologii niewidomych* znalazła się zapowiedź wydania jej drugiego tomu, ale mimo przygotowania go przez autorkę, nie mógł on ukazać się w druku, o czym już wyżej była mowa. Tom ten miał być poświęcony zagadnieniom pamięci, wyobraźni, inteligencji, myślenia, uczuć i woli, cechom osobowości i zachowania się niewidomych.

Wiele uwagi poświęciła Grzegorzewska zjawisku kompensacji u osób niewidomych i głuchych. Zakłada ona, że wszystkie dążenia niewidomego zmierzają do poznania świata „widzących", stąd przystosowania kompensacyjne mają na celu zastępowanie elementów optycznych przez inne, będące z nimi w korelacji i sprzyjające orientowaniu się w przestrzeni. Chodzi tu o połączone wrażenia i wyobrażenia dotykowe, mięśniowe, słuchowe, węchowe w powiązaniu z tzw. zmysłem przeszkód.

A oto jak obrazowo przedstawiała Grzegorzewska trudności niewidomego i przejawy kompensacji jego wzroku. „Zacznijmy od postawy niewidomego. Duże trudności, z którymi musi on się liczyć przy wszystkich ruchach, są przyczyną charakterystycznego sposobu „trzymania się" podczas ruchu postępującego. Jego chód nie jest automatyczny tak jak u widzących. Ruchy dotykowe jego nóg odbywają się z pewną powolnością i jakby zastanowieniem, przy czym stopy unosi on stosunkowo niewiele. Wskutek tego chód niewidomego traci na lekkości, krok wydaje się wahający i niepewny... Liczba kroków informuje niewidomego, jaka odległość dzieli go od celu; kierunek kroków daje mu pojęcie o kierunkach przestrzeni. Poznawszy odległość i kierunek, niewidomy posiada już dwie względne dane lokalizacji przedmiotów w stosunku do siebie. Wszakże zdobycie wiadomości o przestrzeni konkretnej jest procesem bardziej zawiłym niż to się wydaje. Ażeby się udać z jednego miejsca do drugiego, nawet w miejscowości dobrze znanej, niektórzy niewidomi, jeżeli brak im punktów wytycznych, spuszczają się zupełnie na pamięć mięśniową (w tym jednak wypadku przewodnikiem są czucia mięśniowe, nie zaś wyobrażenia przestrzeni); inni, jak przyznają, liczą swoje kroki. Na podstawie odgłosu swych kroków ocenia niewidomy odległość do jakichś budowli, ich wielkość i położenie. Rezonans jego własnych kroków wskazuje na przeszkody w najbliższym otoczeniu, np. pozwala na odróżnienie bram i zbiegu dróg. Za pomocą wrażeń dotykowych nóg zdaje

sobie niewidomy ponadto sprawę z właściwości gruntu, po którym stąpa, nierówności i twardości chodnika, z grząskości drogi piaszczystej, a więc i z prawidłowości drogi... Laska służy mu nie tyle do oparcia, ile do wyszukania nierówności drogi i do wywołania odgłosów potrzebnych mu w orientacji przestrzennej"[12]. Znaczną pomoc w tej orientacji świadczą również inne zmysły, zwłaszcza zmysł powonienia i zmysł kinestetyczny. Grzegorzewska opisuje też tzw. zmysł przeszkód, który jest u niewidomych „równoważnikiem percepcji wzrokowych ludzi widzących: niewidomy odczuwa przedmioty na odległość dzięki temu, że fale tych bodźców fizycznych, które mu zastępują bodźce wzrokowe, są odbite przez przedmioty rozciągle i nieprzenikliwe i w drodze powrotnej uderzają o receptory niewidomego, powodując czucie dotyku"[13].

Przytoczone fragmenty jednej z prac M. Grzegorzewskiej wyraźnie świadczą o tym, z jaką dokładnością i jaką subtelnością odnosi się ona do człowieka jako przedmiotu obserwacji, jak racjonalnie interpretuje jego zachowanie. Cechy te są typowe dla ogromnej większości jej prac naukowych. Wprawdzie dominuje wśród nich problematyka człowieka niewidomego, wiele prac wykracza wszakże poza nią. W niektórych pracach Grzegorzewska rozpatruje łącznie trudności niewidomych i głuchych. Miało to miejsce zarówno w pracy *Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych*, jak w rozprawie *Zagadnienia higieny w wychowaniu zakładowym niewidomych i głuchych*. Zarówno jedni jak i drudzy żyją we względnie bogatym świecie doznań zmysłowych: jeśli jednak niewidomy żyje w świecie dźwięków, zapachów i kształtów, to głuchego świat jest pełen doznań wzrokowych.

Jednych i drugich doznań pozbawieni są jednak głuchociemni. Grzegorzewska poświęciła im m.im. obszerną rozprawę pt. *Głuchociemni*[14], w której scharakteryzowała postacie czterech znanych z literatury głuchociemnych kobiet: Laury Bridgman, Heleny Keller, Marty Heurtin i Olgi Skorochodowej. Na przykładzie ich biografii ukazała, jak mimo okrutnego ograniczenia ich możliwości rozwojowych potrafiły osiągnąć wysoki poziom kultury osobistej i zaadaptować się do warunków życia społecznego, ile przy tym zawdzięczały szczęśliwie dobranym nauczycielom, a ile własnym wysiłkom i własnemu hartowi ducha.

Próbując wyjaśnić, na czym polega fenomen zachowania się głuchociemnego, Grzegorzewska zwraca uwagę na trudności, jakie odczuwają oni w funkcjonowaniu obydwu układów sygnałowych, opisanych przez I. P. Pawłowa. Wskutek braku wrażeń słuchowych i wzrokowych pierwszy układ sygnałowy nie zapewnia głuchociemnemu właściwego kontaktu z rzeczywistością. Ów zubożony kontakt nie stwarza warunków do funkcjonowania układu drugiego. Wobec ograniczenia bodźców zewnętrznych rozszerza się zakres recepcji bodźców pochodzących z wewnątrz, co powoduje powstawanie stanów silnego pobudzenia w podkorze. „Jeżeli kora mózgowa jest pobudzona, to podkorze jest zahamowane przez indukcję ujemną. Ponieważ nadto słabo uczynniona kora mózgowa głuchociemnych źle hamuje i źle reguluje, bo sama jest bardzo słaba, więc naturalną konsekwencją są zmiany charakterologiczne (pewne podnie-

cenie, wybuchowość, niepohamowanie, niecierpliwość, agresywność). Z drugiej strony, kora mózgowa jest stale pobudzona (dochodzi tu stały odruch poznawczy) i wiele rozpoczynających się w korze (na skutek bodźców zewnętrznych) procesów pobudzenia czy hamowania nie dochodzi do usystematyzowania w postaci włączania się w utrwalone już zespoły poznawcze. Stanowią więc one procesy jak gdyby stale urywane, nie doprowadzone do właściwej reakcji, do której dąży dynamizm procesów, co jest czynnikiem dużego obciążenia wysiłkowego"[15].

Odsłaniając życiowe trudności istot głuchociemnych, Grzegorzewska usprawiedliwia ich zachowanie, ich bunt wobec otoczenia „normalnego", ich napady „niszczycielskiego gniewu", krzyk ich „uwięzionych dusz". Domaga się, aby tych ludzi wyzwalać z ich niemocy poznawczej, przenikać do nich, aby uruchamiać drzemiące w nich zdolności. Swój optymizm czerpie z opisanych przez siebie przykładów cichociemnych kobiet, których osiągnięcia wzbudziły podziw i uznanie na całym świecie.

METODY EDUKACJI „SPECJALNEJ"

Maria Grzegorzewska doceniała znaczenie metod pracy z dziećmi o różnych brakach rozwojowych, toteż profilaktyką i ich usuwaniem zajmowała się niemal w tym samym stopniu, co ich rozpoznawaniem. Miała za złe badaczom czterech kobiet cichociemnych, że dokumentując postępy w ich rozwoju, nie opisywali metod, które doprowadzały do zadziwiająco wysokich efektów. Sama włożyła wiele pracy w rozwijanie metod profilaktyki, wychowania-kształcenia i rewalidacji dzieci z brakami w rozwoju słuchu, wzroku, dotyku, węchu i innych zmysłów oraz dzieci oligofrenicznych i opóźnionych w rozwoju społecznym.

Wszystkie te zjawiska patologiczne nabierają właściwego znaczenia dopiero w zestawieniu z normą. Bez tego zestawienia stan patologiczny traci swój sens odstępstwa od normy i staje się jak gdyby prawidłowością, a więc normą dla danego dziecka czy dorosłego. Toteż Grzegorzewska w swych badaniach nad rewalidacją dzieci upośledzonych za punkt wyjścia i dojścia brała dziecko normalne. Od kandydatów na nauczycieli szkół specjalnych wymagała również gruntownej wiedzy o dzieciach normalnych. Zakładała też pewną równowartość, pewien związek między badaniami nad jednymi i drugimi dziećmi, uważała mianowicie, że wyniki badań z obszaru pedagogiki specjalnej mogą być bardzo przydatne w obrębie pedagogiki ogólnej. Jednym z przykładów tego związku może być zjawisko synkretyzmu.

Grzegorzewska zajęła się nim m.in. na przykładzie metody pracy z głuchoniemymi. W rozprawie pt. *Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych*[16] skoncentrowała się na tzw. metodzie belgijskiej, stworzonej przez O. Decroly'ego i A. Herlina. Punktem wyjścia tej metody jest założenie, że w postrzeganiu przedmiotu dziecko nie wychodzi od analizy szczegółów, jak powszechnie mniemamo, lecz najpierw ujmuje przedmiot całościowo, aby następnie przejść do szczegółów. Takie postrzeganie nazywała E. Claparède postrzeganiem synkretycznym,

a metodę, w której się je uwzględnia, nazwano metodą globalną. Oto co już w roku 1932 pisała Grzegorzewska na ten temat: „Gdy sięgnąć w głąb świadomości, spostrzegamy całości strukturalne. Nazwa ta (struktura psychiczna) odnosi się do całych treści świadomości, do całokształtów, w których każdy człon posiada swoją wartość, łącznie z innymi i przez inne jest uwarunkowany, współistniejąc na wspólnym podłożu, z którym się zlewa. Każda zmiana w jednym z członów znajduje oddźwięk w innych członach i w całej postaci. Struktury kształcą się i rozwijają, stają się bogatsze w treść; podlegają one również rozluźnieniu, rozkładowi, zanikowi, na miejsce dawnych powstają nowe"[17]. Jakże aktualny wydaje się nam dziś ten pogląd! Trzeba było dwudziestu lat, aby pojawił się on znowu w pracy J. S. Brunera *Proces kształcenia*, aby na trwałe zagościł w naszej dydaktyce i psychologii. Formułując go za przedstawicielami teorii postaci, Grzegorzewska dostarczyła cennych przesłanek nie tylko pedagogice specjalnej, lecz także innym naukom o wychowaniu.

Szczególny wyraz nauczanie globalno-strukturalne znalazło w opracowanej przez M. Grzegorzewską metodzie ośrodków pracy. Instytut Pedagogiki Specjalnej zalecał jej wprowadzenie do klas I–III szkół specjalnych ze względu na jej efektywność w pracy nad rozwojem i rewalidacją społeczną dzieci z brakami rozwojowymi. Ponieważ metoda ta jest jednym z najbardziej oryginalnych tworów polskiej pedagogiki praktycznej, należy poświęcić jej nieco więcej uwagi. Informacji o tej metodzie dostarczają dwie częściowo ze sobą zbieżne prace M. Grzegorzewskiej: *Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej*[18] i *Analiza wartości rewalidacyjnych metody „ośrodków pracy"*[19].

Metoda ośrodków pracy powstawała w czasach, gdy w Ameryce i w Europie Zachodniej krzywiły się hasła progresywizmu i nowego wychowania. Grzegorzewska nie ujawnia co prawda swego stosunku do poglądów Johna Dewey'a, lecz jego dewiza *learning by doing* znajduje odbicie w koncepcji ośrodków pracy. Za to związki tej koncepcji z poglądami belgijskich i szwajcarskich przedstawicieli nowego wychowania są już dość wyraźne. Pobyt Grzegorzewskiej w Brukseli sprzyjał poznaniu nie tylko Decroly'ego i Claparède'a, lecz także wielu wybitnych nauczycieli realizujących nowe pomysły w szkołach ogólnokształcących i specjalnych. W czasie tego pobytu O. Decroly wprowadzał w szkołych brukselskich swoją koncepcję ośrodków zainteresowań. Wprawdzie idea ośrodków pracy wyraźnie się różni od koncepcji Decroly'ego, ale sam pomysł zastąpienia rozproszonych przedmiotów nauczania przez ośrodki jest wspólny. Podobna myśl znalazła zresztą swoje odbicie w koncepcji nauczania łącznego, wyróżniającego ośrodki życiowe i ośrodki rzeczowe, co również było wyrazem hołdowania metodzie globalnej. I co najważniejsze, zarówno w koncepcjach amerykańskiego progresywizmu i zachodnioeuropejskiego nowego wychowania, jak i w ośrodkach pracy M. Grzegorzewskiej na plan pierwszy wysuwa się dziecko, a nie nauczyciel. Dziecko staje się „słońcem" wychowania, chyba jeszcze ważniejszym u Grzegorzewskiej niż u innych.

Zgodnie z założeniami metody ośrodków pracy zajęcia lekcyjne każdego dnia tworzą całość, którą prowadzi nauczyciel danej klasy. Ma on pełną swobodę w operowaniu przerwami i w stosowaniu przemiennym technik szkolnych, podporządkowanych rozwiązaniu jakiegoś zagadnienia i stosowanych zgodnie z wymaganiami programu oraz poziomu możliwości dziecka. Punktem wyjścia metody jest więc jakieś zagadnienie, stanowiące ośrodek, wokół którego pojawiają się inne zagadnienia, bezpośrednio z nim związane. Mamy tu więc do czynienia z logicznym powiązaniem ze sobą treści programowych w pewne całości, ukierunkowujące zainteresowania dzieci treścią programową. I tak np. dzienny temat „gruszka" czy „jabłko" w klasie I jest fragmentem szerszego zagadnienia „owoce", a ten jest z kolei częścią jeszcze szerszego zagadnienia „płody jesieni", które znowu stanowi fragment zagadnienia nadrzędnego „jesień". Tym samym temat opracowywany jednego dnia staje się małą cząstką związanych z nim bezpośrednio innych zagadnień w coraz szerszym układzie.

Przy opracowywaniu jakiegoś zagadnienia, np. „jabłko", „marchew", „pies", „dom", zadaniem dziecka jest:

1) obserwować, porównywać, wyciągać wnioski, wyodrębniać cechy istotne, badać zachodzące związki przyczynowe;

2) zebrać wszelkie dostępne materiały o nich różną drogą i w różnej postaci (różne obiekty, związane np. z obiektem poznawanym, narzędzia pracy służące do produkcji, wiadomości ze szkoły, z domu, ilustracje, obrazki, notatki z książek, wycinki z czasopism);

3) skonkretyzować zebrane wiadomości i przeżycia związane z tym poznaniem w jakiś sposób to uzasadniający, np. drogą prostej pracy ręcznej (lepienie z gliny) lub bardziej złożonej, wymagającej różnych materiałów i narzędzi (glina, tektura, drewno, kora, klej, młotek, gwoździe itp.)[20].

Metoda ta umożliwia wiązanie treści programowych z warunkami życia i społeczno-przyrodniczego otoczenia dziecka. Jest zarazem metodą wywołującą aktywność i zainteresowanie dzieci: biorą one udział w planowaniu pracy, w poszukiwaniu sposobów rozwiązywania zagadnień, formułują wyniki poszukiwań, wyciągają wnioski ze zdobytych doświadczeń. Dużą zaletą ośrodków pracy jest stwarzanie warunków do pracy umysłowej i fizycznej oraz do wiązania jednej z drugą. Do tego metoda ta wymaga organizowania pracy zespołowej, niezbędnej w poszukiwaniu dróg rozwiązania problemu i sprawdzaniu wartości rozwiązań.

A oto jak Stefan Dziedzic, współpracownik i kontynuator prac Marii Grzegorzewskiej opisuje praktyczne zastosowanie metody. A więc pracę w szkole rozpoczyna się od zajęć wstępnych, które mają pobudzić do aktywności dzieci ospałe, uspokoić nadmiernie pobudzone i ewentualnie rozładować napięcia. Drugi etap pracy polega na ukazaniu dzieciom interesującego, przyjemnego i przydatnego życiowo celu i zadań do wykonania w danym dniu. Zadania te powinny być przyjęte przez dzieci jako ich własne postanowienia, a przy tym dobrze przemyślane z organizacyjnego punktu widzenia.

Trzeci etap obejmuje właściwą pracę poznawczą dzieci. Może ona mieć miejsce w klasie, częściej jednak przebiega w terenie, gdzie znajdują się poznawane obiekty. Proces ich poznawania rozpoczyna się od dowolności obserwacji, która przekształca się stopniowo w obserwację kierowaną i w proces badania, polegający na sprawdzaniu słuszności przewidywań dzieci i formułowaniu bardziej ogólnych wniosków. Dalszy ciąg tej pracy często przebiega już w klasie, gdzie dzieci systematyzują swoje wiadomości i je w odpowiedni sposób wyrażają, głównie w piśmie i rysunku.

Właściwa ekspresja to już przejście do kolejnego etapu. Początkowo są to prymitywne formy wyrażania doznań gestem, ruchem, mimiką lub słowem, z czasem staje się ona coraz poprawniejszą i pełniejszą ekspresją przedmiotową (rysunek, ulepianka, naklejanka, makieta, konstrukcja techniczna) lub słowno-graficzną (poprawne zdania i opowiadania, prawidłowy zapis matematyczny i in.). Ekspresja wraz z doznaniami odtwórczymi i twórczymi staje się dalszym etapem poznania, drogą od wiadomości do umiejętności, tudzież do stosowania ich w praktyce. Ostatni etap realizacji dziennego ośrodka pracy to już tylko zajęcia końcowe. Obejmują one wspólną ocenę pracy i zachowania się całego zespołu i poszczególnych dzieci, uświadomienie dzieciom zadań, jakie mają wykonać po przyjściu ze szkoły, uporządkowanie miejsca pracy oraz pożegnanie z nauczycielem i rówieśnikami[21].

Charakterystyka toku postępowania przy realizacji dziennego ośrodka pracy jest potwierdzeniem związku między zasadami szkoły aktywnej i nowego wychowania a założeniami ośrodków pracy M. Grzegorzewskiej. Co więcej, jest również świadectwem związku między metodami pracy w szkole specjalnej i w szkole dla ogółu dzieci. Przecież nieprzypadkowo metodę ośrodków pracy stosuje się w wielu szkołach dla dzieci normalnie rozwiniętych. Respektowanie tego wzajemnego związku jest wielką zaletą poglądów Marii Grzegorzewskiej. Wielka szkoda, że jej następcy tak bardzo rozluźnili ten związek pedagogiki specjalnej z pedagogiką ogólną, bądź nawet nie podejrzewają, że on jednak mimo wszystko istnieje.

SŁOWO KOŃCOWE

Maria Grzegorzewska jest jedną z najpiękniejszych postaci nie tylko w polskiej pedagogice, wszak można ją zaliczyć do grona najwybitniejszych kobiet w naszym kraju. Nieczęsto się zdarza, by jakiś uczony kreował nową dyscyplinę naukową, budując od podstaw jej fundamenty, a zarazem oddając w służbę praktyce gwoli zaspokajania istotnych potrzeb ludzkich. Pedagogikę specjalną, główne dzieło swego życia, tworzyła i rozwijała Grzegorzewska od lat uniwersyteckich do końca dni swoich. Dzieliła się też nią jak chlebem z rzeszami nauczycieli szkół specjalnych i z tysiącami, tysiącami dzieci potrzebujących pomocy. Co więcej, tworzyła tę dyscyplinę z troską o jej wysoki poziom naukowy, współmierny do tego, co działo się w jej obrębie w skali światowej.

W naszym szkicu można było zwrócić uwagę tylko na niektóre zagadnienia pedagogiki specjalnej, jakimi zajmowała się Grzegorzewska. Przyszły autor monografii jej poświęconej, na co od dawna zasługuje, nie pominie zapewne wielu innych zagadnień i prac, jak choćby o strukturze psychicznej czytania wzrokowego i dotykowego, o wyobrażeniach zastępczych, o zasadach terapii w zakładach leczniczych, o resocjalizacji i o sądach dla nieletnich. Prawdopodobnie podda również krytyce te elementy dość natrętnego pawłowizmu, które jako *signum temporis* pojawiały się w niektórych pracach po drugiej wojnie światowej.

Drugą dziedziną wielkich zasług Marii Grzegorzewskiej jest edukacja nauczycielska. Tu stworzyła ona przesłanki teoretyczne do pełnej charakterystyki osobowości nauczyciela, jak i w swoich listach do nauczycieli wypełniła je żywą treścią. Nie mniej wielkim osiągnięciem jest stworzenie dwu wzorowych zakładów kształcenia nauczycieli: szkół specjalnych i szkół ogólnokształcących. Wprawdzie i J. W. Dawid opracował piękny projekt zakładu kształcenia nauczycieli, ale ten ze względów historycznych musiał pozostać tylko na papierze, tymczasem podobny projekt Grzegorzewskiej znalazł swoją bardzo udaną realizację w Państwowym Instytucie Nauczycielskim, oczywiście w czasie, w którym jej samej dano PIN-em kierować.

Tylko częściowo spełnionym marzeniem Marii Grzegorzewskiej było zajęcie się teorią wychowania estetycznego. Już jednak pierwsze jej trzy prace na temat uczuć estetycznych, recepcji pejzażu przez młodzież szkolną i smaku estetycznego u tej młodzieży, ogłoszone w latach 1916–18 w języku francuskim, świadczą o tym, że gdyby poszła w tym kierunku, osiągnęłaby równie wysokie efekty, jak w swojej umiłowanej pedagogice specjalnej. Sztuką zresztą interesowała się przez całe życie, wysoko też oceniała rolę sztuki i uczuć w procesie wychowania. Sama chętnie obcowała z dziełami sztuki i pięknem przyrody. Miejsce dla swego letniego domu znalazła w Klikuszowej koło Nowego Targu, aby tam wśród pięknej przyrody zażywać odpoczynku i gościć przyjaciół. Jednym z jej częstych gości była Helena Malynicz. Oto jak wyraziła się ona o swej przyjaciółce: „Wszędzie, gdzie przybywała, utrwalała ślad swojej bogatej osobowości, szczególnie wrażliwej na piękno. Piękno w jej życiu było jakby powietrzem, którym oddychała, niezbędnym do życia"[22].

Przede wszystkim jednak Maria Grzegorzewska była uosobieniem idei Dawida, według której najważniejszą cechą nauczyciela jest jego miłość do dzieci. Grzegorzewska rzeczywiście kochała dzieci i dlatego tym dzieciom, które są najbardziej nieszczęśliwe, poświęciła swoje prace i znaczną część swego życia. Kochała wszakże nie tylko dzieci, kochała człowieka. Promieniowała dobrocią i nie szczędziła ani czasu, ani trudu, gdy trzeba było komuś przyjść z pomocą. Czyniła to chętnie, mimo iż była przekonaną o słuszności powtarzanego przez nią często żmudzkiego powiedzenia: „Sobie źle nie zrobiwszy, nikomu dobrze nie zrobisz".

Przypisy

[1] J. Doroszewska: Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: Maria Grzegorzewska. Pod red. J. Doroszewskiej, M. Falskiego, R. Wroczyńskiego. Warszawa 1972, s. 9–10.

[2] Janina Doroszewska: jak wyżej, s. 17.

[3] Informacje o Państwowym Instytucie Nauczycielskim pochodzą głównie z pracy F. Domańskiego: Państwowy Instytut Nauczycielski z lat 1930–35 i jego zadania. W: Maria Grzegorzewska. Op. cit.

[4] Zob. Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego. Pod red. W. Radwana. Warszawa 1961.

[5] O nowszych koncepcjach piszą m.in. H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1988 i W. Okoń: Rzecz o edukacji nauczycieli. Warszawa 1991.

[6] Pierwszy cykl „Listów do młodego nauczyciela" ukazał się w r. 1947, drugi — w 1958, trzeci — w 1961.

[7] Listy do młodego nauczyciela. Cykl III. Warszawa 1961, s. 20.

[8] Listy do młodego nauczyciela. Cykl II. Warszawa 1958, s. 5.

[9] O stosunku wychowawczym pisała M. Grzegorzewska w pracy „Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela". „Chowanna" 1938, nr 5. Przedruk w: Maria Grzegorzewska: Wybór pism. Warszawa 1964.

[10] M. Falski: List do uczestników Sesji Naukowej poświęconej pamięci Marii Grzegorzewskiej. W: Maria Grzegorzewska. Pod red. J. Doroszewskiej, M. Falskiego, R. Wroczyńskiego: Warszawa 1972.

[11] Psychologia niewidomych. Warszawa–Lwów br.

[12] M. Grzegorzewska: Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych. W: M. Grzegorzewska: Wybór pism. Op. cit. s. 69–70.

[13] Jak wyżej, s. 73.

[14] Rozprawa ta ukazała się jako przedmowa do pracy E. Jezierskiej „Obserwacje nad rozwojem głuchociemnej" Krystyny Hryszkiewicz. Warszawa 1962. Przedruk w: M. Grzegorzewska: Wybór pism. Op. cit.

[15] Cichociemni. W: M. Grzegorzewska: Wybór pism..., s. 248.

[16] Rozprawa ta ukazała się w „Szkole Specjalnej", 1932–33, nr 1 i 2. Przedruk w „Wyborze pism" M. Grzegorzewskiej.

[17] Wybór pism..., s. 166–167.

[18] Pracę tę opublikowała M. Grzegorzewska w „Studiach Pedagogicznych". Tom II, Wrocław 1955.

[19] „Szkoła Specjalna" 1957, nr 1. Przedruk w „Wyborze pism".

[20] Jak wyżej, s. 252.

[21] S. Dziedzic: Maria Grzegorzewska — twórca pedagogiki specjalnej w Polsce. W: Maria Grzegorzewska. Pod red. J. Doroszewskiej i in. s. 86–87.

[22] Zofia Malynicz: Stosunek Marii Grzegorzewskiej do piękna w przyrodzie, sztuce i w człowieku. W: Maria Grzegorzewska. Op. cit.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

KAZIMIERZ DENEK
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

DZIAŁALNOŚĆ EKSPERYMENTALNA SZKÓŁ (próby i doświadczenia Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM)

Odradzająca się Rzeczpospolita Polska wkroczyła na drogę przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych. Przesądzają one o zmianach[1] w edukacji szkolnej. Włącza się ona w proces budowy demokracji suwerennej Polski. Jaka jest ona cenna, mogliśmy się przekonać przez ostatnie półwiecze. Jak wymagająca potrafi być demokracja, doświadczamy od wielu miesięcy. Porządku demokratycznego nie zaprowadzi się w drodze regulacji prawnych. Jest to produkt długotrwałego procesu kształtowania społecznych postaw i nawyków.

Edukacja szkolna warunkuje przedsiębiorczość człowieka i społeczeństwa w każdej dziedzinie życia i pracy. Stymuluje aktywność społeczną i gospodarczą narodu oraz jego państwa. Dzięki wartościom uniwersalnym i narodowym wskazuje na sens tej przedsiębiorczości.

Zmiany w edukacji szkolnej prowadzą poprzez promowanie wartości intelektualnych, moralnych i etycznych, ochronę tego, co w tej pracy stanowi dziedzictwo ogólnoludzkie i rodzime, jak też w drodze reorientacji w metodach odsłaniania przez nauczyciela uczniom prawdy, dobra i piękna, wzajemnych relacji: nauczyciel–uczeń. Chodzi w nich przede wszystkim o zapewnienie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży, poszanowania autonomii uczniów, praw rodziców i potrzeb społeczeństwa polskiego.

1. Zmiany w szkole

Zmiany w szkole mogą mieć różną wagę i zakres. Interesują nas zmiany, które są innowacjami[2]. Zatem chodzi tu o wprowadzenie do szkół takich zmian, które polegają „na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy nowymi, ocenianymi pozytywnie w świetle określonych kryteriów składających się na postęp"[3]. Oceny tej najlepiej można dokonać w świetle działalności eksperymentalnej szkół.

Zmiany w edukacji narodowej są niemożliwe bez wizji współczesnej szkoły. Uważa się, że jest nią szkoła uspołeczniona. Idea ta odnosi się zarówno do szkół państwowych jak i prywatnych. Dla każdej z nich nie mogą być obce możliwości alternatywnych rozwiązań spraw organizacyjnych i dydaktyczno-wachowawczych. Ponadto muszą one aprobować mechanizm poczucia wyboru i zderzenia różnic. Takie zmiany wciąż jeszcze trudno torują drogę w naukach o edukacji i praktyce szkolnej. Nie dziwi więc, że zwolna przebija się postulat „alternatywnej pedagogiki humanistycznej", alternatywnej, radykalnej teorii edukacji czy „pedagogiki krytycznej"[4].

2. Źródła niskiej efektywności zmian w szkole

Nasz system edukacji szkolnej charakteryzuje się niskim stopniem zmian. Jakie są tego przyczyny? Ostoją przed zmianami są same szkoły. Mówią o tym ustabilizowane plany i programy nauczania, podręczniki, metody, formy i środki dydaktyczne. Stabilność tę dopełnia zachowawczy system kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. W tych warunkach nikły odsetek nauczycieli odznacza się wysokim poziomem intelektualnym i żarliwością w aktualizacji wiedzy. Nadal trudno w szkołach o myślenie otwarte.

Wielu nauczycielom z oporem przychodzi zrozumienie, że kształcenie — to nie monolog pedagogiczny, na który składają się zakazy i nakazy, lecz rozumny dialog między nauczycielem i uczniami. Jak ich przekonać, że konieczna jest zmiana stosunku do uczniów, że ci czują, przeżywają, mają swoje problemy niejednokrotnie przerastające możliwość ich rozwiązania we własnym zakresie? Jak wytłumaczyć nauczycielom, że uczniowie myślą, spostrzegają, wyciągają wnioski, oceniają ich pracę dydaktyczno-wychowawczą i postawy? Znaczną przeszkodą w minimalizacji tych barier jest obserwowany w szkołach pośpiech, podyktowany chęcią realizacji obszernych, przeładowanych programów nauczania. Czy tylko brak czasu powoduje, że nauczyciele nie zawsze potrafią zachować refleksyjny stosunek do tego, co robią, jak kształcą i wychowują, a jak mogliby to czynić inaczej, pełniej, lepiej i efektywniej?

Dokonywane w szkołach zmiany zorientowane na osiąganie lepszych efektów kształcenia odbywają się często w izolacji od całokształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to jeden z podstawowych hamulców skuteczności zmian w szkołach.

Dla współczesnego etapu doskonalenia wszystkich sfer aktywności społeczeństwa charakterystyczne jest dążenie do integracji, optymalizacji, kompleksowości, systemowości w eksperymentalnym rozwiązaniu wyłaniających się problemów. Tę ważną społecznie prawidłowość wyraża powstanie i rozwój teorii optymalizacji, zwłaszcza procesu kształcenia.

Czy źródło małej efektywności zmian nie bierze swego początku we fragmentaryczności doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego podejmowanego w formie działalności eksperymentalnej? Fragmentaryczne traktowanie zmian w szkołach występuje m.in. w zakresie optymalizacji procesu

kształcenia. Jak wiadomo proces ten ma charakter złożony. Przypomina największą z ufortyfikowanych budowli w Polsce, czyli ruin zamku Krzyżtopór w Ujeździe koło Opatowa. Zadziwia ona po dziś dzień swym ogromem i przypomnieniem architektonicznego kalendarza. O ogromie tej budowli najlepiej świadczy to, że posiadała ona tyle skrzydeł, baszt i okien, ile pór, miesięcy i dni w roku. Liczba okien zamku Krzyżtopór z powodzeniem może symbolizować różne problemy optymalizacji procesu kształcenia. Dotychczasowe rozwiązanie ich przypomina niedoświadczonego krajoznawcę lub turystę, który pragnie poznać rozmiar budowli Krzyżtopór zaglądając do jego wnętrza tylko przez jedno lub zaledwie kilka dowolnie wybranych okien. Aby dokonać optymalizacji procesu kształcenia, trzeba spojrzeć przez wszystkie okna wspomnianego zamku Krzyżtopór.

Optymalizacji procesu kształcenia nie można osiągnąć w drodze tradycyjnego ulepszania odizolowanych najczęściej od siebie jego komponentów. Dla jego optymalizacji niezbędne stają się eksperymenty traktujące proces kształcenia w sposób globalny i systemowy[5]. Stąd generalnym zadaniem pedagogów i twórczych nauczycieli jest wypełnianie istniejącej luki w teorii i praktyce eksperymentalnej z tego punktu widzenia.

3. Cele edukacji szkolnej

Jakie czynności trzeba wykonać, aby można zaliczyć je do eksperymentów zorientowanych na optymalizację procesu kształcenia? Przede wszystkim trzeba rozpocząć od starannego w sensie merytorycznym i metodycznym przemyślenia procesu kształcenia pod kątem jego celów. Aby je określić racjonalnie, trzeba kompleksowo planować proces nauczania i uczenia się. Planowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej należy do podstawowych zadań nauczycieli związanych z organizacją i kierowaniem szkołami[6]. Wiąże się ono z doskonaleniem wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców, świadomości celów edukacji szkolnej (kształcenia i wychowania), umiejętności ich dostrzegania, formułowania i konsekwentnej realizacji na lekcjach różnych przedmiotów nauczania.

Celów edukacji nie należy traktować jako ustaleń danych z zewnątrz, które można jedynie interpretować w aspekcie nauk edukacyjnych. Są one ich kategorią[7].

W unowocześnieniu procesu nauczania i wychowania cele edukacji szkolnej są punktami odniesienia. Stąd jako trafny należy przyjąć pogląd R. F. Magera, który uważa, że jeśli nie zdefiniuje się celów edukacji szkolnej, to wszelkie dyskusje na temat postępu pedagogicznego, modernizacji i doskonalenia teorii i praktyki dydaktyczno-wychowawczej są trudne, a często jałowe. Ten sam autor uważa, że nauczanie i uczenie się bez sprecyzowanych celów jest kupowaniem rzeczy w ciemno[8]. Ponadto złożony i szeroki charakter działań edukacyjnych nie tylko uzasadnia zajmowanie się ich celami, ale je nakazuje. Dzieje się tak dlatego, że cele edukacji szkolnej mają określone funkcje, których „znaczenie jest tak

wielkie, że bez nich edukacja skazana jest na klęskę prowadzącą do ruiny samego człowieka"[9].

Co rozumiemy pod pojęciem celów edukacji szkolnej? Są to świadome, z góry oczekiwane, planowe, a zarazem w miarę konkretne efekty pracy szkolnej, realizowane głównie w czasie lekcji. Cele edukacji szkolnej wyprowadza się z takich fundamentalnych, ogólnoludzkich wartości, jak: humanizm, solidarność, pluralizm stanowiący podstawę demokracji, godność i prawa człowieka, dobra wspólne, pomoc, piękno, uczciwość, samodyscyplina, szacunek i tolerancja dla innych, praca, wolność, sprawiedliwość, sumienność, rzetelność, pokój[10]. Droga do pokoju, jak naucza Jan Paweł II, wiedzie przez prawdę. Wartości te są podporządkowane godności ludzkiej jako wartości kluczowej. Najczęściej określa się je samourzeczywistnieniem, samookreśleniem, samorealizacją, samoaktualizacją, samostanowieniem, integracją, zdrowiem, autonomią, autentycznością, zdolnością twórczą, produktywnością. Podporządkowane są one temu, co określane bywa stawaniem się w pełni człowiekiem[11]. Wartościom tym nadaje się znaczenie uniwersalnych celów edukacji szkolnej. Zawiera je tzw. „filozofia wychowania" UNESCO oraz „edukacja skierowana na świat"[12]. Problematyka źródeł wyprowadzania celów edukacji szkolnej, w tym także traktowania systemu wartości, jego hierarchii jako ich genezy, pozostaje nadal otwarta.

Nauczyciel może przyjąć cele edukacji szkolnej w gotowej postaci, sformułować je osobiście lub we współpracy z uczniami. Współczesna dydaktyka przywiązuje olbrzymią uwagę do czynnego udziału uczniów w formułowaniu celów edukacji szkolnej i samodzielnego określania przez nich zadań uczenia się[13].

Kryteriami realizacji celów edukacji szkolnej są zalecenia sprawnościowe odnoszące się do tzw. „dobrej roboty". Należą do nich: dokładność, ścisłość, poprawność, bezbłędność, udatność, wzorowość, prostota, niezawodność, naprawialność, solidność, doskonałość, operatywność, wydajność pracy i jej wytworów. Wyszczególnionym kryteriom realizacji celów edukacji szkolnej mogą sprostać nauczyciele, których działalność dydaktyczno-wychowawczą charakteryzują takie orzeczniki, jak: energiczność, dzielność, wytrwałość, uporczywość, cierpliwość, staranność, zręczność, kreatywność, śmiałość obiektywna i mistrzostwo pedagogiczne[14].

Z badań eksperymentalnych w szkołach podstawowych Pomorza i Wielkopolski prowadzonych przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w latach 1980–1990 wynika, że proces świadomości ustalania (zwłaszcza operacjonalizacji) celów edukacji szkolnej i konsekwentnej realizacji nastręcza nauczycielom, a także dyrektorom szkół, duże trudności. Zdecydowana większość formułowanych przez nich celów nie spełnia wymogów dydaktyki z zakresu określania celów edukacji szkolnej w postaci funkcji, czynności i zadań. Kategoriom tym odpowiadają cele ostateczne (ogólne), pośrednie i szczegółowe (operacyjne). Wiele kłopotów nastręcza nauczycielom i ich zwierzchnikom nadawanie celom edukacji szkolnej precyzji. Niektórzy z nauczycieli — prawdopodobnie pod wpływem pragmatyz-

mu — zawężają cele edukacji szkolnej do zadań utylitarnych[15]. Okazuje się, że nauczyciele dysponują w najlepszym przypadku wiedzą bierną z dziedziny celów edukacji szkolnej: Tymczasem konieczna jest dla nich wiedza operatywna z tego zakresu. Wypełnienie tej luki staje się pilnym zadaniem systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli[16].

Dotychczasowe badania wykazują, że na lekcjach, którym towarzyszyło uświadamianie przez nauczycieli i uczniów celów edukacyjnych, konstruowanie (operacjonalizacja) i ustawiczne zmierzanie do ich realizacji, osiągnięto znacznie wyższe efekty w stosunku do tych zajęć, na których ustalano cele w sposób konwencjonalny[17]. Okazało się, że wymienione przedsięwzięcia eksperymentalne stanowią podstawę modernizacji i unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

4. Ontodydaktyka i nauczanie strukturalne

W ślad za konkretyzacją zadań procesu nauczania i uczenia się przystępuje się do doboru i układu treści kształcenia. Wydziela się główne, istotne ich człony niezbędne do rozwiązania podstawowych zadań. Włącza się do nich sekwencje o charakterze „co należy znać i umieć". „Uwzględnia" się wymogi korelacji między tematami wewnątrz przedmiotu nauczania oraz w ramach współdziałających ze sobą przedmiotów szkolnych. Przy doborze i układzie treści nauczania i uczenia się zasługuje na uwagę ten kierunek poszukiwań, który nazywa się ontodydaktyką[18]. Zapewnia ona uzyskanie takiego kształtu przedmiotów nauczania, który pozostaje w zgodzie ze strukturalnym i hierarchicznym charakterem wiedzy[19]. Poprawność przyjętych struktur i treści kształcenia można sprawdzić posługując się w tym celu metodą grafów i macierzy, wskaźnikiem optymalności treści, współczynnikami zawartości semantycznej, sąsiednich związków znaczeniowych, dalszych związków semantycznych i znaczeniowej możliwości połączeń pojęcia[20].

Dzięki ontodydaktyce możemy przekazywać uczniom większe zasoby wiedzy w skondensowanej, ale przyswajalnej formie. Krytyczna analiza i odrzucenie tradycyjnych, ale niekoniecznie przydatnych w aktualnych zastosowaniach, części treści nauczania zmniejsza ich objętość i pozwala na niezbędne uzupełnienia programów nauczania.

Prace dotyczące strukturalizacji treści kształcenia prowadzi Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu przy współpracy z nauczycielami szkół podstawowych regionu północno-zachodniego Polski. Zapoczątkował je prof. dr E. T. Krajewski[21]. Są one kontynuowane od 1975 roku pod moim kierownictwem. Wyniki poszukiwań badawczych z tego zakresu były prezentowane na konferencjach organizowanych przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu wspólnie z Instytutami Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Bydgoszczy (1987) i Koszalinie (1978 i 1983), Wydziałem Pedagogicznym Zarządu Głównego ZNP, Krajową Radą Postępu Pedagogicznego i Redakcją dwumiesięcznika „Nauczyciel i Wychowanie" w Warszawie (1981)[22].

Proces strukturalizacji szedł w parze z nauczaniem strukturalnym. Badania eksperymentalne dotyczące efektywności nauczania strukturalnego przeprowadzono w wybranych szkołach podstawowych Poznania i okolicy[23].

5. Nauczanie programowane i problemowo-programowane

Ważnym czynnikiem optymalizacji procesu kształcenia jest taki dobór metod dydaktycznych, który sprzyja percepcji, rozumieniu i zapamiętaniu wiedzy, pozwala uczniom możliwie szybko rozwiązać postawione zadania. Okazało się, że duże możliwości w tym zakresie zawiera synteza nauczania problemowego i programowanego. Wskazują na to inspirowane i kierowane przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu wieloletnie poszukiwania eksperymentalne nad różnymi aspektami najpierw nauczania programowanego, a następnie problemowo-programowanego nauczania w szkołach podstawowych Pomorza, Wielkopolski i Ziemi Lubuskiej[24].

Wskazują one, że problemowo-programowane nauczanie jest efektywniejsze w stosunku do konwencjonalnego, problemowego i programowanego zdobywania wiedzy. Zapewnia lepsze rezultaty w zakresie przyrostu, zrozumienia, trwałości i operatywności wiedzy. Wiedzę w ten sposób zdobywa się szybciej. Opanowaniu jej towarzyszy kształtowanie aktywności twórczej[25].

6. Decymologia

Końcowy etap optymalizacji procesu nauczania i uczenia się zajmuje poznawanie, kontrola, analiza i ocena rezultatów kształcenia. Kwestią kwalifikowania wiedzy uczniów zajmuje się dział dydaktyki określany decymologią[27]. Punktem odniesienia do kwalifikowania wiedzy uczniów są cele kształcenia[28]. Kwalifikowanie sprowadza się tu do ustalenia zależności między wynikami kształcenia a celami wyrażonymi w kategorii zadań. W trakcie ustalania tych zależności posługiwano się — poza tradycyjną kontrolą i oceną postępów w nauce — takimi ogniwami nowoczesnego kwalifikowania wiedzy, jak: dydaktyczny wskaźnik poziomu wiedzy (kryterium Q), testy dydaktyczne, kryteria i normy ocen, kontrola programowana, kontrola standaryzowana oraz weryfikacja postępów młodzieży uczącej się z udziałem probabilistycznych metod poznawania wiedzy uczniów[29].

Poszukiwanie optymalnych i obiektywnych metod, form i środków kwalifikowania wiedzy uczniów należy do tych odcinków teorii i praktyki pedagogicznej, które są stosunkowo najchętniej podejmowane przez nauczycieli w ich pracy badawczej, a zwłaszcza w eksperymentalnej działalności szkoły. Wskazuje na to owocna współpraca nauczycieli szkół ogólnokształcących (stopnia podstawowego i licealnego) i zawodowych z województw bydgoskiego, gorzowskiego, kaliskiego, konińskiego, koszalińskiego, leszczyńskiego, pilskiego, poznańskiego, słupskiego, toruńskiego, włocławskiego i zielonogórskiego z Zakładem Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu[30].

7. Efektywność procesu nauczania i uczenia się

Jak już wspomniano, optymalizacja kształcenia wymaga podejmowania w edukacji szkolnej eksperymentów o charakterze systemowym. Podejście to stanowi konsekwencję tego, że proces nauczania i uczenia się tworzy system. Składa się on z wzajemnie na siebie oddziaływujących predyktorów, powiązanych między sobą siecią zależności. Dlatego, aby doskonalić ten system, trzeba najpierw poznać naturę jego składników, interakcje, w jakie one wchodzą, i uwarunkowania zewnętrzne. Stąd nie można zmienić systemu dokonując tylko modyfikacji jego poszczególnych elementów. Podejście systemowe uwrażliwia na całościowe (globalne) ujmowanie rzeczywistości pedagogicznej. Zilustrujmy ten punkt myślenia badaniami Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu, dotyczącymi uwarunkowań efektywności procesu kształcenia. Otóż efektywność kształcenia jest zdeterminowana szeregiem czynników procesu nauczania i uczenia się. Nie działają one w sposób odizolowany, lecz tworzą układ predyktorów współdziałających ze sobą. Efektywność nauczania i uczenia się ($E_{n,u}$) jest funkcją zmiennych niezależnych tego procesu. Obejmują one w powiązaniu funkcjonalnym, strukturalnym i hierarchicznym osoby: nauczyciela (N) i uczniów (U); odpowiadające tym osobom procesy odbywające się w szkole i poza nią: nauczania (n) i uczenia się (u) oraz czynniki w postaci zmiennych współwyznaczających efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego: cele (c), treści (t), zasady (z), metody (m), formy organizacyjne (o), infrastrukturę dydaktyczną (i), sztukę uczenia się (s). Stąd efektywność kształcenia można wyrazić za pomocą wzoru:

$$E_{n,u} = f(N, U, c, t, z, m, o, i, s)$$

Z przytoczonego układu widać, że problematyki efektywności kształcenia nie można w pełni wyjaśnić poprzez częściowe analizy i to tylko jej niektórych składników. Takie spojrzenie zezwala na dostrzeganie i uchwycenie zaledwie niektórych aspektów efektywności kształcenia. Tylko systemowe spojrzenie na efektywność kształcenia pozwala poznać i analizować ją w całej złożoności. Wymaga ono sporządzenia wyczerpującej listy jej predyktorów, precyzyjnego ich określenia, ustalenia powiązań i współzależności między nimi, uchwycenia horyzontu czasowego, w którym efekty procesu nauczania i uczenia się dają o sobie znać w sposób możliwie wyraźny i pełny. Systemowe podejście nakazuje również widzenie struktury tych predyktorów i to w sposób dynamiczny, rozwojowy[31].

Efektywność procesu nauczania i uczenia się jest zdeterminowana przez wiele czynników, z których rola jednego lub kilku często zależy od stopnia natężenia pozostałych. Do jednoczesnego badania wpływu wielu czynników (czy też jednego przyjmującego więcej niż dwa poziomy) na zmienną zależną (efektywność) służy analiza wariancji. Posługujemy się w niej badaniami wieloczynnikowymi[32].

na podstawie przytoczonego przykładu możemy powiedzieć, że działa-

nia eksperymentalne o podejściu systemowym sprowadzają się do globalnego poszukiwania istotnych zależności między komponentami procesu nauczania i uczenia się, jak również między nim i jego uwarunkowaniami. Takie poszukiwania w ogóle, a także prowadzone na gruncie pedagogiki, umożliwia ogólna teoria systemów[33].

Systemowe podejście wiąże się ze stosowaniem zasad cybernetyki i technik operacyjnych w procesach kształcenia. Uważano, że jego stosowanie powinno poprzedzać zbudowanie trwałych podstaw matematycznych procesu kształcenia. Stanowisko to jest nieuzasadnione. Twierdzenie to nie jest równoznaczne z ignorowaniem logicznych założeń procesu kształcenia, na których się opiera to podejście. Zakłada ono, że podejście systemowe można stosować w kontekście współczesnego dorobku nauki[34].

Możliwości interesującego nas nowego ujęcia efektywności procesu kształcenia są stosunkowo mało rozeznane. Okazuje się, że podejście systemowe jest szczególnie pomocne w podejmowaniu tych zmian, które zbliżają teorię i praktykę pedagogiczną[35]. Świadczą o tym m.in. wstępne próby podejścia systemowego do takich kwestii szczegółowych dydaktyki, jak strategie uczenia się czy technologia kształcenia.

Dla podejścia systemowego do eksperymentów w edukacji szkolnej niebagatelną sprawą jest strona procesualna kształcenia. Chodzi o takie jego zorganizowanie, aby zapewnić w nim: harmonijne współdziałanie nauczycieli i uczniów, by wchodzili oni ze sobą w związki przyczynowo-skutkowe i czasowo przestrzenne, podlegali swoistej dynamice w czasie trwania nauczania i uczenia się; podejmowanie czynności nauczycieli i uczniów, które zmierzają do zamierzonych zmian w uczniach. W badaniu efektywności procesu kształcenia uwzględniającym podejście systemowe obowiązują — poza dydaktycznymi — swoiste wskazania ogólne. Można je za J. Rosnay'em sprowadzić do następujących punktów:

1. Unikać jednokierunkowego czy sekwencjonalnego ujęcia problematyki. Jak wiadomo podejście tradycyjne polega na wyodrębnieniu A po to, by zrozumieć B i przejść do C. Nie wiadomo, do czego zmierza nauczyciel. Pozostaje tylko nadzieja, że to, co przekazuje uczniom, przyda się w przyszłości. Natomiast ujęcie systemowe w nauczaniu polega na kilkakrotnym dochodzeniu do tego, co ma być zrozumiane i przyswojone. Materiał przeznaczony do procesu nauczania i uczenia się poznaje się niejako kolejnymi dotknięciami, idąc po drodze w formie spirali: najpierw objęcie całości przedmiotu, aby ograniczyć i ocenić trudności, potem powraca się doń bardziej szczegółowo, ryzykując nawet powtórzenia.

2. Wystrzegać się zbyt precyzyjnych definicji. Grożą one spolaryzowaniem i stępieniem wyobraźni. Dążyć trzeba do poznawania praw w różnych kontekstach. Pośrednie ich oświetlenie eliminuje mechaniczne posługiwanie się definicjami na rzecz wzbogacenia wiedzy.

3. Wydobyć znaczenie wzajemnej przyczynowości, zależności i dynamiki właściwej podejściu systemowemu, zwłaszcza w takich przedmiotach nauczania, jak biologia, ekologia, ekonomia, w których zakres wchodzi trwanie i nie-

odwracalność. Nawet na poziomie propedeutycznym podstawy edukacji traktowanej systemowo mogą być przedstawione w postaci modeli opisowych i rozumowych, stosowanych w tych przedmiotach jako dopełnienie tradycyjnego nauczania matematyki, fizyki i chemii.

4. Wykorzystać tematy ogólne, pozwalające połączyć przedmioty nauczania i ich stopnie skomplikowania wokół centralnej osi, do integracji wertykalnej.

5. Przyswajanie faktów nie może być oderwane od zrozumienia związków, jakie istnieją między nimi[36].

8. Krajoznawstwo i turystyka w szkole

Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu zebrał wiele doświadczeń z eksperymentalnej działalności szkół w zakresie działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej związanej z edukacją krajoznawczą dzieci i młodzieży szkolnej[37]. Prowadził ją w wybranych szkołach podstawowych i średnich na terenie województw: gdańskiego, kaliskiego, katowickiego, konińskiego, koszalińskiego, leszczyńskiego, pilskiego i słupskiego. W czasie tych badań postarano się rozstrzygnąć wiele problemów. Najważniejsze z nich dadzą się sprowadzić do następujących pytań: jakie możliwości tkwią immamentnie w krajoznawstwie i turystyce szkolnej w zakresie doskonalenia procesu kształcenia i oddziaływania wychowawczego na młodzież? Jaka jest rola krajoznawstwa i turystyki w kształtowaniu postaw młodzieży i zaspokajaniu jej potrzeb? Jak organizować działalność krajoznawczo-turystyczną wśród dzieci i młodzieży, aby stała się ona dla nich, i prowadzących ją nauczycieli, intelektualną przygodą? Jaki przyjąć wzorzec tej pracy, żeby działalność dydaktyczno-wychowawcza prowadzona w aspekcie krajoznawstwa i turystyki służyła wielostronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży i była dla nich szkołą życia? Co osłabia i buduje autorytet opiekuna SKKT w działalności turystyczno-krajoznawczej? Jakimi cechami powinien odznaczać się wzorowy opiekun SKKT, aby działalność krajoznawczo-turystyczna była ciekawa i dająca uczniom maksimum zadowolenia? Co stanowi istotę wycieczek i obozów wędrownych? Kiedy mamy podstawę powiedzieć, że je organizujemy? Z jakimi zasadami i metodami trzeba się liczyć w czasie organizacji wycieczek i obozów wędrownych? Jakie rodzaje wycieczek i obozów można wyróżnić w zależności od przyjętych kryteriów ich podziału? Ponadto starano się określić: zainteresowania krajoznawczo-turystyczne młodzieży; walory krajoznawstwa i turystyki w zakresie realizacji dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych wśród uczestników wycieczek i obozów wędrownych; wzorce krajoznawczo-turystyczne spędzania wolnego czasu przez młodzież; motywy kreujące oblicze krajoznawstwa w środowisku młodzieży szkolnej; czynniki hamujące rozwój działalności krajoznawczo-turystycznej w szkołach; bazę szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego ze szczególnym uwzględnieniem szkolnych schronisk młodzieżowych PTSM; zasięg terytorialny krajoznawstwa i turystyki wśród młodzieży, ich popularność w różnych grupach wiekowych uczniów; cele, treści, zasady, formy i metody działalności krajoznawczo-turystycznej wśród młodzieży.

Doświadczenia z działalności eksperymentalnej w dziedzinie pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki zostały uogólnione w publikacjach[38]. Stały się też przedmiotem konferencji naukowo-metodycznych: Praca dydaktyczno-wychowawcza w aspekcie krajoznawstwa i turystyki (Zielonka koło Poznania 1979)[39]; Model krajoznawstwa i turystyki w szkole[40] (Katowice, 1980); O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole[41] (Koszalin, 1981); Wychowanie młodzieży w toku działalności krajoznawczo-turystycznej[42] (Katowice, 1982); Poznawcze i wychowawcze aspekty krajoznawstwa i turystyki w szkole[43] (Kalisz, 1987). Ponadto pozwoliły na zorganizowanie sejmików krajoznawczych: Formy i metody prac krajoznawczych szkolnych klubów PTTK[44] (Konin, 1979), Edukacja krajoznawcza młodzieży[45] (Uniejów, 1988), LX-lat po I Ogólnopolskim Kongresie Krajoznawczym w Poznaniu[46] (Poznań, 1989). Organizatorami sejmików byli: Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu i Zarząd Wojewódzki PTTK w Koninie i Poznaniu. Sejmiki te stanowiły forum dyskusyjne na tematy krajoznawstwa w szkole w ramach przygotowań do Kongresu Krajoznawstwa Polski w Płocku (1980) i Opolu (1990).

9. Kierunki dalszych poszukiwań eksperymentalnych w szkole

Wprowadzając do edukacji szkolnej zmiany w drodze badań eksperymentalnych Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kuratoria Oświaty i Wychowania, dyrektorzy szkół i nauczyciele stają przed próbą odpowiedzi na wiele pytań. Najważniejsze z nich dadzą się ująć następująco: co zamierzamy osiągnąć wprowadzając określoną zmianę? Czy zamierzonego rezultatu nie można osiągnąć dzięki innym, prostszym zmianom? Jakie mankamenty i niedostatki chcemy wyeliminować z procesu kształcenia? Czy proponowane zmiany rzeczywiście wpłyną na likwidację niepożądanych zjawisk? Jakie mogą pociągnąć za sobą inne, niekorzystne następstwa? Jakie warunki towarzyszące są niezbędne, aby osiągnąć planowane wyniki? Dobre rozeznanie w zakresie przedstawionej w tych pytaniach problematyki jest niezbędne, aby stworzyć w szkolnictwie mechanizm identyfikacji potrzeb innowacyjnych. Ułatwi on orzekanie w sposób wiarygodny czy, gdzie, kiedy i jakiego rodzaju zmiany powinny być wprowadzone do rozwiązania określonych problemów edukacji[47].

Istotnym czynnikiem prowadzenia racjonalnej polityki eksperymentowania w szkołych jest ocena zmian, jakie eksperymenty pociągają za sobą w postaci efektów nauczania i uczenia się. Określenie efektywności zmian w edukacji szkolnej wymaga starannie przygotowanych badań opartych z reguły na naturalnych eksperymentach pedagogicznych. Na ich wyniki trzeba czekać długo. Rezultaty eksperymentów pogłębione o badania dystansowe są mało przydatne dla bieżącej polityki edukacyjnej. Opiera się ona na decyzjach, które muszą z reguły być podejmowane szybko. Ze względów decyzyjnych ważna jest rzetelna i systematyczna informacja o zmianach w szkołach. Okazuje się ona bardziej użyteczna od precyzyjnych badań, których wyniki dostarczane są zbyt

późno. Ewaluacja staje się ogniwem pośrednim między próbą szczegółową (eksperymentalnego) ujęcia naukowego i decyzją.

Skąd czerpać treści do przedsięwzięć eksperymentalnych w szkołach? Źródłem dla nich są osiągnięcia współczesnej pedagogiki i nauk z nią współdziałających oraz zadania, które stają przed współczesną szkołą. W poszukiwaniach badawczych z zakresu zmian pedagogicznych trzeba unikać pustosłowia, stereotypowych zwrotów i terminów pozbawionych głębszych treści. Do roli takiego terminu urasta przykładowo koncepcja kształcenia ustawicznego (ciągłego, nieustającego, przez całe życie, permanentnego) traktowana jako jeszcze jedna utopia, równie piękna, jak ta o nazwie „społeczeństwo wychowujące". Czy możliwy jest system kształcenia, który pozwalałby każdemu uczyć się tego czego chce, tyle ile chce i tak jak chce? Takie nic nie mówiące sformułowania pedagogiki, zamiast pobudzić do innowacji nauczycieli, działają na nich alergicznie.

Wiedza o zmianach w edukacji narodowej byłaby prawdopodobnie bardziej spójna i użyteczna, gdyby prowadzone badania empiryczne były staranniej przygotowane pod względem metodologicznym, koordynowane w skali kraju, a ich rezultaty poddawane powszechnej ewaluacji. Czy możliwa jest szersza ofensywa na odcinku badań eksperymentalnych w oświacie polskiej bez wszczęcia poważniejszych akcji wydawniczych? Chodzi tu o słowniki, leksykony, encyklopedie pedagogiczne oraz serie wydawnicze na wzór Biblioteki Nauczyciela, Biblioteki Kształcenia Zawodowego czy Biblioteki Nauczyciela Akademickiego. Możliwości badań eksperymentalnych tkwią we wszystkich komponentach procesu dydaktyczno-wychowawczego. Strukturalny charakter tego procesu zakłada czynnościowy i systemowy sposób podejścia do badań eksperymentalnych. Czy należy wobec tego mówić o zasadniczych kierunkach poszukiwań eksperymentalnych? Powinniśmy jednak planować kierunki, na których skoncentrujemy niewspółmierne do zadań siły i środki. Robiąc wszystko po trochu, nie czynimy w istocie nic znaczącego. Istotnego znaczenia nabierają poszukiwania eksperymentalne związane z problematyką: uspołeczniania szkoły, klasami autorskimi, organizacją i kierowaniem szkołą w nowych warunkach społeczno-politycznych i ekonomicznych naszego kraju, aktywnymi metodami nauczania i uczenia się, wykorzystaniem w edukacji technologii kształcenia (z komputerami), nauczaniem wychowującym.

Pole do poszukiwań nowych rozwiązań w procesie nauczania i uczenia jest o wiele bardziej otwarte niż to, które tu zostało zasygnalizowane. Nie widać tu kresu twórczych możliwości innowatorów edukacji narodowej.

10. Konkluzje

Nietrudno zauważyć, że optymalizacja procesu naczania i uczenia się opiera się na innowacyjnej działalności nauczycieli-eksperymentatorów. Ogniwami jej są czynności zespalania, konkretyzacji, generalizacji, koordynacji, analizy i wyboru wariantów, różnicowania, indywidualizacji, korekty, ekonomii czasu,

organizacji i zarządzania szkołą. Czynności te mają uniwersalne znaczenie dla wszystkich komponentów procesu kształcenia. Jakkolwiek optymalizacja procesu kształcenia odnosi się głównie do działalności nauczycieli i dyrektorów szkół, to jednak równocześnie stymuluje ona odpowiadające im czynności uczniów.

Podejście systemowe w optymalizacji procesu nauczania i uczenia się otwiera nowe, znacznie szersze niż dotychczas, możliwości autentycznej działalności eksperymentalnej nauczycieli, służącej zwiększeniu efektywności pracy różnych ogniw edukacji narodowej — także szkoły.

Przypisy

[1] K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987.

[2] K. Denek: Procesy innowacji szkolnych. „Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 6.

[3] Z. Pietrasiński: Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu. Warszawa 1971.

[4] L. Witkowski: Tożsamość i zmiana. Toruń 1988.

[5] K. Denek: Edukacja na miarę potrzeb i możliwości społeczeństwa. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego" 1985, nr 3–4; K. Denek: Optimization and a systems interpretation of the teaching process as the frends of school innovations. „Neodidagmata" 1985, t. XVII.

[6] K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki: Optymalizacja zarządzania szkołą zawodową. Katowice 1980.

[7] K. Denek: Cele edukacji szkolnej. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1990, nr 2–3.

[8] R. F. Mager: Measuring instructional intent. California 1973.

[9] S. Roller: Cele wychowania — tworzenie i odradzanie (W:) Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987. Tłumaczenie z jęz. francuskiego I. Wojnar.

[10] Bliskie i dalekie cele wychowania, wyd. cyt.

[11] K. Denek: Ustalanie i realizacja celów edukacyjnych. „Nauczyciel i Wychowanie" 1989, nr 6.

[12] L. Anderson: Schooling and citizenship in a global age. Bloomington 1978; J. Becker: Education for a global society. Bloomington 1973.

[13] K. Denek: Cele kształcenia w przemianach edukacji narodowej. „Ruch Pedagogiczny" 1988, nr 1–2; T. Lewowicki: Idea przemian oświatowych. „Ruch Pedagogiczny" 1987, nr 6.

[14] K. Pilejko: Prakseologia — nauka o sprawnym działaniu. Warszawa 1976.

[15] J. Tudrej: Zarządzanie i systemy wartości. Implikacje edukacyjne (W:) Konserwatoria z organizacji i zarządzania oświatą (1985–1988). Warszawa 1988.

[16] K. Denek: Cele kształcenia jako kategoria ukierunkowująca działalność szkoły. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego" 1984, nr 3–4; K. Denek: Cele wychowania w warunkach zmian w systemie edukacji narodowej. „Forum Oświatowe" 1989, nr 1–2.

[17] K. Denek: Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole. Kalisz 1989; K. Denek: Doskonalenie celów lekcji. Koszalin 1986; K. Denek (red.): Formułowanie i realizacja celów w procesie kształcenia szkoły podstawowej. Poznań 1989; K. Denek (red.): Unowocześnienie procesu kształcenia. Operacjonalizacja celów dydaktycznych. Kalisz 1990; Z. Krzemianowski: O próbach wdrażania do praktyki szkolnej operacjonalizacji celów kształcenia. „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1; I. Kuźniak: Optymalizacja procesu kształcenia. Poznań (w druku); J. Świrko-Filipczuk: Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym. Szczecin 1990; J. Thomas (red.): Doskonalenie lekcji w drodze operacjonalizacji jej celów. Koszalin 1987.

[18] J. I. Sokołowskij: Ontodidaktika — aktualnoje naprawlenije issledowanij. „Wiestnik Wyższej Szkoły" 1973, nr 8.

[19] K. Denek, R. Meller: Treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji. „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 5–6.

[20] N. M. Rozenberg: Matricznaja metodika wyjawlenija i analizy swiaziej w uczebnom matieriale. „Sowietsakaja Piedagogika" 1975, nr 2.

[21] E. T. Krajewski: Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego nauczania — uczenia się biologii w szkole podstawowej. Warszawa–Poznań 1975.

[22] K. Denek, J. Gnitecki, R. Meller, A. Mościcki: Struktury dydaktyczne i ich uwarunkowania. Koszalin 1978; K. Denek, A. Mościcki (red.): Aktualny stan i potrzeby badań nad strukturalizacją w procesie kształcenia. Koszalin 1978, „Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 3; A. Mościcki, W. Woronowicz (red.): Nauczanie strukturalne w teorii i praktyce szkolnej. Koszalin 1983; K. Denek (red.): Doskonalenie treści dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się. Bydgoszcz 1987.

[23] E. Kamedula: Przesłanki strukturalizacji treści kształcenia. Kalisz 1980; E. Piotrowski: Nauczanie strukturalne i jego efekty. Koszalin 1983: E. Kamedula: Środki dydaktyczne w strukturalizacji wiedzy uczniów. Poznań 1989; E. Piotrowski: Operatywność wiedzy uczniów. Poznań 1989.

[24] K. Denek: Nauczanie problemowo-programowane jako teren badań dydaktycznych. „Ruch Pedagogiczny" 1980, nr 6; K. Denek: L'enseignement programmé entant qu'élément principal de la technologie de l'enseignement. „Neodidagmata" 1980, t. XIII; K. Denek: Nowyje tendencji i naprawlenija w issledowanijach po problemam programmirowannogo obuczenija. „Programmirowannoje obuczenije" 1979, nr 16.

[25] K. Denek: Charakterystyka nauczania programowanego i nowe kierunki badań w tym zakresie, (W): Proces dydaktyczny w systemie wychowawczym. Zielona Góra 1974; K. Denek: Nauczanie programowane jako jedno ze źródeł zwiększania efektywności procesu dydaktycznego współczesnej szkoły, (W:) Nauczanie programowane. Zarys teorii i praktyki. Zielona Góra 1976; K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Katowice 1982; K. Denek, I. Kuźniak: Powstawanie tekstów programowych. Zielona Góra 1975; K. Denek, I. Kuźniak: Przydatność kontroli programowanej przy sprawdzaniu i ocenie wyników nauczania. „Szkoła Zawodowa" 1970, nr 6; K. Denek, Z. Waligórski (red.): Programowanie w procesie kształcenia. Bydgoszcz 1980; J. Gnitecki, A. Mościcki: Efektywność dydaktyczna problemowo-programowanego nauczania chemii. Koszalin 1978; J. Gnitecki, A. Mościcki: Programowanie dydaktyczne w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Koszalin 1981.

[26] K. Denek: Kontrola programowana wiedzy studentów i jej efekty. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1974, nr 1.

[27] H. Piéron: Examens et docimologie. Paris 1969.

[28] K. Denek: Cele kształcenia jako kryteria kontroli i oceny wiedzy uczniów i ewaluacji procesu kształcenia w szkole (W): K. Denek, K. Walgórski, Z. Węgierski (red.): Poznanie i ocena przebiegu rezultatów kształcenia w szkole. Bydgoszcz 1984.

[29] K. Denek, I. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole. Koszalin 1980; K. Denek, I. Kuźniak, A. Izdebski, J. Kalugowa: Kwalifikowanie osiągnięć uczniów. Poznań 1979.

[30] K. Denek, I. Kuźniak: Kontrola i ocena wiedzy uczniów za pomocą nauczycielskich testów dydaktycznych (W): Niektóre problemy reformy szkolnej. Koszalin 1976; K. Denek, J. Gnitecki, I. Kuźniak, R. Meller: Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych. Zielona Góra 1977; K. Denek (red.): Kontrola i ocena realizacji celów kształcenia we współczesnej szkole. Poznań 1980.

[31] K. Denek: Z zagadnień metrologii dydaktycznej. Katowice 1977; K. Denek: Teoretyczny model określania efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. (W:) K. Denek, T. Pracki, Z. Węgierski (red.): Procedury badań efektywności procesu kształcenia. Bydgoszcz 1983; K. Denek, J. Gnitecki, A. Mościcki: Przydatność metod statystycznych i łańcuchów Markowa do określania efektów kształcenia. Koszalin 1980; K. Denek, A. Mościcki (red.): Podstawy pomiaru i oceny efektywności kształcenia. Koszalin 1980.

[32] Przykłady wykorzystania w badaniach eksperymentalnych efektywności kształcenia jedno-, dwu- i trójczynnikowej analizy wariancji zawierają prace: J. Gniteckiego: Pomiar

efektywności procesu kształcenia. Warszawa 1989, I. Kuźniaka: Optymalizacja procesu kształcenia. Poznań 1991.

[33] J. I. Frąckiewicz: Systemy sprawnego działania. Wrocław 1980, W. Sadowski: Podstawy ogólnej teorii systemów. Warszawa 1978.

[34] J. Vasques-Abad, L. R. Winter, M. L. Brassard: Systems Analysis in Small Educational Systems: a Case Study. „Programmed Learning and Educational Technology" 1982, nr 1.

[35] R. Schulz: Procesy zmian i odnowy w oświacie. Warszawa 1980.

[36] J. Rosnay: Makroskop. Warszawa 1982.

[37] K. Denek: Edukacja krajoznawcza młodzieży. „Nauczyciel i Wychowanie" 1989, nr 1–2.

[38] Najważniejsze z nich to: K. Denek: Współczesny obóz wędrowny młodzieży. Warszawa 1978; K. Denek: Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole. Koszalin 1981; K. Denek Poradnik opiekuna Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego. Bydgoszcz-Poznań 1984–1985; K. Denek: Poradnik dla organizatorów wycieczek szkolnych. Warszawa 1985; K. Denek: Wakacyjne wędrówki młodzieży szkolnej. Warszawa 1985; K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej. Warszawa 1989.

[39] Problemy dydaktyki i wychowania w Akademii Rolniczej w Poznaniu. Poznań 1980.

[40] J. Gnitecki: Model krajoznawstwa i turystyki w szkole. „Chowanna" 1981, nr 1.

[41] M. Mytnik, J. Thomas (red.): O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole. Koszalin 1983.

[42] E. Kamedula: Wychowanie młodzieży w toku działalności krajoznawczo-turystycznej. „Chowanna" 1983, nr 3.

[43] K. Denek (red.): Poznawcze i wychowawcze aspekty krajoznawstwa i turystyki w szkole. Kalisz 1988.

[44] Formy i metody prac krajoznawczych szkolnych klubów PTTK. Warszawa 1980.

[45] J. A. Malinowski: Współczesne problemy edukacji krajoznawczej dzieci i młodzieży. „Nauczyciel i Wychowanie" 1989, nr 1–2.

[46] 60 lat po I Ogólnopolskim Kongresie Krajoznawczym w Poznaniu. Poznań 1989.

[47] J. Szczepański: Szkice o szkolnictwie wyższym. Warszawa 1976.

JÓZEF KILIANEK
Studium Nauczycielskie im. KEN
Ostrowiec Świętokrzyski

O NAUCZANIU PEDAGOGIKI
(na przykładzie studium nauczycielskiego)

Kreśląc te uwagi mam na myśli „pedagogikę" jako przedmiot nauczania w studiach nauczycielskich powołanych — jak wiadomo — w latach 1984–1985 w określonej sytuacji kadrowej. Faktycznie, ów przedmiot można określić mianem „elementów pedagogiki", głównie dlatego, iż na jego program składają się zagadnienia pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, pedeutologii. Dominuje jednak materiał dydaktyczny. Program został ułożony wedle różnych kryteriów, a jego autorzy — zapewne ze względu na krótki cykl kształcenia — chcieli

pomieścić w nim treści, których znajomość z punktu widzenia ich przyszłej pracy zawodowej wydawała się najważniejsza. A do takich należą niewątpliwie treści odnoszące się do dydaktyki ogólnej.

Autorzy programu musieli pamiętać o jeszcze jednej ważnej kwestii. Nie wszyscy absolwenci studiów nauczycielskich podejmują dalsze studia, nie chcą bądź też nie mogą (sytuacja rodzinna, organizacyjna szkoły, w której pracują, wreszcie brak miejsc w samych uczelniach). Zatem wiedza wyniesiona ze studium jest niejednokrotnie głównym regulatorem zachowań nauczyciela w jego pracy zawodowej.

Trzeba przyznać naszym pedagogom, że dostrzegają braki pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Wypracowano co najmniej dwie wersje programowe pedagogiki. Pierwsza zakłada uczenie się pedagogiki jako dyscypliny naukowej, druga zaś zrywa z systematycznym kursem pedagogiki jako nauki, koncentrując uwagę na „zmianę w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości uczniów"[1]. Interesującą koncepcję kształcenia pedagogicznego przedstawia H. Kwiatkowska[1], starająca się oprzeć całą edukację pedagogiczną na teorii wielostronnego kształcenia. Te i inne zagadnienia stały się przedmiotem konferencji naukowej zorganizowanej w Krakowie w 1987 roku.

Odkładając dyskusję nad takim, a nie innym, doborem treści programu pedagogiki należy zauważyć, że nie tyle ważne są w tym momencie kryteria, którymi posłużono się przy układaniu programu pedagogiki dla studiów nauczycielskich, ale fakt, iż tak eklektyczny program pedagogiki skłania raczej do encyklopedycznego charakteru nauczania tego przedmiotu. Konsekwencją inną jest to, iż studiowanie ma charakter teoretyczny, by nie powiedzieć werbalny. Pedagogika staje się w takim wydaniu zbiorem luźno powiązanych treści. Dominuje więc ilościowe opanowywanie bloków informacji. Sprzyja to raczej podającemu stylowi nauczania, który jest modyfikowany w zależności od osoby prowadzącej zajęcia np. referatami na określony temat przygotowanymi przez słuchaczy, analizą konkretnej sytuacji dydaktycznej. Sporadycznie przedmiotem zajęć jest egzegeza konkretnego tekstu pedagogicznego, fragmentu książki lub też artykułu. O teoretycznym charakterze nauczania pedagogiki decyduje także jej audytoryjno-konwersatoryjny status. Audytoryjny — to znaczy określający liczbę słuchaczy na zajęciach rzadko nie mniej niż 30 osób, a nawet przekraczający w przypadku naszego studium 40 osób.

Łatwo zauważyć, iż w takiej sytuacji prowadzący zajęcia musi często rezygnować z hospitowania zajęć w przedszkolach i szkołach w celu pokazania np. zajęć, tej czy innej zasady lub metody nauczania, które stosują i którymi kierują się w swej pracy nauczyciele. Ogromne trudności sprawia także organizacja wycieczek z taką liczbą słuchaczy do innych placówek oświatowo-wychowawczych, domów kultury itd. Tymczasem nie trzeba przypominać tej oczywistej prawdy, iż kształtowanie określonych umiejętności pedagogicznych, kształtowanie określonych postaw do zawodu i dzieci nie jest możliwe bez bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością szkolną, która tak często różni się od tej opisywanej bądź też postulowanej w wielu podręcznikach.

Na studiach nauczycielskich pedagogika została usytuowana w pierwszym roku nauki we wszystkich specjalnościach (muzyka, nauczanie początkowe, wychowanie fizyczne, praca-technika, wychowanie przedszkolne, wychowanie plastyczne) w wymiarze 2 godz. tygodniowo w I semestrze i 3 godz. tygodniowo w II semestrze. Daje to w sumie 90 godzin zajęć dydaktycznych. W ramach tak stosunkowo niewielkiego wymiaru godzin, prowadzący zajęcia stara się przede wszystkim przekazać jak najwięcej informacji, co często odbywa się kosztem innych wartości. Niekorzystne jest także usytuowanie pedagogiki zwłaszcza w stosunku do psychologii. Na kurs psychologii przeznaczono 2 godz. zajęć w I semestrze i 1 godzinę w II semestrze! Prowadzący zajęcia z pedagogiki — czy chce tego, czy nie — musi się podjąć omówienia niektórych zagadnień z kursu psychologii.

Nauczyciel studium ma więc nie lada zadanie do wykonania, aby rozmiłować słuchaczy w pedagogice, zainteresować skomplikowanymi przecież procesami nauczania i wychowania, kształtować określone umiejętności, głównie zaś postawy wobec zawodu nauczyciela. Jest to o tyle ważki problem, iż motywy, którymi kierowali się słuchacze przy wyborze nauki w studium, są różnorodne — m.in. niezdany egzamin na inny kierunek studiów, bliskość szkoły, trudne warunki materialne itd. W bieżącym roku szkolnym, na 345 słuchaczy przyjętych na pierwszy rok nauki, 137 to ci, którzy nie dostali indeksu szkoły wyższej z różnych przyczyn. Rzecz jasna, ich aspiracje są inne. Ten swoisty paradoks nie wyzwala pozytywnej motywacji, nastawień czy ciekawości do przyszłego zawodu.

Nieuchronne rodzą się pytania, jak w ramach prowadzonych zajęć osiągnąć cele wyznaczone temu przedmiotowi w edukacji nauczycielskiej? Jak wpływać na osobowość młodych ludzi, tworzyć warunki do jej formowania? Mimo wspomnianych wyżej trudności wydaje się, iż możliwości wielostronnego kształcenia istnieją nawet w takich warunkach. Oto niektóre przykłady ćwiczeń wykorzystywane w trakcie zajęć z pedagogiki.

ĆWICZENIA Z „LEKCJĄ SYMULOWANĄ"

Współczesne podręczniki dydaktyki omawiają szeroko metodę gier dydaktycznych, prezentując jej zastosowanie w procesie kształcenia[3]. Lekcje symulowane znajdują się na pograniczu metody sytuacyjnej i metody inscenizacji, chociaż bliższe są tej ostatniej.

Wprawdzie do nauczania różnych przedmiotów przygotowuje zdecydowanie metodyka danego przedmiotu, jednakże nauczyciel tej czy innej specjalności musi opanować umiejętności typowe nie tylko dla danego przedmiotu. W przypadku nauczyciela pracy-techniki studium powinno ukształtować określone cechy motoryczne niezbędne w tym zawodzie, m.in. umiejętność panowania „nad własnym ciałem". Tymczasem ćwiczenia z pedagogiki prowadzone na „siedząco" kształtują postawy, które dalekie są od tych, jakie ma prezentować nauczyciel tej specjalności. Zresztą nie tylko nauczyciele pracy-techniki z ogro-

mną tremą referują swe kwestie na stojąco, nie potrafią często poprawnie przeczytać wybrany fragment tekstu, panować nad swym zdenerwowaniem itp. Nad tymi ważnymi problemami nie można przejść obojętnie. Jak zatem kształtować u słuchaczy umiejętność panowania nad sobą przed dziećmi i młodzieżą?

Wyszliśmy z założenia, iż właśnie lekcje symulowane mogą w poważny sposób przyczynić się do realizacji tak sformułowanych celów. Zgromadzone doświadczenia wskazują na następujące zalety takich lekcji: ucieczka od czynności pozornych na lekcji, w miarę adekwatna samoocena własnych dyspozycji nauczycielskich (co udało się zrealizować, a co nie — w konfrontacji z oceną kolegów), kształtowanie sprawności w prowadzeniu lekcji, m.in. sensownego rozróżniania zasad, metod, form, środków nauczania, kształtowania poczucia dyscypliny czasowej, umiejętności obserwacji przebiegu lekcji i jej omawiania.

Lekcje symulowane organizujemy w czasie ćwiczeń dwugodzinnych. Prowadzi je odpowiednio przygotowany słuchacz na uprzednio zadany temat — np. wykorzystanie środków dydaktycznych w szkole podstawowej na lekcjach pracy-techniki bądź wychowania fizycznego. Choć czas lekcji określa sam prowadzący, to staramy się, aby nie przekroczył 45 minut, a więc pokrywał się z typową lekcją. Ma to znaczenie dyscyplinujące, wiadomo bowiem, jak ogromne trudności sprawia przestrzeganie tej normy czasowej początkującym nauczycielom.

Samo ćwiczenie ma przebieg następujący: 5- do 10-minutowe wprowadzenie prowadzącego zajęcia z pedagogiki, określającego temat ćwiczeń, podanie tematów operacyjnych, przedstawienie organizacji ćwiczeń, dalej 45-minutowa lekcja prowadzona przez słuchacza (ze swymi kolegami jako uczniami). Pozostały czas przeznaczamy na omawianie przeprowadzonej lekcji. Uwzględniamy przy omawianiu stronę formalną lekcji ze względu np. na kryteria dydaktyczne, a więc czy został zachowany określony tok lekcji, jakie wystąpiły metody nauczania, sposób formułowania pytań i myśli przez nauczyciela i uczniów, sposób zachowania się nauczyciela i uczniów, a także merytoryczną: czy treść lekcji była zgodna z tematem, jakie wniosła nowe wiadomości itd.

Intencją organizacji lekcji symulowanych była chęć pomocy słuchaczom w przezwyciężeniu bariery psychologicznej związanej z sytuacją lekcyjną. Praktyka dowodzi, iż powodzenie tego typu ćwiczeń zależy nie tylko od właściwego wyboru słuchacza, który z własnej woli zechce się podjąć roli nauczyciela, także od właściwego doboru tematyki. Tę rolę doskonale spełnia materiał dydaktyczny (ogniwa procesu nauczania i uczenia się, zasady i metody nauczania, niepowodzenia szkolne). Natomiast dużą trudność sprawia materiał z teorii wychowania.

ĆWICZENIA POŚWIĘCONE KSZTAŁTOWANIU POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jednym z istotnych zadań kształcenia pedagogicznego jest przygotowywanie słuchaczy do samodzielnego studiowania, efektywnego wykorzystywania

różnych źródeł informacji w procesie dydaktycznym. Osiągnięcie m.in. tego celu wymaga zwrócenia uwagi w toku ćwiczeń na opanowanie metodologii pracy z tekstem. Badania prowadzone w tym zakresie wskazują, iż rozumienie tekstów naukowych bywa zróżnicowane, by nie powiedzieć mało adekwatne. Jak pisze W. Marciszewski[4] mamy tu do czynienia z tzw. intuicyjnym postępowaniem, polegającym na tym, iż studiujący starają się zrozumieć tekst, wybierają selektywnie niektóre elementy treści, kierując się różnymi kryteriami. Szczególną rolę w pracy nad tekstem spełnia wyjaśnienie podstawowych pojęć.

Poświęcenie tym zadaniom ćwiczeń wydawało się celowe — zwłaszcza przy rozpoczynaniu kursu zajęć z pedagogiki. Dwa powody o tym — jak sądzę — decydują. Pierwszy to ten, iż pedagogika jako nauka nie ma jeszcze jednolitego systemu pojęć i systemu odpowiadających mu znaków. Dla pedagogiki charakterystyczna jest nadal koegzystencja kilku systemów znakowania tych samych desygnatów, a współczesny język pedagogiki wywodzi się z języka powszechnie używanego, z terminów innych (pokrewnych) nauk społecznych, wchodzą w jego zakres także nazwy sztuczne.

Naukowy termin musi wykazywać wysoki stopień „niezmienności", musi być jednolicie rozumiany i stosowany. Można wyróżnić trzy poziomy złożoności terminów naukowych w pedagogice, w odróżnieniu od języka potocznego. Na każdym poziomie w inny sposób trzeba pracować nad uściśleniem znaczenia pojęcia i odmienna jest funkcja używanych terminów. Najniższy poziom — podstawowy słownik — służy do nazywania rzeczy i zjawisk, drugi poziom przydatny jest do uogólnień niższego rzędu. Na tym poziomie należy ściśle określać znaczenie w formie definicji. Najwyższy poziom obejmuje terminy przydatne do tworzenia teorii.

Jest także powód drugi. Otóż słuchacz rozpoczynający studia nad pedagogiką ma własny system wiedzy pedagogicznej. Ta „gorąca" wiedza pedagogiczna warunkuje percepcję wiedzy naukowej, zawartej w tekście źródłowym, wyznacza w sposób pośredni końcowy efekt kształcenia. Jak dowodzą badania m.in. M. Materskiej[5], wiedza ta ma silną tendencję do utrwalania się. Dlatego też studiujący częstokroć nie dostrzega różnic między własnym obrazem rzeczywistości pedagogicznej, a obrazem przekazywanym w tekście naukowym. Zwróćmy uwagę tylko na jeden przykład. Potocznie sądzi się, że zawód nauczyciela nie wymaga specjalnych kwalifikacji. Uważa się, że kandydat do tego zawodu powinien spełniać jeden warunek: kochać dzieci. To przekonanie wystarczająco skutecznie selekcjonuje informacje naukowe.

Zatem ćwiczenia, zwłaszcza z dydaktyki, opieramy na ustalaniu stosunków zakresowych, jakie zachodzą między dobranymi parami nazw: kształcenie, wychowanie, zasada, metoda nauczania, cele wychowania i nauczania (stosunków w zakresie przeciwieństwa, podrzędności, nadrzędności itp.). Zaletą tak prowadzonych ćwiczeń jest również i to, iż sprzyjają kształtowaniu operacji myślowych w zakresie analizy, syntezy, porównywania, abstrahowania i uogólniania. Ma to także ogromne wartości wychowawcze, sprzyja bowiem dyscyplinie myślowej, koncentracji uwagi, generalnie — aktywizuje grupę słuchaczy.

Ćwiczenia te wymagają zgromadzenia niezbędnych materiałów w postaci podręczników, słowników, encyklopedii, programów nauczania, aktów prawnych itd. Dydaktyczną podstawę działania stanowi indywidualna i grupowa praca słuchaczy, którzy odpowiednio wcześniej otrzymują konkretne polecenia, np. zebrania możliwie największej liczby definicji pojęcia wychowania. Wstępnym etapem jest analiza zebranego materiału, podsumowaniem jest próba konstrukcji różnych typów definicji (np. projektujących, sprawozdawczych).

Oto przykładowy model ćwiczenia opartego na analizie pojęć:

1. Określenie tematu ćwiczeń, przydział zadań indywidualnych i grupowych.
2. Właściwe wyjaśnienie pojęcia:
   - — prezentowanie przygotowanego materiału najczęściej w postaci odczytania definicji, określeń,
   - — prezentowanie stanowiska autora tekstu (definicji),
   - — prezentowanie stanowiska przez samego słuchacza(y),
   - — wyodrębnianie części akładowych definicji, próby określenia definicji z punktu widzenia logiki,
   - — porównywanie podobieństw i różnic w poszczególnych definicjach, eksponowanie stanowiska autora definicji,
   - — ustalanie hierarchii ważności elementów składowych pojęć,
   - — indywidualna lub zbiorowa próba definiowania pojęć,
   - — dyskusja nad trafnością ujęć poszczególnych pojęć,
   - — włączenie nowo poznanego pojęcia w system pojęć pedagogicznych.
3. Podsumowanie pracy i ustalenie tematyki następnych ćwiczeń.

W realizacji programu pedagogiki analiza tekstów źródłowych pochodzących z różnych okresów może również obejmować materiał statystyczny w postaci tabel i wykresów. Szczególnie pouczająca dla słuchaczy okazuje się analiza niepowodzeń szkolnych z wykorzystaniem rocznika statystycznego. Generalnie rzecz biorąc — warunkiem powodzenia tych ćwiczeń jest sensowny dobór tekstów źródłowych. Gdy pewne teksty nie są dla wszystkich osiągalne, lepiej z nich zrezygnować. Tekst powinien również być tak dobrany, aby wzbogacał terminologię już opanowaną przez słuchaczy.

ĆWICZENIA W POSTACI ATAKOWANIA PROBLEMÓW

Tytuł ćwiczeń został zapożyczony ze znakomitej książki Z. Pietrasińskiego[6] pod takim właśnie tytułem. Nim przystąpiliśmy do organizowania ćwiczeń, książka ta stała się przedmiotem lektury słuchaczy.

U podstaw organizacji zajęć legło przekonanie, iż wszystko, co czynimy teraz jako słuchacze, czy też co czynić będziemy jako nauczyciele, służy kształtowaniu naszej osobowości. Posuwa nas naprzód ku doskonałości, utrwala to, co już zdobyliśmy, bądź też powoduje regres. Nie wszyscy jednak ludzie w jednakowym stopniu uświadamiają sobie tę prawdę. Wolą nad tym się nie zastanawiać. Niewielka tylko część próbuje porównać własne aspiracje z tym, co wypełnia ich codzienne życie. Z tej konfrontacji rodzi się pytanie: co możemy

zmienić w swoim zachowaniu, w swoim bliższym i dalszym otoczeniu, by to, co czynimy, służyło wydatniej naszemu rozwojowi i rozwojowi tych, z którymi obcujemy? Przed każdym nauczycielem stoi takie właśnie pytanie, jeśli chce skutecznie wypełniać swoje zadania.

Nie ulega wątpliwości, że ten, kto szuka odpowiedzi na tak postawione pytanie, jest odpowiedzialny za swój i innych rozwój. Co tu ukrywać — cecha to dość rzadka w naszych czasach, jeśli zważymy, że wiele instytucji i osób chce nas na siłę uszczęśliwić, zabawić czy ogłupić. Dlatego prawdziwa dojrzałość intelektualna nie oznacza li tylko krytyki zastanych poglądów. Oznacza przede wszystkim umiejętność programowania przez każdego z nas działań, które będą służyły rozwojowi człowieka. Odwołajmy się do przykładu.

Cóż robi mistrz szachownicy, by grać dalej? Nie tylko gra więcej, ale przede wszystkim studiuje partie szachowe rozegrane przez siebie samego, jak też przez przeciwników, szukając błędów, potknięć, nauki na przyszłość. Nie jest to domena tylko szachisty. Czy trudności z matematyką nie wynikają często z tego, że zamiast uczenia takich analiz podsuwamy dzieciom i nauczycielom interpretację, która zwalnia ich często z obowiązku poszukiwania odpowiedzi na określone pytania. Tą interpretacją jest rzekomy brak zdolności matematycznych, a na to „nie ma rady".

Naszym zamiarem nie była chęć nauczenia słuchaczy umiejętności rozwiązywania problemów, to wymaga odpowiedniej praktyki, określonej wiedzy przedmiotowej, ale kształtowanie refleksyjnego stosunku do samej pracy nad postawionym arbitralnie problemem, poszukanie właściwej odpowiedzi na określone pytanie.

Jednym ze sposobów rozwijania refleksyjnego stosunku do tego, co się robi, może być analiza problemów „co by było gdyby":

— Co by było, gdyby klasa szkolna liczyła 10, czy 15, 50 osób? Jak wtedy przebiegałby proces dydaktyczny? Jakie problemy pojawiłyby się wtedy przed nauczycielem i dziećmi? Jak je należałoby rozwiązać?
— Jakie problemy należałoby rozwiązać, kiedy w trakcie oceny pracy domowej żadne dziecko jej nie wykonało?
— Przypomnij sobie jakiś temat z dowolnego przedmiotu, który w studium ma opinię nudnego lub mało przydatnego dla kształcenia nauczycieli. Postaraj się znaleźć argumenty mogące przemawiać na korzyść owego przedmiotu, tematu. Wymyśl sposoby zwiększenia zainteresowania nim słuchaczy.
— Czy uczeń powinien uczestniczyć w formułowaniu celów lekcji? Dlaczego?
— Masz w domu magnetofon. Zastanów się, jaki mógłbyś zrobić z niego użytek na zajęciach z pedagogiki? Podczas konkretnej lekcji?
— Około 80% nauczycieli w Polsce to kobiety. Mają one własne dzieci i prowadzą dom rodzinny. Jakie są konsekwencje wynikające dla szkoły i uczniów z tej nadmiernej feminizacji zawodu nauczycielskiego?

Są to tylko przykłady problemów, które rozwiązują słuchacze. Poświęcamy na nie ćwiczenia dwugodzinne, ale także w sytuacji zmęczenia tematem, nadmiernego „rozgadania słuchaczy", przystępujemy do rozwiązywania innych

problemów. Ten rodzaj ćwiczeń, trzeba to uczciwie przyznać, sprawia tak dla prowadzącego, jak i dla słuchaczy, określone trudności. Problemem podstawowym jest stworzenie atmosfery życzliwości, zaufania, by nikt nie rezygnował z podawania nawet „najdzikszych" pomysłów, z drugiej zaś strony nie obawiał się jego negatywnej oceny.

ĆWICZENIA POŚWIĘCONE ANALIZIE PRZYPADKÓW

W trakcie omawiania związku pedagogiki z innymi naukami, jeden ze słuchaczy skonstatował: należyłoby się poważnie zastanowić nad następującym faktem, dlaczego medycyna, która jest nauką praktyczną, ma dobrą teorię i sukcesy w leczeniu ludzi, a pedagogika ma teorię raczej mało przydatną dla nauczycieli, a skutki wychowawcze są częstokroć odwrotne do zamierzonych.

To pytanie, konstatacja, skłoniło mnie do zastanowienia się, czy nie należałoby włączyć do procesu nauczania dostatecznie wyraźnych związków między teorią i praktyką. Do tego celu wykorzystujemy analizy przypadków, by nie używać ogromnie zobowiązującej nazwy „studium indywidualnych przypadków". Analiza przypadków może dotyczyć zarówno zjawisk w skali makro, np. nikotynizm u dzieci, narkomania, alkoholizm, ale także w skali mikro, czyli — jak to się określa — ucznia sprawiającego trudności wychowawcze. Samodzielna próba opisania przypadku dziecka ma ogromne walory poznawcze i wychowawcze. Z jednej strony uczy, że dziecko sprawiające jakiekolwiek trudności, kłopoty, to także człowiek, ale wymagający zrozumienia i pomocy. Żeby efektywnie temu dziecku pomóc, niezbędne jest przygotowanie rzetelnej charakterystyki dziecka ze wskazaniem na zachowania negatywne i pozytywne. Słuchacze muszą więc zetknąć się osobiście z uczniem, zrozumieć, na czym właściwie polegają jego kłopoty, powody takiego, a nie innego zachowania, z którego częstokroć nie zdaje sobie sprawy. Opisanie przypadku dziecka uczy także rezygnacji z obiegowych, a często fałszywych, opinii, płytkich ocen, epitetów w rodzaju „osioł", „idiota" itp. Wymaga taki opis również charakterystyki środowiska rodzinnego (atmosfera, warunki materialne, wykształcenie, zawód rodziców, wykonywana przez nich praca, stosowane nagrody i kary), środowiska koleżeńskiego, dotarcia do wielu dokumentów. I tak słuchacze, np. nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego, opisują przypadki dysleksji i dysgrafii, wady wymowy, przypadki dzieci źle zlateralizowanych, wady postaw itd. Zgromadzony w taki sposób materiał później zostaje wykorzystywany przez szkołę, do której uczęszcza dziecko, rodziców, służy do napisania pracy dyplomowej.

Opis przypadku nasuwa następujące etapy postępowania:

— zgromadzenie materiałów w postaci wytworów pracy dziecka, zeszytów, odpisów dokumentów szkolnych, poradni wychowawczo-zawodowej, wywiady z rodzicami, nauczycielami i innymi osobami mającymi kontakt z dzieckiem, charakterystykę symptomów występujących u dziecka, zapis zachowań dziecka w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych,

— dyskusja nad przyczynami występujących trudności, braków w zgromadzonym materiale badawczym i ich uzupełnienie,
— dyskusja nad postępowaniem korekcyjnym.

Taki jednak sposób przybliżania słuchaczom problemów, którymi zajmuje się pedagogika, nastręcza sporo trudności. Główna jak się wydaje, to dotarcie do uczniów. Szkoły i przedszkola niezbyt chętnie godzą się na taką formę współpracy. Dopiero systematyczne informowanie szkoły o celowości takiej formy współpracy przełamuje barierę nieufności, niewiary, iż słuchacz może pomóc w rozwiązaniu problemów konkretnego dziecka. Tę barierę przełamaliśmy.

* * *

Opisane tu niektóre sposoby prowadzenia ćwiczeń z pedagogiki wprowadzają wiele nowych momentów do zajęć. Mam nadzieję, iż sprawy wychowania stają się dzięki temu bliższe słuchaczom. Nie pozostaje to bez wpływu na ich aktywność, a także na zrozumienie, czym zajmuje się pedagogika jako nauka o wychowaniu. Są one jedynie próbą podjętą w celu ożywienia ćwiczeń. Ich stosunkowo zwięzła charakterystyka wynika z potrzeby podzielenia się własnymi doświadczeniami, a nie z potrzeby pouczania nauczycieli pedagogiki w studiach nauczycielskich. Bez wymiany doświadczeń, dyskusji, nie dopracujemy się metodyki pedagogiki, której potrzeba jest więcej niż oczywista.

Przypisy

[1] W. Okoń: Treść edukacji nauczycielskiej. „Edukacja" 1988, nr 2.
[2] H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1989, PWN.
[3] K. Kruszewski: Kształcenie w skole wyższej. Warszawa 1988, PWN.
[4] W. Marciszewski: Metody analizy tekstu naukowego. Warszawa 1977, PWN.
[5] M. Materska: Produktywne i reproduktywne wykorzystywanie wiadomości w różnych fazach uczenia się. Wrocław 1978, Ossolineum.
[6] Z. Pietrasiński: Atakowanie problemów. Warszawa 1983, Nasza Księgarnia.

ZBIGNIEW ZABOROWSKI
Warszawa

ZACHOWANIA KONSTRUKTYWNE I DESTRUKTYWNE WOBEC SIEBIE SAMEGO

Człowiek jest istotą, która w przeciwieństwie do świata roślinnego i zwierzęcego może świadomie lub nieświadomie poprawiać lub pogarszać własne funkcjonowanie biologiczne, psychologiczne i społeczne oraz zmieniać warunki,

w jakich żyje. W artykule tym zajmiemy się specjalną kategorią zachowań, które poprawiają oraz pogarszają funkcjonowanie człowieka i są ściśle związane ze strukturą jego „ja". Zachowania pierwszego rodzaju określimy mianem konstruktywnych, zachowania drugiego rodzaju — mianem destruktywnych. Przedstawimy niżej niektóre, ważniejsze ze społecznego punktu widzenia, formy zachowań konstruktywnych i destruktywnych wobec siebie samego.

ZACHOWANIA TWÓRCZE

Człowiek w różnych zakresach działalności, np. w dziedzinie naukowej, technicznej, artystycznej, organizacyjnej, stwarza w sposób oryginalny i niekonwencjonalny nowe, nie istniejące dotychczas, produkty (teorie, substancje chemiczne, obrazy plastyczne, modele sprawnie funkcjonujących instytucji itp.). W procesie twórczym przejawia takie właściwości, jak niezależność myślenia, giętkość i otwartość, wrażliwość, dociekliwość. Twórcy mają pozytywny stosunek do własnej osoby, a więc przejawiają zaufanie do własnych sił, szacunek, poczucie własnej wartości. Twórczość stanowi środek samorealizacji i aktualizacji własnych potencjalnych możliwości.

Tak więc, twórczość można traktować jako formę poprawiania swego funkcjonowania psychologicznego. Forma ta sprzyja podniesieniu pozytywnej samooceny, umacnianiu własnej tożsamości. Twórczość charakteryzuje się też często podniesieniem stopnia koncentracji na własnej osobie, nasileniem egocentryzmu i indywidualizmu. Zależnie od treści przeżywanych uczuć w toku twórczości (pozytywnych — takich jak radość tworzenia, duma z osiągnięć — czy negatywnych — takich jak rozterki, niepewność), proces twórczy może intensyfikować pozytywne lub negatywne stany emocjonalne i pobudzać wiarę w siebie, aktywność, plany twórcze bądź wyzwalać zniechęcenie, apatię, depresję. Twórczość uwieńczona powodzeniem, sukcesem, poprawia psychologiczne funkcjonowanie jednostki, podczas gdy twórczość niespełniona, nie zakończona udanymi produktami, może pogarszać sytuację psychologiczną jednostki i być przyczyną negatywnych emocji, a nawet myśli lub zachowań autodestrukcyjnych. Lapidarnie rzecz ujmując można stwierdzić, że twórcy zdobywają szczyty ludzkich możliwości, nierzadko jednak spadają na dno przepaści, na dno zawodów i frustracji.

KSZTAŁCENIE CHARAKTERU

Termin „kształcenie charakteru" był modny w okresie międzywojennym i powojennym. Po 1950 roku jest on używany coraz rzadziej, co nie oznacza, że problem formowania charakteru nie istnieje jako problem teoretyczny i praktyczny. Jednostka nie zawsze jest zadowolona ze swych cech moralnych, społecznych; inni ludzie również mogą jej zarzucać różne braki i słabe strony w umiejętnościach, uzdolnieniach, zachowaniu społecznym itp. Człowiek pod wpływem przykładu postaci realnych lub wziętych z literatury, w związku

z oddziaływaniem rodziny, szkoły, rówieśników (bądź z własnej inicjatywy) może podjąć decyzję zmiany własnego zachowania i cech charakteru.

Technika zmiany charakteru według znanej książki prof. M. Kreutza „Kształcenie charakteru" wymaga przede wszystkim tzw. namysłu wstępnego, to jest krytycznej autorefleksji i wyboru cech, które jednostka pragnie w sobie kształtować. Praca nad sobą polega na prowadzeniu systematycznej obserwacji własnych zachowań pożądanych i niepożądanych, łączeniu ich z określonymi bodźcami i sytuacjami, unikaniu tych bodźców i sytuacji, które wyzwalają negatywne zachowania (np. osobnik rozrzutny może sobie uświadomić, że nie powinien odwiedzać sklepów z cennymi przedmiotami, gdyż trudno będzie mu oprzeć się pokusom).

Według Kreutza, praca nad sobą wymaga wzorowania się np. na wybitnych uczonych, artystach, kształtowania u siebie określonej hierarchii wartości. Akceptowane przez jednostkę wartości powinny być wartościami autentycznymi, a nie pozornymi. Kreutz podkreśla, że np. pogoń za sławą, majątkiem, wyróżnieniami, ma cechy pogoni za wartościami pozornymi. W historii filozofii nikt nie robi różnicy między Markiem Aureliuszem a Epiktetem, chociaż pierwszy był potężnym cesarzem, a drugi — niewolnikiem. Kształcenie charakteru ułatwia systematyczna ocena własnych trudności i osiągnięć, np. przez prowadzenie dziennika obserwacyjnego.

W bardziej współczesnej wersji pracy nad sobą Martin Grey zachęca do wyzwolenia w sobie energii i sił życia, m.in. na drodze relaksacji (np. poprzez ćwiczenia oddechowe), pisanie i zwierzanie się samemu sobie (np. ze swoich myśli i marzeń), wybór głębokiej, trwałej przyjemności, uświadomienie sobie swoich potrzeb. Autor tak kończy swoją książkę: „Poznaj swoją energię, poznaj skarby i siły, które istnieją w tobie. Stań się sobą, zaakceptuj życie. Dbaj o swoje ciało, by mogło działać i nie stanowiło przeszkody dla ducha. Niech jedno wspomaga drugie. Mów. Pisz. Wymieniaj swoje myśli z drugimi. Nie zamykaj się w sobie. Miej ufność. Naucz się poznawać siebie, by poznać innych. Słuchaj drugich, by nauczyć się słuchać siebie. Pomagaj innym, by pomóc sobie. Wyjdź ku innym, by iść ku sobie. Sam jesteś bezsilny. Ty i inni wspólnie wyzwalacie wasze energie. A one są potężne"[1].

MODYFIKACJA WŁASNEGO ZACHOWANIA

We współczesnej psychologii podejście do kształtowania charakteru wyraźnie uległo większej konkretyzacji i uściśleniu. Specjaliści do opisu procesu zmiany siebie używają terminu „samomodyfikacja" lub „modyfikacja własnego zachowania". Programy zmiany siebie oparto na głębszych podstawach naukowych, odwołując się do teorii nabywania, utrwalania i eliminowania zachowań poprzez wzmocnienia pozytywne (tzw. nagrody) i wzmocnienia negatywne (tzw. kary). W pracy nad sobą ważną rolę odgrywa samowzmocnienie (np. jednostka, która pragnie utrwalić u siebie nawyk codziennego spaceru, może nagradzać się za codzienną przechadzkę szklanką

soku porzeczkowego, który lubi). Do innych nagród należy słuchanie muzyki, oglądanie telewizji, teatr, turystyka, pokarmy itp.

Proces modyfikacji własnej osoby zaczyna się od ścisłego określenia zachowania, które chcemy zmienić lub utrwalić (np. ktoś, kto pragnie przestać palić, powinien zorientować się, w jakich sytuacjach pali; określić, jak będzie ograniczać palenie, jak będzie się nagradzać za niepalenie).

W modyfikacji własnego zachowania ważną rolę odgrywa relaksacja. Można więc wykonywać ćwiczenia odprężające mięśnie, głębsze oddechy, masować sobie ciało itp. W toku pracy nad sobą można też prowadzić szczegółowy zapis obserwacji własnych zachowań.

Interesujące i szczegółowe informacje na temat teoretycznych podstaw modyfikacji własnego zachowania, praktycznych dyrektyw rozłożonych na poszczególne dni, modyfikacji zachowań związanych z spożywaniem pokarmów, ze studiowaniem, uczeniem się zachowań asertywnych (stanowczych) zawiera praca S. Miki: „Jak modyfikować własne zachowania"[2].

ZACHOWANIE AUTODESTRUKCYJNE

a. Zaniedbania zdrowotne

Człowiek mimo uświadamiania sobie negatywnych skutków zaniedbań w przestrzeganiu zasad higienicznych i zdrowotnych nierzadko przekracza je, a nawet lekceważy (np. człowiek zagrożony chorobą wieńcową intensywnie pracuje i często się denerwuje, osobnik o osłabionym wzroku czyta przy słabym świetle).

Ludzie nie zawsze przestrzegają zaleceń lekarzy i zażywają prawidłowo przepisane im leki. Stwierdzono, że w krótkoterminowym leczeniu przestrzega zaleceń lekarzy 60–70% chorych, procent ten spada do 50 w wypadku dłużej trwających dolegliwości. Przestrzeganie zaleceń lekarskich utrzymuje się, gdy istnieją objawy chorobowe, gdy one zanikają — przestrzeganie wskazówek spada. Nierzadko antycypowany ból lub strach, np. przed leczeniem dentystycznym, powoduje zaniedbania zdrowotne i unikanie kontaktu z lekarzem.

Do innych czynników osłabiających dbanie o własne zdrowie należą wysokie koszty leczenia, jego długotrwałość, uciążliwość, kolidowanie z obowiązkami. Również warunki społeczne, normy, obyczaje mogą ujemnie wpływać na ochronę własnego zdrowia. Zwyczaj nadużywania alkoholu na różnych uroczystościach rodzinnych, zmuszanie biesiadników do picia, stwarza społeczną presję, której poddają się szczególnie jednostki słabsze psychicznie, zależne, o niższej pozycji społecznej.

Do ważnych czynników osłabiających ochronę własnego zdrowia należy brak wiedzy z zakresu higieny i medycyny lub niedostateczny jej poziom. Również niewłaściwe lub mylne sądy i wyobrażenia zdrowotne, wyniesione z okresu dziecinnego lub pochodzące z określonych środowisk, mogą ujemnie oddziaływać na zachowania zdrowotne (np. w niektórych rejonach kraju utrzymuje się przekonanie, że choroby przewodu pokarmowego można leczyć

alkoholem, lub że nie należy wietrzyć mieszkania, bo to może spowodować inwazję mikrobów).

Ogólnie biorąc, człowiek nierzadko świadomie lub nieświadomie zaniedbuje własne zdrowie lub wręcz działa na własną niekorzyść. Te zachowania, szczególnie gdy są trwałe i coraz intensywniejsze, można określić mianem autodestrukcyjnych. Ich cechą jest zniekształcona ocena własnego stanu zdrowia, jego uwarunkowań oraz niedocenianie szkodliwości własnych postaw i zachowań.

b. Alkoholizm, nikotynizm, narkotyzowanie się

Do zachowań autodestrukcyjnych należy picie alkoholu, palenie papierosów, narkotyzowanie się. Niszczą one zdrowie fizyczne i psychiczne, choć osoby oddające się tym nałogom najczęściej świadome są ich zgubnych skutków.

Picie alkoholu, palenie papierosów, narkotyzowanie oferują chwilową przyjemność, osłabiają napięcie wewnętrzne, obniżają autokoncentrację, samoświadomość oraz redukują przykre myśli, lęki. Jednak koszty fizyczne i psychiczne, szczególnie w dłuższej perspektywie czasowej, przewyższają chwilowe korzyści. Różnego rodzaju niedyspozycje fizyczne (np. narządów trawiennych, oddechowych, nerwowych) oraz poważne choroby stanowią skutek używania tych szkodliwych substancji. Jednostka niszczy więc (na ogół w sposób świadomy) własne zdrowie, aby uzyskać chwilowe dobre samopoczucie i redukcję napięć wewnętrznych.

Podczas gdy wspomniane zaniedbania zdrowotne mogą wynikać z nieuwagi i bagatelizowania zasad higieny, i nie mają wyraźnego charakteru autedestruktywnego, alkoholizm, nikotynizm, narkomania, dzięki rozpowszechnionej wiedzy o ich zgubnym oddziaływaniu, stanowią nałogi, którym ulegając ludzie godzą się niejako świadomie na upośledzenie i degradację własnego zdrowia.

c. Depresja i bezradność

Pó stracie cenionych rzeczy, osób, w sytuacjach, gdy wysiłki nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, u ludzi pojawiają się oznaki depresji i poczucia bezradności. Psycholodzy używają dla określenia tych zjawisk terminu wyuczonej bezradności. Depresja i bezradność łączą się z poczuciem braku kontroli warunków sytuacji oraz sądem, że w przyszłości warunki te również nie będą podlegały kontroli. Jakkolwiek w określonych sytuacjach rezygnacja z bezużytecznych starań i wysiłków jest racjonalna, w dłuższym okresie może ona być dysfunkcjonalna i demobilizować jednostkę.

Z przeprowadzonych badań nad pacjentami depresyjnymi wynika, że depresja łączy się z wyższą samoświadomością indywidualną i obronną, przy recesji samoświadomości zewnętrznej i refleksyjnej. Przypomnijmy, że samoświadomość indywidualna polega na emocjonalnym subiektywnym przetwarzaniu informacji o własnej osobie, zewnętrzna — na przetwarzaniu zobiektywizowanym, uspołecznionym, obronna — przetwarzaniu skojarzonym z lękiem, wreszcie samoświadomość refleksyjna łączy się z przetwarzaniem infor-

macji na poziomie abstrakcyjnym. Ważnym psychologicznym mechanizmem nasilającym depresję jest podniesienie tzw. sprawiedliwości wewnętrznej, to jest obiektywnej, rzeczowej postawy wobec własnej osoby. Mechanizm ten wytwarza urzeczowiony, formalny stosunek do własnej osoby, co staje się źródłem depersonalizacji i alienacji osobowościowej.

A zatem depresja i bezradność oznaczają proces pogorszenia psychologicznego funkcjonowania jednostki i w swej istotnej funkcji, gdy utrzymują się dłużej, stanowią zachowania autodestrukcyjne.

d. Nieśmiałość

Nieśmiałość ma dwa istotne składniki: emocjonalny i behawioralny. Emocjonalny łączy się z lękiem, zagrożeniem, jakie jednostka przeżywa w toku nawiązywania bądź utrzymania kontaktów i stosunków społecznych. Składnik behawioralny polega na zahamowaniu, bierności, powściągliwości, małomówności w toku współżycia społecznego. Oba te składniki są ściśle związane i wzajemnie wpływają na siebie.

Osoby nieśmiałe często pragną dobrze prezentować się w życiu społecznym, uzyskać pozytywne oceny i akceptację. Aspiracje te podnoszą ich lęk społeczny i niepokój związany z ewentualnym odrzuceniem lub obojętnością innych ludzi.

Osoby nieśmiałe są z reguły silnie skoncentrowane na własnej osobie, charakteryzuje je zarówno wysoka samoświadomość indywidualna, jak i obronna. Silna koncentracja na własnej osobie nasila lęk i zagrożenie społeczne oraz usztywnia zachowanie społeczne. Jednostka nieśmiała pragnie nawiązać bliższe kontakty z innymi, przejawia postawy prospołeczne, jednak pod wpływem obawy przed odrzuceniem lub zlekceważeniem przez otoczenie nie potrafi zachowywać się swobodnie, dowcipnie czy też ujawniać się. W związku z tym oddziałuje na innych ujemnie, hamuje ich otwartość i swobodę, nie jest więc chętnie widziana w towarzystwie.

Jednostka nieśmiała, w związku z trudnością w nawiązywaniu kontaktów wywołaną lękiem społecznym, nie uczy się efektywnie form i technik zgodnego współżycia i współpracy. Jednostki nieśmiałe, jakkolwiek mogą nawiązywać chwilowo pewne kontakty, w dłuższym okresie — z powodu niskich kompetencji społecznych i negatywnych emocji — nie potrafią ich utrzymać oraz nawiązać intymnych i głębszych relacji społecznych.

Ogólnie biorąc, nieśmiałość stanowi formę zachowania społecznego, która ma charakter autodestrukcyjny i przyczynia się do wycofania, bierności, samotności. Nieśmiałość obniża tendencję do samorealizacji i twórczego udziału w życiu społecznym.

e. Zachowanie sztywne, uporczywe

Człowiek nie zawsze może osiągnąć zamierzone cele; nierzadko okazują się one zbyt trudne i przekraczające jego możliwości. W tej sytuacji jedynym rozsądnym zachowaniem jest nieponawianie uporczywych prób i zaprzestanie

niepotrzebnego inwestowania energii i czasu. Ze względu na osobiste ambicje i takie cechy, jak wytrwałość i odporność, oraz pod wpływem norm i wzorów społecznych (np. etyki protestanckiej lansującej wytrwałą pracę, która zostanie nagrodzona) jednostka traci obiektywną orientację w sytuacji i „bije głową o mur". Szczególnie jednostki o wyższej samoocenie przejawiają wysokie aspiracje i nierzadko zbyt wysoko lokują swoje oczekiwania, przeceniając prawdopodobieństwo sukcesu. Człowiek, który zainwestował w określone działania dużo wysiłku, zasobów (np. pieniędzy), niechętnie wycofuje się z tych działań, gdyż obniżałoby to jego pozytywną samoocenę przez przyznanie się, że odznaczał się przy podejmowaniu decyzji naiwnością i nieodpowiedzialnością. Również ważne jest liczenie się z opinią społeczną i unikanie negatywnych ocen społecznych, oskarżeń o nieodpowiedzialność i lekkomyślność. Zachowania uporczywe należy traktować jako zachowania autodestrukcyjne szczególnie wówczas, gdy u ich genezy leżą zbyt wysokie aspiracje, nierealistyczne oczekiwania, chęć pozytywnej autoreprezentacji oraz nerwicowa kompleksywność.

f. Rzucanie kłód pod własne nogi

Do zachowań pogarszających psychologiczne i społeczne funkcjonowanie człowieka należy tzw. autohandicap, czyli zmniejszanie własnych szans. W mowie potocznej dla określenia tego zjawiska używa się terminu: „rzucanie kłód pod własne nogi". Koncepcją autohandicapu opartą na badaniach empirycznych skonstruowali amerykańscy psycholodzy społeczni Jones i Berglas.

Wychodzą oni z założenia, że człowiek nie zawsze dąży do jednoznacznych, obiektywnych informacji o własnym zachowaniu, jego motywach, o własnej osobowości. Strategia autohandicapu nastawiona jest na podtrzymanie pozytywnego obrazu własnej osoby oraz dodatniej autoprezentacji w życiu społecznym.

Autohandicap polega na takich działaniach, zachowaniach, które ułatwiają usprawiedliwienie przed sobą i innymi własnych niepowodzeń i dyskontowanie powodzeń, (np. uczony, który napisał artykuł i nie jest pewny jego wartości, może przekonywać siebie i innych, że nie włożył w napisanie go zbyt dużego wysiłku). W wypadku zakwalifikowania go do druku może demonstrować sąd, że jest tak dobry, że bez większego wysiłku napisał wartościowy artykuł; gdy redakcja artykuł odrzuci, autor ma alibi w tym, że nie wysilał się zbytnio.

Strategię handicapu stosują jednostki mające wyższą, lecz niepewną samoocenę, a więc jednostki, które osiągały dotychczas powodzenie, jak i niepowodzenie, w którym występują rozbieżności między obrazem własnej osoby, a realnymi wynikami własnych działań i ocenami otoczenia. Jednostki te powodzenie dotychczasowe nie zawsze zawdzięczały swoim umiejętnościom, lecz np. pochodzeniu, znajomościom. Strategie autohandicapowe pojawiają się wtedy, gdy prawdopodobieństwo powodzenia nie jest zbyt wysokie ani zbyt niskie. Strategie takie występują często u osób darzonych w dzieciństwie akceptacją rodziców, traktowanych jako zdolne i inteligentne.

Strategia autohandicapu łączy się z pomniejszeniem strat i powiększaniem zysków. Sukces w przypadku natrafienia na przeszkody traktowany jest jako

osiągnięcie, a porażka nie jako przejaw braku zdolności, lecz efekt małego wysiłku, trudności obiektywnych itp.

Ludzie posługują się różnymi formami i technikami autohandicapu. Tak więc pewne jednostki obniżają starania i wysiłki w toku pracy, aby usprawiedliwić ewentualny słaby wynik, inne nadużywają w tym celu alkoholu lub usprawiedliwiają się niedyspozycją fizyczną. Pewne jednostki wybierają szczególne trudne cele, zadania, lub realizują je w niesprzyjających warunkach.

Psychologiczne podłoże autohandicapu stanowi niepewność co do przyszłych wyników. Niepewność tę może przejawiać sama jednostka lub otoczenie. Niepewność wywołuje silną koncentrację na własnej osobie w postaci samoświadomości indywidualnej i obronnej. Nasilona samoświadomość, łącząca się z negatywnymi emocjami, a szczególnie z niepewnością efektów i zagrożoną samooceną, pogarsza psychologiczne funkcjonowanie jednostki. W tym ujęciu strategia handicapu stosowana przez dłuższy okres może wywoływać deteriorację personalną, i społeczną, zniekształcenie rozwoju osobowości, a w skrajnych przypadkach stawać się procesem patogennym.

UWAGI KOŃCOWE

Zachowania konstruktywne wobec własnej osoby charakteryzują się na ogół wyższą koncentracją na sobie i nasiloną samoświadomością. W związku z tym można sądzić, że zachowania te silniej regulowane są przez czynniki i mechanizmy osobowościowe, niż przez czynniki zewnętrzne i środowiskowe. Jednostka przejawiająca takie zachowania funkcjonuje więc w sposób zindywidualizowany, personalny, podmiotowy. Zarówno człowiek, który tworzy dzieło naukowe czy artystyczne, jak i jednostka, która narkotyzuje się, pije lub znajduje się w stanie depresji, jest w dużym stopniu sobą, jest niejako głęboko zanurzona we własnych myślach, emocjach, potrzebach. Można przyjąć, że zachowania tych osób są regulowane przez samoświadomość indywidualną i obronną, a w mniejszym stopniu przez samoświadomość zewnętrzną i refleksyjną. Zachowania te nie mają na ogół charakteru chłodnego, racjonalnego, lecz odznaczają się wyższym poziomem aktywizacji emocjonalnej i motywacyjnej.

Zachowania konstruktywne motywowane są z reguły przez pozytywne emocje, np. radość, nadzieję, optymizm; zachowania destruktywne — przez emocje negatywne, np. niepokój, gniew, wrogość. Można przyjąć, że zachowania destruktywne łączą się z deformacjami w zakresie autopercepcji i samowiedzy, że jednostka przeciążona przykrymi emocjami i ujemną samooceną pragnie uciec od siebie i fałszywie utrwala bilans strat i zysków. Na przykład oddając się narkotykom, alkoholizmowi, autohandicapowi, uzyskuje chwilową redukcję napięcia wewnętrznego, lecz w dłuższej perspektywie czasowej za chwilę przyjemności i ucieczkę od siebie płaci chorobą i alinacją osobowościową.

Przypisy

[1] Por. Martin Grey: Siły życia. Warszawa 1988, PWN.

[2] S. Mika: Jak modyfikować własne zachowania. Warszawa 1987, PWN.

ALINA SZCZUREK-BORUTA
Uniwersytet Śląski
Filia w Cieszynie

PRZEMIANY W TECHNOLOGII WYCHOWANIA I FUNKCJONOWANIU WSPÓŁCZESNEJ OŚWIATY A DYLEMATY NAUCZYCIELA-PRAKTYKA

Burzliwe przemiany społeczno-polityczne i ustrojowe, zmiany gospodarcze w Polsce oraz przeobrażenia cywilizacyjne zachodzące we współczesnym świecie wywołują — pośrednio lub bezpośrednio — potrzebę przewartościowania podstawowych przesłanek wychowania i funkcjonowania współczesnej oświaty. Zwraca na to uwagę Raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej: „Polska reforma społeczna i gospodarcza zamierzona jest wszechstronnie i głęboko. Byłoby oczywistym błędem, gdyby nie towarzyszyła jej równie wszechstronna przebudowa edukacji narodowej"[1].

Wydarzenia polityczne i społeczne w krajach Europy Wschodniej przyczyniły się do załamania dotychczasowego systemu wartości. W związku z tym dostrzegane są dążenia do zmiany dotychczasowego systemu wychowania. Szczególnie silne wydają się potrzeby nakreślenia nowej teleologii edukacyjnej przez nasze społeczeństwo — pisze T. Lewowicki[2] — w Polsce bowiem zakres i tempo zmian w wielu dziedzinach życia są wyjątkowo duże.

Nowego podejścia wymagają przede wszystkim problemy wychowania, tj. określenia miejsca i roli szkoły w społeczeństwie, w procesie jego kształtowania, stosunku szkoły wobec reform społeczno-gospodarczych, kształtowania modelu czy wzorca człowieka zaradnego, potrafiącego działać w demokratycznym, pluralistycznym społeczeństwie.

Współczesnych pedagogów nurtują pytania o to, jaka powinna być szkoła XXI wieku? Jakich ludzi powinna wychowywać i w jaki sposób? Uważają oni, że szkoła współczesna winna nie tylko przygotowywać do życia, ale uczyć twórczego przekształcania rzeczywistości. Potwierdzają to autorzy raportu KEEN zauważając, że „system szkolny może przygotowywać do życia w szybko zmieniającej się cywilizacji ludzi nowoczesnych, wszechstronnych, zaradnych, głęboko etycznych, zdolnych sprostać zadaniom stawianym im przez życie"[3].

Jak sprawić, by dzieci polubiły szkołę, by nie traktowały nauki jako przykrego obowiązku, by szkoła stała się dla nich ośrodkiem autentycznego życia — jest to trudne zadanie, które stoi przed nauczycielami — praktykami. Jego realizacja wymaga nie tyko reorganizacji samej instytucji szkoły, ale także zmiany postaw samych nauczycieli wobec uczniów.

Przemiany cywilizacyjne są źródłem rosnącej roli wychowania celowego i kształtują je w nowy sposób. Staje się ono jednym z głównych czynników rozwoju społecznego i kulturalnego człowieka. Wychowanie musi pomóc

ludziom w procesie ich dorastania do nowej epoki, do nowych zadań, umożliwić im wielostronny rozwój osobowości. Wychowanie bowiem nie tworzy człowieka, ale pomaga mu tworzyć samego siebie — pisze M. Debesse[4]. Zatem zadanie wychowania powinno polegać na wspomożeniu rozwoju dziecka, na przygotowaniu go do samokształcenia i samowychowania.

Wychowanie celowościowe nie gwarantuje równoprawnych stosunków między wychowawcami a wychowankami, a tym samym nie respektuje praw człowieka, które powinny przysługiwać także dzieciom i młodzieży. Wychowywane osoby są manipulowane jak marionetki, często „tresowane", toteż oddziaływanie pedagogiczne w swej istocie, uwarunkowaniach i skutkach jest niedemokratyczne, a często antydemokratyczne. W praktyce nauczycielom trudno pogodzić ideę kształtowania czyjejś osobowości i formowania jej, z ideą tolerancji, szacunku i zaufania do tych osób. Wychowanie stwarza nierówne prawa dla wychowawcy i wychowanków, przy czym wychowawcom wolno więcej niż ich podopiecznym.

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że w procesie wychowania muszą być współobecne dwa podmioty — wychowawca i wychowanek, który jest niezależnie od swego wieku autonomiczną jednostką i ma równe wychowawcy prawo do bycia autorem swego życia. Jakże zatem rzeczywistość odbiega od teorii pedagogicznych. Szkoła tradycyjna nadal preferuje podający styl nauczania. Nauczyciel występuje w roli nadawcy, a uczeń — to odbiorca wiedzy. Bierność ucznia nie idzie w parze z głoszoną podmiotowością jego osoby. Uczeń, który jest równoprawnym uczestnikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego, to na razie odległa przyszłość. W rzeczywistości szkolnej nauczyciele stoją na stanowisku swej wyższości wobec dziecka. To oni, dorośli, wiedzą więcej, uczeń to przecież dziecko, które powinno słuchać i wykonywać bez sprzeciwu wszelkie polecenia. Uczeń winien zachowywać się nienagannie, w sposób wysoce zdyscyplinowany. Na lekcji nie wolno mu rozmawiać, odpowiadać na pytania kolegi. Często uczniowie siedzą z rękami założonymi do tyłu. To przykre, ale takie sytuacje mają miejsce w wielu współczesnych szkołach. Przypomina to obraz szkoły tradycyjnej Herbarta, której celem było przekazywanie uczniom gotowego materiału do zapamiętania i rygorystyczne egzekwowanie. Uczniowie winni „siedzieć cicho, uważać i wykonywać polecenia nauczycieli". Wielu współczesnych nauczycieli hołduje poglądowi o wyższości nauczyciela nad uczniem. Tego smutnego stanu rzeczy nie zmienia fakt, że nauczyciele tak często chwalą się usprawnieniami metodycznymi i organizacyjnymi oraz wprowadzaniem do procesu nauczania nowoczesnych środków technicznych.

Dzieci nie mają prawa do swobodnej aktywności nawet na przerwie — przerwa przecież była i jest głównie dla nauczyciela, a nie ucznia. A przecież z badań psychologów wynika, że dziecko z natury jest ruchliwe, że na lekcji może się skupić 20–30 minut. Przerwa zatem po 45 minutowej lekcji powinna dać możliwość odreagowania. A cóż obserwujemy? Otóż nauczyciele skarżą się, że nie mogą wytrzymać wybryków uczniów na przerwach, a ich przeraźliwe krzyki wyprowadzają ich z równowagi, czują się bezradni w stosunku do swoich uczniów.

Należy zadać sobie pytanie, co zrobili nauczyciele, lub czego raczej nie zrobili, że „ich uczniowie" są właśnie tacy. Może należałoby pomyśleć o sposobach zajęcia dzieci w ciekawy sposób właśnie na przerwach — tak, by zaspokoić ich potrzeby ruchu, ciekawości poznawczej. Niestety, wymaga to trochę wysiłku od nauczycieli, a nie jest tajemnicą, że do szkoły dotarła także fala bylejakości. Nie powinniśmy wszakże na nią się godzić. Nie wolno przechodzić obojętnie wobec postawy pracy na „półobrotach", bo jest ona właśnie w szkole szczególnie szkodliwa.

Przedstawione przykłady nietolerancyjnych i niedemokratycznych postaw nauczycieli wobec uczniów są, oczywiście, celowo wyostrzone. Należy jednak zdać sobie sprawę z tego, że istnieją i wymagają zmiany.

Zmiany w teleologii wychowania oraz funkcjonowaniu systemów szkolnych muszą być powiązane ze zmianami w przygotowaniu i kształceniu nauczycieli, zmianą mentalności, sposobu myślenia wszystkich ludzi związanych z edukacją.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno mieć w większym niż dotychczas stopniu charakter innowacyjny i praktyczny. Powinno popularyzować i upowszechniać nowatorstwo, zapoznawać z wybitnymi osiągnięciami dydaktycznymi, zaznajamiać nauczycieli z najnowszymi osiągnięciami teorii pedagogicznej i kształtować motywację do systematycznego wdrażania jej w praktyce. Raport KEEN zwraca uwagę na potrzebę dostosowywania planów rekrutacji i struktury kształcenia nauczycieli „(...) do potrzeb całego systemu szkolnictwa, przy czym elastyczny i zróżnicowany model studiów nauczycielskich powinien odpowiadać wymaganiom współczesnej szkoły i ewolucji funkcji nauczyciela"[5].

W kształceniu przyszłych nauczycieli można pójść za wzorami zachodnimi i wprowadzić praktykę asystencką, która stworzyłaby studentom możliwość poznania pracy nauczyciela, poznania uczniów i zastosowania wiedzy zdobytej na psychologii i innych przedmiotach, poznania funkcjonowania szkoły jako instytucji dydaktyczno-wychowawczej. Umożliwiłaby także sprawdzenie siebie i swoich możliwości w przyszłej pracy.

W funkcjonowaniu edukacji narodowej nauczyciel odgrywa decydującą rolę. Współczesny nauczyciel staje się tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujące się pod jego opieką dzieci, a także młodzież i dorosłych. Powodzenie w jego pracy zależy od wielu czynników, ale chyba przede wszystkim od samego nauczyciela, który winien być dla uczniów wzorem postępowania — autorytetem moralnym.

Znaczący wpływ na efektywność pracy nauczyciela ma zaspokojenie potrzeb kadrowych systemu szkolnego, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, a także właściwe usytuowanie materialne i społeczne zawodu nauczycielskiego. Zapewnienie odpowiedniego do rangi i funkcji nauczyciela statusu materialnego i prestiżu społecznego to główny problem, jaki stoi obecnie przed naszym społeczeństwem. Wskazują na to strajki nauczycieli, którzy domagają się zwiększenia nakładów na oświatę oraz poprawy warunków życia i pracy. Duża liczba godzin ponadwymiarowych nauczycieli uwarunkowana

względami kadrowymi oraz finansowymi ogranicza możliwości samokształcenia nauczycieli, utrudnia lepsze przygotowanie do prowadzonych zajęć, stoi też na przeszkodzie właściwej pracy wychowawczej z uczniami. Istnieją także nauczyciele, którzy myślą konserwatywnie i wszelkie zmiany w edukacji przyjmują jako zbędne, przeprowadzają je powierzchownie, bez większego zaangażowania. Ich przeciwieństwem są nauczyciele, którzy odczuwają potrzebę zmian, tworzą i wprowadzają w życie autorskie programy nauczania, inicjują i wprowadzają innowacje pedagogiczne.

Niskie nakłady na oświatę znacznie ograniczają wszelkie możliwości reformowania systemu szkolnego. Sam fakt pojawienia się w naszym kraju komputerów, przekazów satelitarnych, podsuwa potrzebę innego, kompleksowego ujęcia problemu gromadzenia, przetwarzania i wykorzystania informacji także w kształceniu szkolnym. Niestety, ubóstwo materialne naszego szkolnictwa powoduje, iż jeszcze stosunkowo niewiele szkół ma wystarczającą liczbę komputerów i innych nowoczesnych środków audiowizualnych. A tam, gdzie stały się dostępne, często nie są najlepiej wykorzystywane. Tradycyjne środki audiowizualne nie są w najlepszym stanie i niewielu nauczycieli z nich korzysta.

Kontrowersje wokół celów wychowania

Spory o obraz celów edukacji trwają od wieków. Kolejne ujęcia celów zawsze uzależnione były od warunków politycznych, społecznych i gospodarczych. Również współcześnie mamy do czynienia z próbami określenia nowych teleologii wychowania — próbami podejmowanymi w krajach zachodnioeuropejskich, a ostatnio i w krajach Europy Wschodniej.

W znanej w europejskich środowiskach pedagogicznych pracy „Bliskie i dalekie cele wychowania"[6] znajduje się propozycja nowego ujęcia celów. Na pierwszym miejscu stawia się w niej postawy, na drugim sprawności, na trzecim wiedzę.

Podobne przedstawienie tych spraw znajduje się w cytowanym raporcie polskim KEEN: „Priorytet wartości (...) prowadzi do charakterystycznego odwrócenia klasycznych celów edukacji. Przez całe lata kształcenie orientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw"[7].

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 intelektualnej autonomii. Rośnie zapotrzebowanie na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali globalnej.

Przez długie lata wychowanie miało względnie stabilny charakter. W związku z tym stawiane przed nim zadania nie podlegały poważnym zmianom. Te czasy należą już do przeszłości. Współczesny nauczyciel stoi przed bardzo złożonymi pytaniami: W duchu jakiej ideologii wychowywać? Do jakiego ideału

dążyć? Problemy tego rodzaju świadczą o tym, jak głęboko w świadomości nauczycieli tkwi przekonanie, że zadniem szkoły jest realizacja aktualnie lansowanej przez państwo ideologii.

Lansowane u nas przez ostatnie 45 lat wychowanie w ideologii komunistycznej i socjalistycznej padło w gruzach. Obecne próby łączenia wychowania z religią na terenie szkoły także nie dają żadnej pewności co do przyszłych rezultatów, podobnie wygląda sprawa ze współczesnymi tendencjami lansującymi człowieka typu „homo economicus", kierującego się prawami ekonomicznymi w swym postępowaniu.

Wielkość celów sprawia, że dla niejednego nauczyciela każdy z nich ma równorzędne znaczenie. Trudno rozróżnić cele pełniące funkcję wiodącą wychowawczo od celów mających znaczenie drugorzędne. Stąd nauczyciele niemal w równym stopniu starają się je realizować. Prowadzi to do wielu problemów natury praktycznej.

Często cele funkcjonują w świadomości nauczycieli jako cele formalne, narzucone im przez władze oświatowe — i są realizowane w poczuciu przykrego obowiązku. Obecnie, w okresie kształtującej się demokracji i pluralizmu nauczyciele mają większą swobodę w realizacji celów wychowania. Jest rzeczą oczywistą, iż zmiany społeczne pociągają za sobą zmiany w wychowaniu, ale z drugiej strony, by zbudować nowe społeczeństwo, trzeba ukształtować nowego człowieka. Nie jest to zadanie proste dla nauczycieli. Każdy nauczyciel musi zadać sobie zatem pytanie, do czego przygotowuje wychowanka, a odpowiedź na to pytanie zadecyduje o sensie jego pedagogicznej działalności.

W rozważaniach o ostatecznych celach wychowania akcent powinien być postawiony na osiągnięcie uniwersalnej kondycji ludzkiej. Jednak, z drugiej strony, przygotowanie dziecka do życia i umożliwienie mu adaptacji do społeczeństwa, w jakim będzie się rozwijać tu i teraz, nie są wcale zadaniami błahymi. Cele ostateczne są więc głęboko włączone w konkretne konteksty społeczne. Tymczasem cele przedstawione przez teorie i filozofie wychowania, czy też na ich podstawie sformułowane, nie powinny przesłaniać celów pośrednich, które, przeżywane w sposób spontaniczny, odgrywają często rolę pierwszoplanową. Odwołujemy się do konkretu nie tylko po to, by zrealizować ideał, ale także po to, by temu ideałowi umożliwić ujawnienie się.

Nowy Międzynarodowy Ład Ekonomiczny i Społeczny oraz postępujący rozwój systemu organizacji międzynarodowych wytworzył spójny teren dla teoretycznego uogólnienia w skali światowej celów wychowania. Poszanowanie praw człowieka, filozofia pokoju i porozumienia między narodami zawsze ukazują się jako prawdziwie wielkie cele do realizacji poprzez wychowanie. Do pedagogów ze wszystkich części świata i do organizacji międzynarodowych będzie należało nadanie im konkretnych treści praktycznych.

W poszukiwaniu celów wychowania coraz częściej odwołujemy się do wartości uniwersalnych. Czynią to między innymi A. Bouhdiba[8] oraz M. Łobocki[9] w swoich artykułach. Zwracają oni uwagę na to, iż najwyższy czas, by odwołać się do wartości ogólnoludzkich, których jeszcze nie tak dawno zdawano się nie doceniać.

W POSZUKIWANIU WARTOŚCI UNIWERSALNYCH

Z najwyższym niepokojem obserwujemy obecnie przejawy głębokiego kryzysu moralnego, który obejmuje młodę pokolenie. Zachwianie obowiązujących norm i wartości, nasilenie nieufności, agresji, ucieczka w prywatność, załamywanie się więzi, międzyludzkiej wspólnoty, narastanie postaw konsumpcyjnych i cynizmu, to zjawiska często spotykane. „Regres człowieczeństwa" będący następstwem jednostronnego rozwoju cywilizacji technicznej przejawia się w zagrożeniu wartości humanistycznych, niekorzystnym wpływie na rozwój moralny człowieka, ograniczeniem możliwości jego samorealizacji. W tych warunkach istnieje konieczność poszukiwania wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich.

W procesie wychowania doniosłą rolę odgrywa przyjmowany w nim system wartości. Jest on uzależniony zarówno od aktualnie istniejących warunków społeczno-ekonomicznych, jak też od tradycji narodowych. Każdą kulturę cechuje wytworzony w niej system i hierarchia wartości. W starożytnej Grecji był to harmonijny rozwój fizyczny i duchowy człowieka, w kulturze chrześcijańskiej — zbawienie wieczne. We współczesnych systemach cywilizacji konsumpcyjnej naczelną wartością jest zwiększenie swego stanu posiadania, umożliwiające zaspokojenie różnorodnych potrzeb.

Wśród wielu wartości szczególne miejsce przypada wartościom sztuki. Nawiązujemy w ten sposób do myślenia o człowieku głównie jako o twórcy wartości, które nieustannie wzbogacane, stanowią wciąż żywe źródło nieustannego rozwoju człowieka. Tak rozumiana edukacja kulturalno-moralna obejmuje kształtowanie estetycznej kultury człowieka, czyli wychowanie do sztuki oraz wychowanie przez sztukę, kiedy wartości odgrywają rolę szczególnego „instrumentu" wychowawczego skierowanego do całej integralnej osobowości człowieka, a nie tylko do jego doznań estetycznych. Kształtowanie swoistej kultury estetycznej młodego człowieka jest szczególnie trudne w sytuacji, gdy powszechnie mamy do czynienia z przejawami niskiej kultury w stosunkach międzyludzkich, gdy w natłoku oddziaływania wieloma środkami masowego przekazu, łatwym dostępie do filmów wideo dzieci mają niewiele okazji do spotkania z prawdziwą sztuką. Sporadyczne wizyty w teatrze, galerii, kinie nie załatwią sprawy. Małe formy teatralne także są rzadko stosowane przez nauczycieli. Co zatem zrobić, by sztuka stała się autentycznym środkiem wychowania moralnego? Jak wykorzystać ją do pobudzania dyspozycji twórczych i wyobraźni jej odbiorców — dzieci, młodzieży? To tylko niektóre problemy praktyczne nauczycieli.

Uznanie priorytetu wartości humanistycznych umożliwia z kolei przywrócenie właściwej rangi wartościom podmiotowego człowieczeństwa, godnych stosunków międzyludzkich, wartościom wspólnoty i porozumienia.

Humanizacja warunków społecznych wymaga podporządkowania postaw twórczych potrzebom prospołecznym. Właściwa motywacja prospołeczna — pisze J. Reykowski[10] — to korzyść innego człowieka, zadowolenie z cudzego

pożytku pozbawione egocentrycznego elementu samooceny. Ukształtowana w procesie wychowania motywacja prospołeczna jest podstawą stosunku do innych ludzi — rzeczywistego uznania ich równych praw i istotności ich potrzeb.

Jak kształtować motywację prospołeczną dzieci — zastanawiają się nauczyciele — w sytuacji, gdy większość otaczających ich ludzi jest nastawiona na uzyskanie jak największych korzyści własnych, gdy panuje zazdrość i zawiść wśród ludzi. Widzą to przecież dzieci — jakże trudno jest im zatem zrozumieć i odczuwać potrzebę działania na rzecz innych ludzi. Jakże trudno kształtować postawy tolerancji i sprawiedliwości u dzieci, skoro sami nauczyciele rzadko bywają tolerancyjni i sprawiedliwi w stosunku do swoich uczniów. Brak tolerancji w stosunkach nauczyciel–uczeń jest przecież źródłem wzajemnej nieufności, podejrzliwości. Utrudnia współdziałanie i dokonywanie rozsądnych kompromisów.

Wprowadzenie religii do szkoły zrodziło potrzebę kształtowania postaw tolerancji także w stosunku do wyznań religijnych. Współwystępowanie bowiem różnych wyznań religijnych na terenie szkoły zaznacza się obecnie coraz wyraźniej. Problem ten szczególnie widoczny jest na południu kraju, gdzie liczba wyznań jest dość duża, a podział na „my katolicy" i „ci inni" coraz wyraźniejszy.

Spore problemy sprawia nauczycielom kształtowanie u dzieci takich cech charakteru jak rzetelność, punktualność, odpowiedzialność. Jest to szczególnie trudne w naszych warunkach społecznych i gospodarczych, kiedy bardzo często spotykamy się z przykładmi nierzetelności, nieodpowiedzialności. Właściwe ukazanie sensu i wartości pracy, kształtowanie postaw szacunku dla pracy ludzkiej, to zadanie niełatwe, z którym przychodzi się borykać współczesnym nauczycielom.

Postęp cywilizacji łączy się z postępującą dewastacją naturalnego środowiska przyrodniczego. Zapobieganiu niszczenia naturalnego środowiska oraz jego ochronie sprzyja wychowanie ekologiczne. Niestety, problematyka ekologiczna jest mało eksponowana w programach nauczania. Wprawdzie nauczyciele uczulają dzieci i młodzież na istniejące w tej dziedzinie zagrożenia — na przykład podczas obchodów Światowego Dnia Ziemi, organizowania zbiórek surowców wtórnych, akcji oczyszczania lasów, tras turystycznych, w trakcie lekcji środowiska społeczno-przyrodniczego, biologii. Jest to jednak „kropla w morzu potrzeb". Wychowanie ekologiczne, kształtowanie umiejętności dbania o środowisko przyrodnicze jest szczególnie ważne w przypadku młodego pokolenia, od niego przecież zależeć będzie przetrwanie życia na ziemi.

We współczesnym świecie wielkie niebezpieczeństwo dla życia ludzi — obok klęski ekologicznej — stwarza zagrożenie katastrofą atomową. Wynika stąd silna potrzeba wychowania dla pokoju. Przeświadczenie o tym, że przewodnia rola wychowania dla pokoju przejawiać się winna w zacieśnianiu współdziałania i zniesienia agresywności wymaga zakorzenienia w umysłach dzieci świadomości, że pokój światowy jest „największym dobrem", podstawowym prawem i zbiorowym interesem ludzkości. Wychowanie dla pokoju funkcjonuje w pewnej sprzeczności z rzeczywistością. Z jednej strony dużo mówimy o wspólnocie

narodów, zjednoczeniu Europy, a z drugiej strony obserwujemy jak ludzie, którzy jawią się orędownikami pokoju, angażują się na przykład w wojnę w Zatoce Perskiej. Pojawia się tu pewien dylemat moralny — usprawiedliwienie wojny, usprawiedliwienie utraty życia tysięcy niewinnych ludzi.

Jak wychować dzieci i młodzież w poszanowaniu życia ludzkiego, ludzkiej godności, poszanowaniu pokoju — to kolejny z dylematów nauczyciela-praktyka.

W artykule tym zwrócono uwagę tylko na pewne, wybrane dylematy współczesnego nauczyciela, wynikające z przemian w technologii wychowania, zmian w funkcjonowaniu współczesnej oświaty oraz potrzeb rozwijającej się cywilizacji; jest ich jednak na pewno więcej. Wskazują one na poważne problemy, jakie stoją przed nauczycielami, a także wypływają z lekceważenia elementarnych zasad etyki, zmian systemu wartości, dochodzenia do głosu potrzeby wychowania stawiającego na szacunek i pielęgnację wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich wartości moralnych, na tolerancję nie tyle deklarowaną, co wyrażającą się w umiejętności cierpliwego porozumiewania się i pojednania. Umiejętność ta staje się niezbędna nie tylko do zdrowego funkcjonowania rodziny, klasy szkolnej, lecz całej społeczności światowej.

Przypisy

[1] „Edukacja narodowym priorytetem". Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. Warszawa–Kraków 1989, PWN, s. 174.

[2] T. Lewowicki: Przemiany teleologii edukacyjnej. „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 3–4.

[3] „Edukacja narodowym priorytetem". Cyt. wyd., s. 174–175.

[4] M. Debesse: Etapy wychowania. Warszawa 1982, WSiP.

[5] „Edukacja narodowym priorytetem". Cyt. wyd., s. 94.

[6] Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987, PWN.

[7] „Edukacja narodowym priorytetem". Cyt. wyd., s. 25.

[8] A. Bouhdiba: Uniwersalny i swoisty charakter ostatecznych celów wychowania. W: Bliskie i dalekie cele wychowania. Cyt. wyd., s. 201.

[9] M. Łobocki: Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowania. „Ruch Pedagogiczny" 1990 nr 3–4, s. 10.

[10] J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979, PWN. s. 21–41.

MARIAN BYBLUK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

PEDAGOGIKA WSPÓŁPRACY – KONCEPCJA PEDAGOGICZNA DEMOKRATYZUJĄCEJ SIĘ OŚWIATY RADZIECKIEJ

Wprowadzenie

Głębokie przemiany w życiu społeczno politycznym ZSRR określane mianem „pieriestrojki" stworzyły dogodne warunki do zmian w radzieckiej oświacie i naukach pedagogicznych. Wprawdzie idea koniecznych zmian zrodziła się jeszcze w okresie tzw. zastoju, kiedy zapowiedziano kolejną strukturalną i treściową reformę szkolną (1984 r.)[1], ale wkrótce okazało się, że jej realizacja „buksuje" (M. Gorbaczow na XX Zjeździe Komsomołu), albowiem struktury istniejącego systemu oświaty i wspomagających ją instytucji naukowych nie są zdolne do terminowego wcielenia w życie założeń reformy. Załamanie się procesu reformowania oświaty miało podstawy ekonomiczne (gospodarka socjalistyczna oparta na centralnym planowaniu nie przynosiła spodziewanych efektów), ale też wynikło z biurokratycznej ociężałości ogniw zarządzania oświatą oraz niemożności sprostania przez instytucje naukowe wyzwaniom, jakie niosła zasadnicza przebudowa ustroju tego wielonarodowego państwa. Aparat partyjny i biurokracja oświatowa całkowicie podporządkowały sobie szkołę i nauczyciela, a ośrodki naukowe, zwłaszcza nastawione na uprawianie „pedagogiki potakującej", czyli uzasadnianie uchwał partyjnych, nie zaspokajały potrzeb nauczycieli — coraz mniej miały im do zaoferowania[2]. W tej sytuacji, gdy reformowane odgórnie ogniwa systemu edukacji nie spełniały swojej funkcji, a proces demokratyzacji zaczął sprzyjać wyzwalaniu aktywności nauczycieli, doszło do powstania niespotykanego w scentralizowanym systemie oświatowym oddolnego ruchu nowatorstwa pedagogicznego. Liderami tego ruchu zostali ludzie jednego pokolenia: Sz. Amonaszwili, W. Szatałow, M. Szczetinin, Z. Łysienkowa, J. Iljin, I. Wołkow, B. Nikitin, J. Kurkin, I. Iwanow i in. — nauczyciele i naukowcy, którzy pracę swą rozpoczęli przed 30–40 laty. Ich poglądy pedagogiczne, propozycje poprawy efektywności

szkolnego nauczania i wychowania oraz pierwsze dokonania znane były jeszcze w ZSRR w latach sześćdziesiątych — w czasie liberalizacji radzieckiej polityki oświatowej i zmian w ideologii wychowania, lecz szeroką popularność pedagodzy ci zdobyli dopiero w latach ostatnich[3].

Rozwijający się dynamicznie ruch nowatorstwa pedagogicznego, któremu ton nadawali wymienieni pedagodzy, objął tysiące nauczycieli we wszystkich republikach łączących się w twórcze kluby „Eureka"[4]. Idee tego ruchu trafiły do większości szkół radzieckich, znalazły odzew również poza granicami ZSRR[5]. Ruch ten zrodził się jako czynny protest przeciw upadkowi prestiżu nauczyciela, szerzącemu się formalizmowi w pracy szkół, działaniu na pokaz, a także przeciw coraz bardziej widocznej różnicy między optymistycznymi relacjami oficjalnych instytucji oświatowych, a widoczną pogarszającą się sytuacją w oświacie. Te i inne ukrywane dotąd braki i bolączki oświaty radzieckiej (ubóstwo materialne, obniżanie się poziomu nauczania i wychowania, nieakceptowanie przez młodzież ideologicznej indoktrynacji prowadzonej nadal przez szkołę itp.)[6] wynikały przede wszystkim z „choroby" całego społeczeństwa radzieckiego, które w okresie rewolucyjnego przełomu dopiero zaczęło wyzwalać się z poststalinowskiego totalitarnego ustroju. Ten ostatni ukształtował przez dziesiątki lat dla swych potrzeb system edukacji charakteryzujący się: 1) antyhumanizmem pedagogiki administracyjnej, przejawiającym się w prymacie nauczania nad wychowaniem, 2) biurokratyzmem, polegającym na zniewoleniu nauczycieli, przygotowaniu posłusznych wykonawców, 3) oficjalnością i zakłamaniem, widocznym w wielosłowiu, mijaniu się słów z czynami. Jako swego rodzaju antidotum na te i inne wypaczenia ustrojowo-edukacyjne, liderzy ruchu nowatorstwa pedagogicznego wysunęli koncepcję p e d a g o g i k i w s p ó ł p r a c y.

ZAŁOŻENIA PEDAGOGIKI WSPÓŁPRACY

Do wypracowania koncepcji pedagogiki współpracy doszło w czasie kilku spotkań założycieli ruchu (Pieriedielkino pod Moskwą — 1986, Cinandali (Gruzja) — 1987, Moskwa — 1988, Krasnojarskij kraj — 1988)[7]. Dzięki ozdrawiającemu działaniu jawności życia społecznego sprawozdania z tych spotkań zawierały propozycje „przebudowy" pedagogiki radzieckiej z pominięciem zmian przewidywanych i zachodzących w ramach oficjalnej reformy szkolnictwa. Upowszechnianiu założeń pedagogiki współpracy poświęciła swe łamy „Uczitielskaja gazieta", temu zadaniu oddali swe pióro najlepsi dziennikarze — znawcy problematyki oświatowej — S. Sołowiejczyk, M. Matwiejew i in. Warto przy tym zaznaczyć, że było to jedyne pismo popierające nowatorski ruch nauczycielski. Dzięki licznym publikacjom w tym piśmie tysiące nauczycieli poznało dorobek wybitnych i mniej znanych pedagogów nowatorów, gazeta stała się trybuną wymiany myśli ludzi oświaty i współorganizatorem życia zawodowego nauczycieli, którzy odrzucili oficjalną ideologię wychowania[8].

Czym jest nowa koncepcja nauczania i wychowania, czym różni się od rozwijanej przez dziesięciolecia radzieckiej pedagogiki marksistowsko-leninowskiej?

Początkowo (1986) sądzono, że jest to pewne elitarne stanowisko w sprawach edukacji, wynikające z twórczości niewielkiej grupy nauczycieli nowatorów. Później (1987) dostrzeżono w niej koncepcję pedagogiczną łączącą „nowe tendencje w edukacji w jeden system". Po ogłoszeniu czterech sprawozdań programowych uznano pedagogikę współpracy za „pedagogiczne myślenie epoki »pieriestrojki« oparte na najlepszych tradycjach radzieckiej pedagogiki." W nowej koncepcji pedagogiki widziano reakcję na autorytarność i odpowiedź na wymogi demokratyzacji społeczeństwa radzieckiego, nazywano ją „katalizatorem przebudowy". Krytyka zaś określiła pedagogikę współpracy jako „swoistą pretensję na oryginalną, chociaż wielce domorosłą koncepcję postępu pedagogicznego" (B. Lichaczow)[9]. Jej znaczenie nie polegało — jak stwierdzali to niektórzy jej przeciwnicy — na głoszeniu haseł przebudowy radzieckiej edukacji.

Pedagogika współpracy stała się a l t e r n a t y w ą dla nauk pedagogicznych zdominowanych przez marksistowsko-leninowską ideologię wychowania opartą na przymusie i urabianiu człowieka. Analiza radzieckich publikacji pedagogicznych ostatnich lat wskazuje, że oficjalna pedagogika radziecka wychodziła od rozumienia człowieka jako istoty nieposłusznej, niezdyscyplinowanej, samowolnej, bez inicjatywy. Stąd konieczność stałej kontroli i podporządkowywania ucznia przez nauczyciela. Ten ostatni wie najlepiej, czego potrzeba uczniowi. Kierownicza rola nauczyciela (podstawowy postulat pedagogiki radzieckiej) sprowadza się do podporządkowywania ucznia „bezbłędnemu" dyktatowi nauczyciela. Takie podejście do organizacji procesu wychowawczego stanowi podstawę pedagogiki administracyjnej, dzięki której wkraczający w dorosłe życie człowiek bezboleśnie zamienia swego nauczyciela na zwierzchnika w pracy zawodowej.

Pedagogika współpracy wyraża przeciwstawne spojrzenie na człowieka. Jest to pogląd optymistyczny, humanistyczny. Nauczyciel — w myśl założeń pedagogiki współpracy — nie zna prawdziwych zainteresowań, aspiracji, uzdolnień uczniów. Jego rola nie polega na tym, aby posługując się metodą „marchewki i kija" zmuszać ucznia do czegokolkwiek. Nauczyciel powinien jedynie starać się poznać te zainteresowania i aspiracje uczniów, i pomóc im w ich uświadomieniu. Czyli rola nauczyciela wcale nie maleje, a przeciwnie — rośnie, gdyż ponosi on odpowiedzialność osobistą, zawodową i społeczną za pogodzenie interesów jednostki i zespołu z interesami i ideałami społeczeństwa. Nauczyciel odpowiada za przyszłość dziecka, a tym samym za przyszłość kraju. Z punktu widzenia pedagogiki współpracy psychicznie i fizycznie zdrowemu dziecku nie jest właściwy ani skrajny egoizm, ani agresywność, ani lenistwo. Jeżeli cechy te występują, należy uważać je za wypaczenie prawdziwej natury człowieka, wynik jego zepsucia, w tym również w toku wychowania (rodzinnego, szkolnego). Normalny człowiek pragnie realizować się w pracy, przebywać wśród bliskich mu ludzi, pomagać im i liczyć na ich pomoc. Takiemu człowiekowi właściwe jest sumienie, poczucie sprawiedliwości, honoru, umiłowanie prawdy.

Z przedstawionych wyżej dwóch poglądów na naturę człowieka wynikają dwie strategie postępowania. Jedna polega na tym, aby w procesie wychowania

za wszelką cenę wyegzekwować wykonanie określonych przez wychowawcę wymagań, druga zaś — na słuchaniu dziecka, prowadzeniu z nim dialogu, pomaganiu mu w zrozumieniu i wyrażeniu siebie, zrealizowaniu się w życiu. Pedagogika współpracy podobnie jak „hermeneutyka edukacyjna" traktuje wychowanie jako szeroko pojęty sposób bycia nauczyciela z uczniami, innymi ludźmi ze środowiska wychowawczego, w którym współpraca i współdziałanie stanowią samą istotę wychowania, przy czym współpraca ta prowadzi do rozwiązań znaczących dla wszystkich[10].

Pedagogikę wspólpracy można rozumieć dwojako: w znaczeniu wąskim i szerokim. W znaczeniu wąskim jest to technologia pedagogiczna, całokształt technik dydaktyczno-wychowawczych stosowanych przez nauczyciela-nowatora. Nie są to najczęściej techniki nowatorskie, występuje wiele z nich również w zestawie technik pedagogiki administracyjnej. Jako przykład posłużyć może zespół uniwersalnych technik dydaktycznych opartych na tzw. sygnałach punktów oparcia, których autorem jest W. Szatałow[11]. W znaczeniu szerokim pedagogika współpracy zbliżona jest do ideologii i metodologii nowej pedagogiki opartej na humanistycznych tradycjach pedagogiki rosyjskiej i zachodnioeuropejskiej. W tym sensie założenia pedagogiki współpracy są wyrazem ideologii pedagogiki demokratycznej, wypracowanej i sprawdzonej przez wieki na świecie oraz ponownie wyeksponowanej przez radzieckich nauczycieli-nowatorów. Jej znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej polega na tym, że ma ona wpływ na zmiany stereotypowych założeń pedagogiki administracyjnej.

Założenia pedagogiki współpracy uzupełniają braki tradycyjnej pedagogiki. Na przykład nauczanie uczniów przestaje być rozpatrywane teoretycznie i realizowane praktycznie jako oddzielne działania oderwane od osobowości uczniów i nauczyciela, od ich stosunków interpersonalnych. Wypracowane w ramach pedagogiki współpracy zasady dydaktyczne stały się podstawą wartościowych kontaktów międzyosobowych, opartych na poszanowaniu cudzej opinii, zaufaniu, wyzwoleniu się nauczycieli i uczniów od wzajemnych podejrzeń, nieżyczliwości, nieszczerości, lęku. Te międzyludzkie stosunki sprawiają, że można mówić o ścisłym związku dydaktyki i teorii wychowania. Inaczej niż dotychczas opracowywane są metodyki nauczania różnych przedmiotów. Wszystkie metodyki łączy nie tyle logika poszczególnych przedmiotów, co ideologia współpracy. Pedagogika współpracy proponuje szczególny sposób życia zespołowego i twórczego, łączącego nauczyciela i dzieci. Zakłada bezwarunkową równość dorosłego i dziecka, prawo do poszanowania, wzajemność wymagań jako warunków owocnej współpracy. Wymagania i dyscyplina szkolna nie są skutkiem łamania woli dzieci przez nauczyciela, lecz sposobem na tworzenie wspólnie akceptowanej jakości życia.

Ten nowy, niespotykany raczej w radzieckiej rzeczywistości pedagogicznej, sposób układania stosunków między nauczycielem a uczniem nie uważany jest za cel sam w sobie, w nim upatruje się środek wychowania i rozwoju nowej osobowości (innej niż tzw. nowy człowiek radziecki), odznaczającej się wewnętrznym poczuciem wolności i godności osobistej. Jednostka taka wolna

jest od kompleksów, nie uznaje tabu, a więc wolna od twórczości w swoim myśleniu, działaniu, gotowa do odpowiedzialnych decyzji i moralnego postępowania. Jest więc pedagogika współpracy pedagogiką prawdziwej wewnętrznej przebudowy ludzi radzieckich i rozwoju demokratycznej osobowości[12].

W pedagogice administracyjnej nie docenia się więzi nauczyciela z uczniami. Pozbawiony prawdziwej współpracy proces dydaktyczno-wychowawczy hamuje intelektualny i moralny rozwój dzieci i nauczyciela. Tylko ich współpraca ma walor rozwijający. Współpraca pedagogiczna zakłada likwidację barier między gronem nauczycielskim i zespołem uczniowskim, i stworzenie wspólnego jednolitego zespołu — społeczności szkolnej. Obejmuje on również szkołę i rodziców, szkołę i środowisko społeczne. Uczniowie i nauczyciel wspólnie, w sposób twórczy, rozwiązują w praktyce zadania dydaktyczno-wychowawcze, polegające na ulepszaniu egzystencji własnej i otaczającego środowiska.

Pedagogika współpracy — podobnie jak inne nowoczesne koncepcje edukacyjne — przyjmuje dziecko takim, jakim ono jest. Jest to warunek sine qua non zaistnienia dialogu z nim i udzielenia mu pomocy w jego rozwoju umysłowym i moralnym. Nauczyciel z kolei to człowiek wyróżniający się otwartością — nie ukrywa swych myśli, swojej roli społecznej. Takie zachowanie nauczyciela powoduje w konsekwencji otwarcie i zaufanie dzieci.

Jest rzeczą interesującą, jak zasady pedagogiki wspólpracy umożliwiły zweryfikowanie szkodliwych dogmatów wychowawczych pokutujących w szkole tradycyjnej. Rozpatrując problem „jedności wymagań" nauczycieli wobec uczniów, zwrócono uwagę, że jedność ta obróciła się częściowo przeciwko dzieciom. Chcąc uniknąć totalnych wymagań, ucieka dziecko ze szkoły „na ulicę" — do zdemoralizowanych grup rówieśniczych. Wyjściem jest tu zastąpienie „wymagań pedagogicznych" — wymaganiami współpracy", które przewidują wzajemne wymagania wspólnie pracujących uczniów i nauczyciela, kierowanie pracą przez nauczyciela.

Pogląd, że „w wychowaniu nie ma spraw nieważnych", powoduje w praktyce konflikty zgubne dla uczniów, ponieważ nauczyciel holdujący temu dogmatowi traci z pola widzenia sprawy najważniejsze, ocenia uczniów nie za inicjatywę, zainteresowania, wyobraźnię, poczucie sprawiedliwości, lecz za nieistotne lub mało ważne drobnostki (np. przynoszenie do szkoły dzienniczka i dokonywanie w nim wpisów, noszenie tarczy na rękawie, czyste pisanie itp.).

W rozstrzyganiu kwestii „czy nauczyciel zawsze ma rację?" twórcy pedagogiki współpracy sugerują następujące rozwiązanie: uczeń nie powinien słyszeć, że nauczyciel ma rację, lecz widzieć to, przekonywać się o racjach ludzi dorosłych.

Zakończenie

Zachodzące zmiany w życiu społeczno-politycznym ZSRR, odchodzenie od ideologii komunistycznej i klasowego podejścia do oceny zjawisk i procesów społecznych, przywracanie należnego znaczenia w sferze życia duchowego

wartościom ogólnoludzkim spowodowały, że możliwe stało się w tym kraju odejście od rutynowego modelu oświaty, jej odideologizowanie i tworzenie szkoły charakteryzującej się nowymi, prawdziwie humanistycznymi stosunkami międzyludzkimi. Próba naukowego uogólnienia założeń takiej szkoły — pedagogika współpracy — mieści się w nurcie reform edukacyjnych i postępu pedagogicznego na świecie (obok „szkoły zhumanizowanej", „pedagogiki służby", „pedgogiki dialogu", „szkoły alternatywnej", „pedagogiki powszechnej" itp.).

Zaprezentowany sposób myślenia o problemach wychowania spotkał się z różnymi formami sprzeciwu i krytyki ze strony przedstawicieli dogmatycznej pedagogiki radzieckiej. Po etapie ignorowania i negowania oraz stosowania administracyjnego nacisku nastąpił etap „analizy naukowej", mającej przekonać o ograniczoności tej koncepcji i jej indywidualnym charakterze. Dziś ten etap minął i pedagogika współpracy znalazła dla siebie niekwestionowane miejsce w dorobku radzieckich nauk pedagogicznych lat osiemdziesiątych. Alternatywne myślenie twórców pedagogiki współpracy miało też widoczny wpływ na pogłębienie zmian treściowych przeprowadzanej w tym kraju w latach 1984–1990 reformy oświaty.

Przypisy

[1] Osnownyje naprawlenija rieformy obszczeobrazowatielnoj i profiessionalnoj szkoły. „Wospitanije szkolnikow" 1984, nr 5, s. 2–10; J. K. Babanski: Znaczenie reformy szkoły ogólnokształcącej i zawodowej w Związku Radzieckim. „Edukacja" 1985, nr 2, s. 20–37.

[2] Por. M. I. Kondakow: Piedagogiczeskaja nauka i rieforma szkoły. „Sowietskaja piedagogika" 1986, nr 4, s. 10–17; E. Dnieprow. APN i pieriestrojka. „Uczitielskaja gazieta" 1987, nr 108; Kakoj byt' APN? „Uczitielskaja gazieta" 1988, nr 72.

[3] Por. Piedagogiczeskij poisk. Moskwa 1988.

[4] Por. Uczenik–uczitiel–uczionyj. „Uczitielskaja gazieta" 1987, nr 125; Dialog-pierspiektiwa. „Uczitielskaja gazieta" 1987, nr 152; Słowo bieriot „Jewrika". „Uczitielskaja gazieta" 1987, nr 28.

[5] Por. J. Iljin. Pod zwiozdami balkanskimi. „Uczitelskaja gazieta" 1987, nr 78.

[6] Por. O zasadniczą odnowę edukacji. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła". Wybór, opracowanie i wstęp Z. Kwieciński. Poznań 1989.

[7] Por. Piedagogika sotrudniczestwa. „Uczitielskaja gazieta" 1986, nr 124; Diemokratizacyja licznosti. „Uczitielskaja gazieta" 1987, nr 124; Mietodika obnowlenija. „Uczitielskaja gazieta" 1988, nr 34; Wojdiom w nowuju szkołu. „Uczitielskaja gazieta" 1988, nr 123.

[8] Gazeta była pismem radykalnym, więc partyjna biurokracja przejęła ją od 1.01.1990 r. i jako tygodnik „Uczitielskaja gazieta" jest organem KC KPZR prezentując w kwestiach pedagogicznych stanowisko wyraźnie zachowawcze.

[9] B. T. Lichaczow: Riealnosti i mify piedagogiki sotrudniczestwa. „Sowietskaja piedagogika" 1988, nr 7, s. 115.

[10] Por. J. Rutkowiak: Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1986, nr 1.

[11] Por. W. F. Szatalow: Kuda i kak isczezli trojki. Moskwa 1979, oraz tegoż: Pedagogiczeskaja proza. Moskwa 1980.

[12] Por. Diemokratizacyja licznosti. „Uczitelskaja gazieta" 1987, nr 124.

RECENZJE KSIĄŻEK

LUCJAN TUROS: TURYSTYKA EDUKACYJNA. Siedlce 1990, Wyd. WSPR w Siedlcach, ss. 205.

Konstrukcja pracy „Turystyka edukacyjna" — poza przedmową, zakończeniem, bibliografią, aneksami — składa się z trzech części. Pierwsza z nich dotyczy rozważań teoretycznych tej sfery aktywności ludzkiej, którą L. Turos określa mianem turystyki edukacyjnej. Druga część obejmuje rozdziały, które zawierają próbę rozstrzygnięcia kwestii „nauka czy nauki o turystyce?" i ukazania znaczenia nauk humanistyczno-społecznych w badaniach i tworzeniu teorii w dziedzinie turystyki. Wreszcie część trzecia skupia rozdziały poświęcone metodologicznym aspektom turystyki.

Pracę inauguruje rozdział, w którym podjęto próbę określenia „podstawowych pojęć i zagadnień turystyki edukacyjnej". L. Turos zaliczył do nich: wycieczkę, turystykę, samokształcenie turystyczne, edukację turystyczną, turystykę krajoznawczą, turystykę edukacyjną, turystykę rekreacyjną, turystykę ukierunkowaną na poznawanie dorobku artystycznego. Przy dzisiejszym kryzysie terminologicznym nauk humanistycznych i społecznych, odnoszącym się do wieloznaczności terminów, ich nieścisłości i powierzchowności, do tworzenia sztucznych konstrukcji pojęciowych, zastosowane przez Autora podejście wyjaśniania godne jest naśladownictwa. Niestety, określenia wspomnianych pojęć nie są wyczerpujące i rozłączne. Na ich treściach wyraźnie zaciążyło nieuwzględnienie przez Autora faktu, że zasadniczym celem edukacji jest poznawanie kraju (krajoznawstwo), a turystyka stanowi środek jej realizacji. Nadrzędność krajoznawstwa w stosunku do turystyki (także „krajoznawczej") jest zrozumiała — zwłaszcza, gdy spojrzymy na nie od strony funkcji i zadań w procesie edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Takie podejście do roli krajoznawstwa i turystyki w edukacji znajduje pośrednio potwierdzenie w treści wszystkich rozdziałów omawianej książki.

„Rola edukacji krajoznawczej w humanistycznym wychowaniu młodzieży" to tytuł rozdziału drugiego. Autor rozpatrzył ją w kategoriach: źródła wiedzy w tradycji uprawiania turystyki i jej związki z historią i kulturą narodową; procesu przygotowania młodzieży i dorosłych do samowychowania oraz nawiązywania przyjaźni z przedstawicielami zwiedzanych krajów.

Wbrew temu, co zapowiada tytuł rozdziału trzeciego „Cywilizacja współczesna jako cywilizacja podróży i masowej turystyki", skupiono się w nim na roli turystyki w rozwoju osobowości jej uczestników.

L. Turos trafnie ukazuje potrzebę badania roli turystyki w tworzeniu równowagi między człowiekiem i przyrodą. Dokonuje tego w rozdziale czwartym pt. „Turystyka a ochrona przyrody".

Dużo patosu, gładkiej frazeologii, wzniosłych postulatów bez sprecyzowanych treści, znalazło się w rozdziale piątym, którego tytuł brzmi „Rola turystyki w wychowaniu dla pokoju".

Do interesujących fragmentów recenzowanej pracy należy rozdział szósty pt. „Znaczenie turystyki w systemie kształcenia ustawicznego (ze szczególnym uwzględnieniem oświaty dorosłych)". Dowodzi się w nim, że turystyka stanowi istotny element efektywnego kształcenia ustawicznego opartego na autopsji, emocjonalnym zaangażowaniu oraz myśleniu wielowymiarowym, konkretnym, a zarazem wnikliwym i twórczym.

Niezrozumiałe jest zawężanie „turystyki w szkolnym systemie dydaktyczno-wychowawczym" (rozdział siódmy) do wycieczek. Jakkolwiek są one podstawową, to jednak nie jedyną formą organizacyjną edukacji szkolnej i działalności szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Wśród organizatorów wycieczek Autor m.in. wymienia „szkolne koła i kluby turystyczno-krajoznawcze" (s. 51). Powinno być: szkolne koła krajoznawczo-turystyczne (skkt) i szkolne kluby krajoznawczo-turystyczne PTTK (SKKT–PTTK). Nazewnictwo to reguluje obowiązujące zarządzenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 r. w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego (Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30).

Chociaż jestem zwolennikiem włączenia podstaw krajoznawstwa i turystyki do akademickiego systemu kształcenia i wychowania, to jednak nie sądzę, aby wiedza o turystyce mogła stać się integralnym składnikiem programu kształcenia w szkołach wyższych (s. 58). Uczelnia nie może pomieścić wszystkich dyscyplin i treści kształcenia, które niezbędne są człowiekowi. Rozwiązanie widzę w modernizacji struktury studiów, większej fakultyzacji kształcenia w uczelni i poza nią. Stanowisko to bynajmniej nie przeczy potrzebie stworzenia w uniwersytetach, WSP i AWF spojnego systemu kształcenia, dokształcenia, doskonalenia kadr dla potrzeb edukacji krajoznawczej. Dopominam się tego w odniesieniu do studentów nauczycielskich kierunków studiów od wielu lat (K. Denek: „Krajoznawstwo i turystyka w pracy szkoły. „Nauczyciel i Wychowanie" 1968, nr 5; K. Denek: Stan krajoznawstwa i turystyki w szkole, „Biuletyn Informacyjny GKKFiT" 1972, nr 8—9).

Przekonujące jest stanowisko L. Turosa zawarte w rozdziale ósmym „Turystyka w akademickim systemie kształcenia i wychowania", a odnoszące się do programu treści kształcenia w ramach „fakultatywnych międzywydziałowych studiów turystycznych". Znajduje ono potwierdzenie w przeszło dwudziestopięcioletniej działalności Podyplomowego Studium Kultury i Turystyki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Część pierwszą pracy zamyka rozdział dziewiąty. Zatytułowano go „Rola turystyki w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli". Autor słusznie w nim pisze, że turystyka jako czynnik wpływający na poziom, treści, skuteczność kształcenia zawodowego nauczycieli nie jest jeszcze w pełni doceniana i teoretycznie opracowana (s. 65). Trafnie też porównuje turystykę do „swoistego laboratorium psychologicznego i socjologicznego", w którym nauczyciele mogą obserwować zachowania dzieci i młodzieży, analizować ich związek z sytuacjami turystycznymi i śledzić wpływ na kształtowanie się osobowości uczniów. Turystyka jest „bezcennym źródłem wiedzy o młodzieży". Stąd problematyka turystyki powinna wejść na stałe do programów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

„Nauka czy nauki o turystyce" to tytuł rozdziału dziesiątego, który rozpoczyna część drugą pracy. Zdaniem L. Turosa, tematyka i problematyka turystyki nie może należeć do jednej dyscypliny naukowej. Jej przedmiot badań jest „tak złożony, wielowymiarowy, wielopłaszczyznowy, wielofunkcyjny, że musi być badany i analizowany z punktu

widzenia różnych nauk szczegółowych" (s. 72). Autor postuluje wydzielenie z różnych nauk subdyscyplin zajmujących się turystyką. Oto ich rejestr: filozofia, psychologia, socjologia, etyka, pedagogika, andragogika, prakseologia, historia i ekonomika (turystyki). Niektóre z tych subdyscyplin (ekonomika i historia turystyki) mogą wykazać się pewnym dorobkiem teoretycznym, większość jednak z nich znajduje się na poziomie in statu nascendi.

W następnym, najbardziej interesującym rozdziale (XI) pt. „Znaczenie nauk humanistycznych w badaniach i tworzeniu teorii w dziedzinie turystyki", zawarto starannie przemyślane propozycje problemów, jakie i dlaczego powinny być podjęte przez dyscypliny zajmujące się turystyką edukacyjną. Podano ważkie argumenty naukowe potwierdzające społeczną potrzebę rozwijania nauk o turystyce.

Rozwój każdej nauki zdeterminowany jest przede wszystkim przez jej metodologiczne podstawy badań. Dotyczy to zwłaszcza zjawisk, których analiza ma stosunkowo młodą proweniencję. Metodologiczna część zawarta jest w czterech rozdziałach oznaczonych kolejno jako XII, XIII, XIV, XV. Oto ich tytuły: Przykładowa problematyka i kierunki badań dotyczących turystyki; Właściwości turystyki jako przedmiotu badań andragogicznych; Metody i techniki badań w zakresie turystyki; Warunki wdrażania dorobku nauk o turystyce do praktyki. Wynika z nich, że dla nauk o turystyce cenne źródło inspiracji i wiedzy stanowi dorobek nauk humanistycznych i społecznych. Wypracowane przez nie metody i techniki badawcze przydatne są także do potrzeb badawczych nauk o turystyce.

Integralnym elementem książki są jej trzy obszerne aneksy (s. 173—201). O zawartych w nich treściach mówią ich kolejne tytuły: Doświadczenia praktyczne, badawcze i metodologiczne autora w dziedzinie turystyki (współpraca z opiekunami szkolnych kół krajoznawczo-turystycznych, praca autora w charakterze przewodnika PTTK i pilota wycieczek zagranicznych, doświadczenia badawcze,doświadczenia metodologiczne, metoda indywidualnych przypadków i panelowa jako przykłady metod jakościowych stosowanych przez autora); Metoda panelowa w badaniach samokształceniowej funkcji turystyki (na podstawie analizy zachowań nauczycieli-turystów, w tym opiekunów SKKT); Turystyka jako czynnik wychowania estetycznego nauczycieli (w świetle własnych badań autora). Dzięki aneksom ukazano związek teorii z praktyką oraz wyjaśniono zależności między poznaniem a działaniem z tego zakresu. Zawartość aneksów sprawia, że treści zawarte w trzech częściach książki stają się bardziej autentyczne i wiarygodne oraz przystępne, zwłaszcza dla czytelników mniej zaawansowanych w problematyce turystyki edukacyjnej.

Co można powiedzieć o całości pracy? Niestety, nie ma ona (do czego zobowiązał się Autor w przedmowie książki) charakteru pracy naukowej. Ze względu na wyeksponowanie w niej deskryptywnej funkcji nauki w przedstawianiu tematyki i problematyki turystyki edukacyjnej kosztem pozostałych (eksplanacyjnej, prognostycznej i ewaluacyjnej), równie ważnych, kwalifikuje się raczej do opracowań popularno-naukowych. Lektura jej nie pozwala na dokładne odróżnianie tego, co w niej jest teorią, co hipotezą, a co ustaleniem naukowym. Znikome jest też odwoływanie się autora do innych publikacji. W całej pracy jest zaledwie 14 przypisów.

W tekście książki zauważa się niedopowiedzenia, skróty myślowe, a nawet błędne informacje. Jak rozumieć sformułowanie mówiące, że kształcenie ustawiczne realizuje się na wycieczce (s. 47). Czy rzeczywiście zwiedzanie muzeum W. Lenina przyczyniło się do rozmiłowania w urodzie i pięknie Tatr? (s. 52). Autor używa nieprecyzyjnych, a nawet udziwnionych terminów np. „turystykologia porównawcza" (s. 58), „audragogika

turystyczna" (s. 59), „uprawianie psychologii uczestnictwa turystycznego"(s.72), „postępowanie turystyczne" (s. 95). Wątpliwe jest stwierdzenie, że „turystyka jest najstarszym systemem edukacji" (s. 11). To co Autor zawiera w pojęciu edukacji turystycznej (s. 15), wykracza poza nie. Natomiast mieści się w określeniu edukacja krajoznawcza, która nie występuje w ogóle w tej publikacji. Jako wysoce dyskusyjne należy uznać wyprowadzenie „celów pedagogiki turystycznej" z teleologii wychowawczej. Jest to zrozumiałe, gdy się pamięta, że teleologia traktowała cele wychowania jako ustalenia dane z zewnątrz, które można było jedynie pedagogicznie interpretować, a którymi nauki edukacyjne nie powinny się zajmować. Czy nie słusznie jest czerpać je z wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich? Nasuwa się pytanie, czy słuszne jest zamienne traktowanie celów pedagogiki turystyki z celami wychowania turystycznego (s. 101—102). Konfrontacja warunków polityczno-społecznych NRD i RFN (s. 55) przypomina prezentacje prasowe z okresu zimnej wojny. Mimo starań trudno recenzentowi było doszukać się oryginalności i systemowości w zaproponowanych celach i zadaniach badawczych psychologii turystyki w kontekście psychologii. Zastanawiam się też, co istotnego psychologia turystyki wnosi do teorii turystyki.

Trzecia część pracy słabo jest zsynchronizowana z poprzednimi. „Metody i techniki badań w zakresie turystyki" są zwięzłym przedstawieniem sposobów, technik i narzędzi poszukiwań nukowych znanych z metodologii nauk humanistycznych i społecznych. Nie ukazano tu w wystarczającym stopniu specyfiki problematyki badawczej właściwej dla turystyki. Nieśmiałe próby poczyniono w trakcie akomodacji dla potrzeb eksploracji w zakresie turystyki takich metod i technik badawczych, jak analiza indywidualnych przypadków i badań panelowych. Nazwa rozdziału „Znaczenie nauk humanistycznych w badaniach i teorii w dziedzinie turystyki"(s. 74) jest za szczupła w stosunku do zamieszczonych w nim treści. Przykładowo — zawarty w nim śródtytuł „Ekonomika turystyki" (s. 113—115) wykracza poza krąg nauk humanistycznych, a tym samym wychodzi poza ramy rozdziału.

Autor nie mógł współpracować z opiekunami 47 „szkolnych kół turystyczno-krajoznawczych (s. 173—176). Takich nie było i nie ma. Czynił to w odniesieniu do Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych, o czym lojalnie informuje w dalszej sekwencji swej książki (s. 187, 190 i 194).

Recenzowana książka stanowi interesującą lekturę dla nauczycieli prowadzących działalność dydaktyczno-wychowawczą w aspekcie turystyki edukacyjnej.

KAZIMIERZ DENEK

„STULECIE URODZIN MARII GRZEGORZEWSKIEJ". (Red. E. Dąbrowska). Warszawa 1990, WSPS, ss. 56. (Materiały z sesji naukowej zorganizowanej z okazji setnej rocznicy Jej urodzin).

Już w czasie obchodów setnej rocznicy urodzin Marii Grzegorzewskiej w 1988 r. z łatwością dało się zauważyć brak merytorycznej koncepcji tej uroczystości — takiej, która odpowiadałaby wielkim osiągnięciom i wartościom reprezentowanym przez Dostojną Jubilatkę.

Maria Grzegorzewska była humanistką, uczoną, inicjatorką wielu oryginalnych działań na rzecz dziecka upośledzonego, dyrektorem PIPS-u przez 45 lat, kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim, opracowała spójny system teorii pedagogiki specjalnej, godny pozazdroszczenia dzisiaj model kształcenia nauczycieli itp.

Do pomników, które pozostaną po tej rocznicy, a zainicjowanych przez Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej (nazwaną Jej imieniem), należą: tablica na gmachu tej uczelni, obelisk w Wołuczy (miejscu urodzenia) i wydawnictwo, które jest przedmiotem niniejszej recenzji.

Pierwsze dwa przemawiać będą swoją symboliką, ostatni treścią, w którą wczytywać się będą przyszłe pokolenia. Z żalem stwierdzam, że opublikowana praca jest zbyt ubogim i mało znaczącym wyrazem uznania dla zasług i należnej pamięci o Marii Grzegorzewskiej. Nie jest to także pomnik, na który winna się zdobyć z tej okazji WSPS!

Motyw emocji, choć ważny, zbyt górował w czasie uroczystości i cechuje również wydaną pracę. Jako współpracownik Jubilatki, po zapoznaniu się z publikacją, odczuwam jej spore braki merytoryczne.

Praca zawiera sześć artykułów:

S. Mauersberga „Szkolnictwo u progu niepodległości"; E. Tomasik „Drogi życia Marii Grzegorzewskiej"; I. Wojnar „Problematyka estetyczna w myśli Marii Grzegorzewskiej"; E. Zabczyńskiej „Maria Grzegorzewska — twórca polskiej pedagogiki specjalnej"; E. Sękowskiej „Myśl Marii Grzegorzewskiej we współczesnej pedagogice specjalnej"; J. Doroszewskiego „Etyka leczenia — etyka opieki".

Prace S. Mauersberga i J. Doroszewskiego w bardzo małym stopniu łączą się z osobą Marii Grzegorzewskiej. Czytelnik zaskoczony jest tym, że referat S. Mauersberera omawia ówczesne szkolnictwo ogólne, a brak jest jakiejkolwiek informacji o szkolnictwie specjalnym w kraju i za granicą.

Poprzednicy i współcześni M. Grzegorzewskiej (J. Papłoński, A. Manczarski, T. Benni, M. Wawrzynowski, S. Sempołowska i inni) znacznie przyczynili się do rozwoju ówczesnego szkolnictwa specjalnego i powstania Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Zważmy np., że już w r. 1872 J. Papłoński zorganizował w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie roczne Seminarium Nauczycielskie Naukowo-Wychowawcze Zajęć Praktycznych. Początkowo kształciło się w nim 10 nauczycieli. W Budapeszcie przed wojną istniała 3-letnia Akademia Pedagogiki Leczniczej. M. Grzegorzewska prowadziła w Instytucie Pedagogiki Specjalnej roczne kursy pomaturalne w zakresie pedagogiki specjalnej. Przyjmowano nauczycieli ze zwykłych szkół z odpowiednią praktyką. W latach 1922/23 Instytut kształcił 23 słuchaczy, a w 1938/39 — 50-ciu.

Stopniowo, dopiero teraz, dowiadujemy się dokładniej — między innymi dzięki badaniom E. Nurowskiego[1], W. Gasika[2] oraz literaturze obcej, że szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX wieku i po odzyskaniu niepodległości osiągnęło, jak na owe czasy, dobry poziom. Praca na ten temat w omawianym tomie byłaby więc nad wyraz pouczająca. Mielibyśmy obraz, na jakim gruncie startowała Maria Grzegorzewska po powrocie do kraju z Belgii w roku 1919.

Referaty E. Tomasik, E. Zabczyńskiej i Z. Sękowskiej są popularnymi, względnie popularno-naukowymi, wielotematycznymi, nieco powtarzającymi się, ogólnymi opisami wybiórczych problemów z działalności M. Grzegorzewskiej.

Z uwagi na setną rocznicę urodzin, referaty naświetlają fakty historyczne, zatem przy wielu omawianych problemach należało podać oryginalne źródła i udokumentować wyrażane sądy. Przykładem może służyć twierdzenie Z. Sękowskiej ...„Prace naukowe

M. Grzegorzewskiej są ukierunkowane na problematykę psychologiczną procesu rewalidacji" (s. 4). Ułatwiłoby to czytelnikowi dalsze śledzenie omawianych zagadnień.

Nie zaszkodziłoby wielkiemu autorytetowi M. Grzegorzewskiej, gdyby Autorzy naświetlili niektóre Jej poglądy z pozycji współczesnych osiągnięć nauki. Np. E. Zabczyńska przytacza na s. 31 za M. Grzegorzewską podział dzieci z upośledzeniem umysłowym na „idioci, imbecyle i debile", nie zaopatrując go w komentarz, że dziś przyjęto następujące stopnie tego upośledzenia: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki. Trafne zasady, na których m.in. M. Grzegorzewska oparła swą teorię pedagogiki specjalnej (dynamizowanie, usprawnianie, korygowanie i kompensowanie), dziś są realizowane m.in. w procesie rehabilitacji poprzez psychoterapię, usprawnianie ruchem, terapię zajęciową i naukę czynności życia codziennego, i inne oddziaływania. Proces rehabilitacji opiera się w znacznym stopniu na nauczaniu i uczeniu się.

Zarówno E. Zabczyńska, jak i Z. Sękowska, przytaczają (s. 3 i s. 37) podział dzieci z odchyleniami od normy przyjęty przez M. Grzegorzewską. Niestety, oba te podziały różnią się.

Znamienne jest, że cokolwiek nowego ma obecnie miejsce w pedagogice i szkolnictwie specjalnym, to fakty te często przypisuje się M. Grzegorzewskiej. I tak na przykład prof. Z. Sękowska dopatruje się teoretycznych i praktycznych podstaw obecnego rozwoju integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych w „teorii wzmagania dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie jej rewalidacji" (s. 40). Również rzekomo M. Grzegorzewska postawiła „problem wpływu niepełnosprawności fizycznej czy choroby, na osobowość człowieka" (s. 41). Przy takiej badawczej podstawie integracji i problemu wpływu upośledzenia na osobowość człowieka można się dopatrzeć i w minionych wiekach, w poglądach filozofów, biologów (Darwin), pisarzy i pedagogów. Ale nie znaczy to, że mieli oni jasną koncepcję teoretyczną i praktyczną w określonych zakresach. Podstaw integracji można się doszukać w ówczesnych czasach raczej w artykule rówieśnika M. Grzegorzewskiej, M. Wawrzynowskiego, który w referacie wygłoszonym w 1934 roku na II Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych pt. „Styczne momenty w nauczaniu i wychowaniu anormalnych różnych typów" mówił: „W nauczaniu i wychowaniu dzieci normalnych jak i anormalnych wszelkich kategorii są wspólne podstawy nauczania streszczające się w hasłach szkoły nowej, że zatem w imię tych wspólnych podstaw jest rzeczą niedopuszczalną wyodrębnienie się nauczycielstwa w pewne grupy specjalistów..." (Cyt. za M. Chomczyńską: „Szkoła Specjalna" 1985 nr 2).

Głęboką (choć błędną) refleksję, co do wpływu upośledzenia na osobowość, znajdujemy już u Arystotelesa, św. Augustyna i Szekspira. Np. Ryszard III, książę Glousteru, postanowił wskutek swego inwalidztwa zmienić się w łotra! (Szekspir „Ryszard III").

Jest paradoksem, że z jednej strony przypisuje się M. Grzegorzewskiej sądy i problemy, których nie podejmowała, a z drugiej zaniedbuje się Jej naprawdę wielkie osiągnięcia.

Do tych ostatnich należą:

1. Poglądy na przedmiot pedagogiki specjalnej. Jej historyczną zasługą jest to, że rozproszony, bogaty jakościowo dorobek wielu pedagogów specjalnych, w przeszłości i Jej rówieśników, oraz zdobycze ówczesnych nauk społecznych i biologicznych (S. Karpowicz) ujęła w jednolitą teorię z ukierunkowaniem na praktykę. Zasady, na których jest oparta koncepcja pedagogiki specjalnej (patrz m.in. skrypt „Pedagogika Specjalna", 1964), w znacznym stopniu mają wartość uniwersalną i są nadal aktualne.

2. Kształcenie pedagogów specjalnych. Oparte było na niepodważalnej zasadzie, w myśl której dobry nauczyciel czy wychowawca szkoły specjalnej, najpierw winien zdobyć kwalifikacje do pracy w szkole zwykłej. Jak bardzo zasada ta kontrastuje z obecną praktyką stosowaną np. w WSPS! Otóż absolwent szkoły średniej ubiegający się o indeks tej uczelni już na tym etapie musi określić, co pragnie studiować: oligo-, surdo-, tyflopedagogikę czy resocjalizację, względnie dział przewlekle chorych i kalekich.

Poznanie wpierw „normy" przez kandydata na studia w Instytucie Pedagogiki Specjalnej było kamieniem węgielnym filozofii Marii Grzegorzewskiej. O słuszności tej zasady świadczą liczne wysuwane obecnie postulaty, aby przenieść kształcenie niektórych kierunków pedagogów specjalnych na studia podyplomowe.

3. Problematyka pedagogiki specjalnej w świetle pawłowizmu. Choć teoria ta nie wzbudza dziś szczególnego zainteresowania, to jednak w interpretacji M. Grzegorzewskiej jest nad wyraz ciekawa z punktu widzenia praktycznych oddziaływań rewalidacyjnych.

4. Muzeum szkolnictwa specjalnego. Był to bogaty zbiór dorobku szkół specjalnych, nauczycieli i sympatyków kształcenia i wychowywania dzieci niepełnosprawnych od zarania powstania tego szkolnictwa. Za rektoratu doc. dra S. Lareckiego została zlikwidowana jako odrębna jednostka w Instytucie. Był to poważny cios w dorobek Marii Grzegorzewskiej i Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Gdyby muzeum istniało do dziś, byłoby unikalnym pomnikiem polskiej pedagogiki specjalnej w świecie.

5. „Szkoła Specjalna". Kwartalnik — założony w 1924 r. przez Marię Grzegorzewską — jest wydawany do dziś. Stanowi w zasadzie jedyną ogniskową wielu zagadnień związanych z kształceniem specjalnym w Polsce. Szkoda, że nie dokonano analizy tego czasopisma.

Wymieniona problematyka uszła, niestety, uwadze redakcji wydawnictwa „Stulecia", co jest niepowetowaną stratą. Należałoby więc dać współczesnemu czytelnikowi i przyszłym pokoleniom rzetelną interpretację trwałych wartości, które M. Grzegorzewska pozostawiła w pracach naukowych, praktyce i działalności społecznej.

Nie zgadzam się z twierdzeniem Z. Sękowskiej, „że dwie osoby (J. Doroszewska i Z. Sękowska — przyp. A. H.), które osobiście promowała prof. Maria Grzegorzewska, zapewniły rozwój kadry naukowej pedagogów specjalnych, doktorów, docentów i profesorów. Dzięki temu jesteśmy pokoleniem Jej uczniów szczycących się kontynuowaniem szkoły naukowej M. Grzegorzewskiej".

To po prostu nieprawda. Wielki wkład w kształcenie kadry mają także: prof. J. Konopnicki, prof. S. Jedlewski, prof. L. Mościcka, doc. Cz. Czapów, doc. J. Baran, doc. K. Kirejczyk, doc. H. Borzyszkowska, prof. J. Dziedzic, doc. H. Gąsior, doc. Cz. Kossakowski i niżej podpisany.

O uczniów którego pokolenia chodzi? Ze szkoły Marii Grzegorzewskiej, J. Doroszewskiej i Z. Sękowskiej nie wyszli przecież tacy pedagodzy specjalni, jak: prof. J. Konopnicki, prof. S. Jedlewski, doc. H. Gąsior, prof. L. Mościcka, niżej podpisany oraz psycholodzy: doc. dr J. Kostrzewski, prof. K. Pospiszyl, prof. I. Obuchowska, prof. M. Kulczycki, którzy wybitnie wspierają rozwój pedagogiki specjalnej.

Zdumiewająco ubogi jest tekst „Od redakcji". W podobnych okolicznościach autorzy dają wyraz głębokiej i odpowiedniej refleksji. W zamian, mamy w sposób administracyjny powtórzony spis treści i powierzchowne uwagi.

W końcu pragnę odnotować, że recenzowana praca jest znacznie uboższa w treści i formie niż publikacja pt. „Maria Grzegorzewska" — materiały z sesji naukowej z dnia

7 listopada 1969 r. pod redakcją J. Doroszewskiej, M. Falskiego i R. Wroczyńskiego. A szkoda, należałoby oczekiwać po upływie 21 lat czegoś więcej.

ALEKSANDER HULEK

Przypisy

[1] E. Nurowski: Dzieje kształcenia dzieci głuchych na obszarze europejskich krajów socjalistycznych. Warszawa 1984, Wyd. WSPS.

[2] W. Gasik: Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce (1918–39). Niepublikowana praca doktorska — 1986.

ODPOWIEDŹ NA RECENZJĘ WYDAWNICTWA PT. „STULECIE URODZIN MARII GRZEGORZEWSKIEJ" Warszawa 1990, WSPS, sporządzoną przez Profesora dr hab. Aleksandra Hulka

Profesor A. Hulek skoncentrował się w napisanej przez siebie recenzji na wykazaniu zasług poprzedników bądź nielicznych współpracowników Marii Grzegorzewskiej, którzy działali w okresie międzywojennym lub znacznie wcześniej. Byli to A. Manczarski, T. Benni, S. Sempołowska, M. Wawrzynowski. Tylko ten ostatni miał udział we wdrażaniu myśli Marii Grzegorzewskiej do praktyki pedagogiki specjalnej, pozostałe wymienione tu nazwiska należą do osób, które tylko pośrednio i wybiórczo związane były z problemami nauczania dzieci głuchych, z wadami wymowy, upośledzonych umysłowo. Jeżeli ich wszystkich uznamy za poprzedników Marii Grzegorzewskiej, to należałoby wymienić wiele więcej nazwisk (Por. Dzieje szkolnictwa i Pedagogiki Specjalnej pod red. Stanisława Mauersberga. Warszawa 1990, PWN).

Prof. Hulek zmierza do przekonania czytelników wydawnictwa, które recenzuje, że stworzenie podstaw teoretycznych polskiej pedagogiki specjalnej oraz pionierskie działania w zakresie organizacji szkolnictwa specjalnego, a także kształcenia nauczycieli szkół specjalnych, n i e były zasługą „przybywającej z Belgii w roku 1919 Marii Grzegorzewskiej". To intencja Recenzenta godzi w Osobę Marii Grzegorzewskiej poprzez deprecjonowanie Jej naukowego, pedagogicznego i społecznego dorobku, i autorytetu uznanego przez wybitnych pedagogów na całym świecie.

Maria Grzegorzewska była twórczynią polskiej szkoły naukowej pedagogiki specjalnej. Wiadomą jest rzeczą, że nie działała w próżni społecznej, że miała poprzedników i współpracowników, tak jak każdy uczony. Zasługi Jej jednak okazały się wybitne, podobnie jak zakres problematyki, którą się zajmowała, obszar badań naukowych i działalności pedagogicznej. Tymczasem, czytamy w recenzji: „Jej historyczną zasługą jest to, że rozproszony, bogaty jakościowo dorobek wielu pedagogów specjalnych w przeszłości i Jej rówieśników oraz zdobycze ówczesnych nauk społecznych i biologicznych (S. Karpowicz) ujęła w jednolitą teorię z ukierunkowaniem na praktykę".

Takie sformułowanie nie odpowiada prawdzie. Niewystarczające jest zdanie następne Recenzenta, że „Zasady na których jest oparta koncepcja pedagogiki specjalnej (patrz skrypt „Pedagogika specjalna" 1964) w znacznym stopniu mają wartość unikalną i są

nadal aktualne", aby zaprzeczyć poprzedniemu, nieodpowiedzialnemu stwierdzeniu. Autor zarzuca, iż referaty wygłoszone na sesji nie mają charakteru naukowego. Odnoszę wrażenie, że nie przeczytał On ich dokładnie. Wymienienie zaś skryptu „Pedagogika specjalna" jako jedynego oryginalnego dzieła Marii Grzegorzewskiej, pośrednio także zmierza do wykazania, jak niewielki był jej dorobek. Chyba Autor nie zna innych prac M. Grzegorzewskiej, choćby zawartych w „Wyborze Pism" wydanych w 1964 roku „Psychologii niewidomych" (1924), artykułów „Kompensacja zmysłów u niewidomych i głuchych" zawartych w „Zeszytach problemowych Nauki Polskiej" (1959). One to, podobnie jak wiele innych, zawartych w „Szkole Specjalnej" bądź w „Studiach Pedagogicznych" 1955 świadczą o tym, że słuszne jest zdanie Autorki tego tekstu (Z. Sękowskiej — dop. Red.): „Prace naukowe M. Grzegorzewskiej są ukierunkowane na problematykę psychologiczną procesu rewalidacji". Materiały źródłowe i dokumentacja tego sądu są zupełnie dostateczne i nie umniejszają dorobku pedagogiki specjalnej Jubilatki. Nie w tym miejscu będę rozwijać tezę dotyczącą aspektów psychologicznych w badaniach i publikacjach Marii Grzegorzewskiej.

Ze zdziwieniem czytamy krytyczne uwagi dotyczące artykułu „Szkolnictwo u progu niepodległości Polski", opracowanego przez Prof. S. Mauersberga, gdyż on właśnie uwzględnia aspekty historyczne pedagogiki specjalnej, których ważność podkreśla Autor recenzji. Artykuł ten jednak jest pisany obiektywnie — ze stanowiska historyka — wolny od osądów, których tak wiele w recenzji.

Szczególnie ostro „rozprawił się" Autor z artykułami Ewy Tomasik, Ewy Żabczyńskiej i Zofii Sękowskiej. Tymczasem, długoletnia współpraca Autorek z Mistrzem, którym była dla nich Maria Grzegorzewska, pozwoliły dwum pierwszym z wymienionych na przedstawienie drogi życia Jubilatki oraz na uzasadnienie tezy, iż należy Ją uznać za twórcę polskiej pedagogiki specjalnej. Autorki ukazały te aspekty osobowości Marii Grzegorzewskiej, które świadczyły o Jej całkowitej integracji z ideą i służbą tym, którym oddała całe swoje życie. „Nie ma kaleki — jest człowiek" — jesteśmy mu winni miłość i szacunek — tak, jak każdemu innemu człowiekowi.

Gdyby nie artykuły E. Tomasik i E. Żabczyńskiej, postać Marii Grzegorzewskiej pozostałaby odległa dla tych, którzy Jej nie znali. To bardzo dobrze, że z okazji Sesji napisały one i powiedziały, jakim Maria Grzegorzewska była człowiekiem i nauczycielem, na czym polegała Jej sztuka oddziaływania pedagogicznego, wyzwalającego z ludzi niepełnosprawnych — i dlatego upośledzonych przez społeczeństwo — pełnię człowieczeństwa, a z ich nauczycieli nie tylko umiejętności, ale także talenty pedagogiczne; miłość i szacunek dla wychowanków.

Nie wiem, czy w Recenzji, na którą odpowiadam, należało pisać uwagi krytyczne pod adresem WSPS im. Marii Grzegorzewskiej, systemu kształcenia pedagogów specjalnych i czasopisma „Szkoła Specjalna". Ale te uwagi przyczyniają się do podkreślenia totalnej krytyki dorobku i dzieła Marii Grzegorzewskiej, więc zapewne dlatego zostały w recenzji Profesora zamieszczone. Nie ma tu miejsca na ustosunkowanie się do nich.

Winna jestem jeszcze pewne sprostowania uwag zawartych w recenzji Pana Profesora.

Rzeczywiście cenny jest wkład w kształcenie kadry naukowej pedagogów specjalnych tych Profesorów, których wymienia Recenzent (prof. Jan Konopnicki, prof. Czesław Czapów, prof. Stanisław Jedlewski, prof. Jan Dziedzic). Nie wszyscy pedagodzy specjalni — zwłaszcza resocjalizacyjni — wyszli ze szkoły Marii Grzegorzewskiej (tak jak to pisze Profesor dr hab. Aleksander Hulek). Ale On przecież jest następcą prof. Marii Grzegorzewskiej na Katedrze Pedagogiki Rewalidacyjnej UW, którą objął po przejściu

na emeryturę Prof. dr hab. Janiny Doroszewskiej, jednego z recenzentów Jego przewodu habilitacyjnego.

Recenzent napisał: „To po prostu nieprawda". Zdanie to odnosi się do mojego stwierdzenia, że „dwie osoby, które osobiście promowała prof. Maria Grzegorzewska, zapewniły rozwój kadry naukowej pedagogów specjalnych — doktorów, docentów i profesorów. Dzięki temu jesteśmy pokoleniem Jej uczniów, szczycących się kontynuowaniem szkoły naukowej Marii Grzegorzewskiej". Nie było to sformułowanie nieprawdziwe, gdyż dotyczyło tylko Tych, którzy stopnie i tytuły naukowe uzyskiwali dzięki współpracy Osób wywodzących się ze szkoły Marii Grzegorzewskiej. Jest ich wielu, ja sama brałam udział w przeprowadzeniu kilkunastu przewodów habilitacyjnych i awansów profesorskich na wielu uczelniach. Przewody i awanse dotyczyły pedagogów specjalnych bądź psychologów rewalidacji. Nie będę wymieniać tu ich nazwisk, bo może by sobie tego nie życzyli, a zresztą pragnę zachować naukową skromność. Dziś wielu tych Profesorów mnie przerosło, ale nie sądzę, aby chcieli zapomnieć o mnie, a tym bardziej o Profesor Marii Grzegorzewskiej, która mnie doktoryzowała na Uniwersytecie Warszawskim w 1959 roku. Było to dla mnie wielkim, zobowiązującym wyróżnieniem.

Promowałam wielu doktorów, którzy zasilili wiele zakładów naukowych i instytucji zajmujących się pedagogiką specjalną. Recenzowałam wiele prac doktorskich — z wyjątkiem tych, których Promotorem jest Profesor Hulek. Dzięki temu współpracuję z wieloma ośrodkami i placówkami, w których wykładają pedagogikę specjalną osoby przeze mnie promowane czy recenzowane. Dlatego miałam prawo napisać, że kontynuuję szkołę Marii Grzegorzewskiej, z której wyszłam, podobnie, jak nieżyjąca już, a zasłużona dla kształcenia kadry naukowej, prof. dr hab. Janina Doroszewska. Szkoła ta jest rozwijana, zgodnie z postępem nauki i zmianami oraz trendami społecznymi. Pośrednio więc współcześni pedagodzy specjalni w większości są związani ze szkołą Marii Grzegorzewskiej i tym się szczycą.

Recenzja napisana przez Profesora Hulka zawiera negatywną ocenę wprowadzającego tekstu „Od Redakcji", stwierdzając, że jest zbyt krótki. Przypomnę, że mimo swej zwartości, zawiera jednak krótkie informacje o ideach przewodnich poszczególnych artykułów, a także o tym, że: „w uroczystościach zorganizowanych przez Komitet Obchodów Stulecia Urodzin Marii Grzegorzewskiej, wzięły udział setki nauczycieli, wychowawców, absolwentów PIPS i WSPS, oraz przedstawiciele władz oświatowych i państwowych, wyższych uczelni i studentów". Ten skład uczestników Sesji, uzasadnia — w pewnym stopniu — popularnonaukowy charakter wydawnictwa.

ZOFIA SĘKOWSKA

NAUCZYCIEL W PROCESIE PRZEMIAN
Praca zbiorowa pod redakcją Andrzeja Radziewicza-Winnickiego. Katowice 1989, Uniwersytet Śląski, ss. 154.

W związku z przemianami współczesnego życia nauczyciel staje przed nowymi, bardzo trudnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i edukacyjnymi. Rozwój procesu demokratyzacji oświaty, a także niespotykana masowość procesów społecznych, powodują istotne zmiany w aspiracjach, w świadomości i sposobie życia osób uczących się.

Społeczeństwo wymaga od zawodu nauczycielskiego nie tylko realizacji zadań edukacyjnych, ale również angażowania się w rozwiązywanie różnorodnych problemów środowiska lokalnego.

Recenzowana książka jest efektem zbiorowego wysiłku kilkunastu autorów. Członkowie zespołu autorskiego założyli na wstępie, że przedstawiając nauczycielom i studentom poszczególnych kierunków nauczycielskich wybrane problemy, których brak w tradycyjnym podręcznikowym układzie wiedzy z zakresu nauk pedagogicznych — nie są w stanie przedstawić wszystkich procesów i zjawisk istotnych dla podejmowanych rozważań.

Całość zawiera trzynaście artykułów i rozpraw, które w założeniach autorów mogą stanowić źródło informacji i refleksji pedagogicznej inspirującej do twórczości wychowawczej. Pierwszy artykuł, pióra A. Radziewicza-Winnickiego, pt. „Pedagogika a ekonomia. Zarys problematyki ekonomiczno-oświatowej" zawiera wielostronną, wnikliwą analizę wzajemnych relacji i zależności występujących między tymi dyscyplinami naukowymi. Proces kierowania działalnością gospodarczą w kraju dokonuje się dzięki funkcjonowaniu mechanizmów psychopedagogicznych będących podstawą wszelkich działań. Ze wszech miar niezbędna jest dalsza wymiana doświadczeń między wymienionymi dyscyplinami.

W artykule Doroty Ekiert-Grabowskiej pt.: „Tendencje innowacyjne w oświacie" zwraca uwagę fakt, że zmienność warunków społecznych pociąga za sobą konieczność przeprowadzenia kilku zmian w szkole. Powinny one dotyczyć organizacji szkolnictwa, procesu dydaktyczno-wychowawczego, technologii kształcenia, treści kształcenia i kadry pedagogicznej. Z kolei analizując problematykę nauczyciela akademickiego na tle przemian szkolnictwa wyższego Barbara Żechowska wychodzi z założenia, że poziom pracy nauczyciela zależy od wielu czynników, wśród których istotne znaczenie ma funkcjonowanie i organizacja samej szkoły wyższej. Swoje rozważania kończy uwagami i raczej pesymistyczną refleksją dotyczącą zmniejszającej się roli uniwersytetu, jego wpływu na kulturę, życie gospodarcze i naukę.

Następnie Maria Wróblewska-Sitek zajmuje się zagadnieniem pt.: „Społeczna rola nauczyciela w koncepcji F. Znanieckiego na tle współczesnych problemów oświatowych". Autorka sugeruje, że poglądy F. Znanieckiego potraktować można jako inspiracje w stawianiu nowych zagadnień przy rozwiązywaniu aktualnych problemów.

Kolejny artykuł Jadwigi Rzeźniczek dotyczący działania nauczyciela wobec nowej jakości potrzeb edukacyjnych. Autorka dostrzega potrzebę zmian i dostosowania podejmowanych przez nauczyciela działań do wymogów współczesności i unowocześnienia funkcji i roli nauczyciela oraz metod jego pracy tak, aby spełniały wymogi edukacyjne współczesnych czasów.

„Wybrane kulturowe determinanty kształtowania świadomości ucznia i nauczyciela" to kolejne zagadnienie podjęte przez Jolantę Łaskowską. Autorka analizuje kulturowo-społeczne uwarunkowania zawodu nauczycielskiego oraz wybrane czynniki kształtujące kulturową świadomość społeczności szkolnej.

Omawiana książka zawiera również tematykę z dziedziny andragogiki. Jerzy Stochmiałek podjął temat udziału nauczyciela w kierowaniu uczeniem się dorosłych. Problemy, na które zwraca uwagę Autor, to zróżnicowanie stylu kierowania i efektywność poszczególnych stylów. Omawia proces komunikacji w zróżnicowanych grupach uczących się dorosłych i umiejętności kierownicze nauczyciela.

Socjolingwistyka to dyscyplina nauki, którą w swoim artykule pt.: „Sytuacje językowe uczniów w świetle zagadnień socjolingwistycznych; nauczyciel a kształcenie

językowe" zajmuje się Elżbieta Miodek. Autorka przedstawia historię badań socjolingwistycznych w Polsce, pedagogikę językową oraz jej znaczenie dla społeczeństwa. Wyraża przekonanie, że świadomość i wiedza socjolingwistyczna może spowodować wzrost efektywności nauczania.

Autorka artykułu pt.: „Nauczyciel twórczy; mit czy rzeczywistość", Władysława Łuszczuk, postuluje innowacyjne zmiany przekształcające wychowanie i nauczanie w bardziej kreacyjne. W tym kontekście analizuje rolę nauczyciela w efektywności tych procesów. Przedstawia też wyniki badań, które upoważniają do stwierdzenia, że „niestety nauczyciel twórczy jest mitem w dzisiejszej rzeczywistości".

Ostrożnie do tematu „Modelowanie aspiracji młodego pokolenia" podchodzi Ewa Syrek stwierdzając, że aspiracje nie mogą istnieć bez wartości. Podkreśla znaczenie szkoły jako środowiska kształtującego aspiracje, a w niej określone metody i styl pracy nauczyciela w modelowaniu aspiracji życiowych młodzieży.

Problematykę aktywności młodego pokolenia w aktualnie zachodzących przemianach spoleczno-gospodarczych kraju podjęła Elżbieta Górnikowska-Zwolak. Szczególnie interesuje ją aktywność mlodych ludzi w tworzeniu własnych perspektyw rozwoju w procesie samorealizacji.

Zagadnieniem wychowania do dojrzałości seksualnej zajmują się Ewa Kubica i Krzysztof Kubica. Przedstawiają oni współczesne trendy w wychowaniu seksualnym w różnych kulturach. Widzą niedoskonałości tradycyjnego i konserwatywnego rodzinnego oddziaływania oraz fakt, że na szkole spoczywa obowiązek korekty ewentualnych nieprawidłowości w sferze postaw seksualnych człowieka.

Książkę kończy artykuł Josefa Mrhaća, podejmującego problematykę sytuacji pedagogicznych w szkolach podstawowych w Czechosłowacji.

Omawiana powyżej książka wydaje się być cenna zarówno ze względu na różnorodność podejmowanych problemów związanych z rolą nauczyciela w okresie współczesnych przemian, jak i z uwagi na aktualność zagadnień ukazujących nowe zadania w procesie socjalizacji i wychowania.

Wiele przedstawionych w książce faktów społecznych i pedagogicznych, wniosków i postulatów ma, jak sądzę, ogromną inspiracyjną wartość, ale obraz współczesnej rzeczywistości oświatowej byłby pelniejszy, gdyby znalazły się artykuły uwzględniające realia aktualnie zachodzącej recesji (i w związku z tym znaczne pogorszenie warunków pracy nauczyciela, często uniemożliwiających realizowanie uświadamianych sobie i docenianych zadań).

Ta krytyczna uwaga w niczym nie umniejsza wymienionych wcześniej podstawowych walorów recenzowanej pracy. Stanowi ona ambitną, napisaną poprawnie i rzetelnie pozycję w dziedzinie pedeutologii. Zawiera ważny materiał metodyczny, stanowiąc jednocześnie znaczące źródło inspiracji dla pedagogów, zwłaszcza nauczycieli innowatorów. Stąd też sądzę, że winna się spotkać z pozytywnym odbiorem szerokiego kręgu Czytelników — nauczycieli i wychowawców.

ALEKSANDRA SIEDLACZEK

K R O N I K A

PRZYSZŁOŚĆ KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

Pod takim hasłem odbyła się w Warszawie IX konferencja naukowa zorganizowana przez Zespół Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przy współpracy Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kuratorium Oświaty i Wychowania m. st. Warszawy oraz Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem.

Celem konferencji była ocena aktualnego stanu edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w kraju oraz wypracowanie nowych rozwiązań w systemie edukacji specjalnej.

Swoistą podstawą dyskusji był raport prof. A. Hulka „Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce"[1]. Otwierając dyskusję prof. A. Hulek przypomniał najważniejsze tezy tego raportu i uwagi dotyczące perspektyw szkolnictwa specjalnego. A oto niektóre z nich:

1. Pełny pogląd na stan edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej zapewnia, oprócz wymienionego już raportu, lektura raportów: Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży (B. Hołyst), Samobójstwa nieletnich i młodzieży (red. B. Hołyst), a także Zdrowie dzieci i młodzieży a edukacja (K. Bożkowa). Należyłoby także sięgnąć do 28 innych raportów opracowanych dla Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej a przede wszystkim do ekspertyzy „Raport o stanie oświaty w PRL" (red. J. Szczepański) z 1973 roku.

2. W szkolnictwie specjalnym pojawiły się nowe tendencje rozwojowe. Przejawiają się one m.in. w systemie integracyjnym, nowych formach oddziaływań pedagogicznych oraz postępie dokonującym się w przygotowywaniu niepełnosprawnych do pracy zawodowej. Jednak szkolnictwo specjalne ma nadal charakter segregacyjny, ponieważ decyzję o rodzaju kształcenia najczęściej podejmuje się ze względu na rodzaj i stopień upośledzenia ucznia, a nie jego inteligencję, cechy charakteru, możliwości współpracy rodziców ze szkołą itd. Ponadto niektórym pedagogom i władzom oświatowym nadal obcy jest pogląd, że edukacja jest integralną częścią wieloaspektowych działań rehabilitacyjnych, które zmierzają do integracji niepełnosprawnych w zwykłe formy zbiorowego życia. A przecież pedagogika specjalna winna być wkomponowana w ruch równych szans dla ludzi niepełnosprawnych.

3. Liczba dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w wieku od 0 do 19 roku życia wynosi 10–12%, tj. 1200–1400 tys., z liczby tej tylko nieco ponad 10% (co w roku 1986/87 stanowiło 138 tys.) objęte jest planową opieką pedagogiczną przez szkolnictwo specjalne. Reszta, czyli około 90%, uczy się w zwykłych placówkach oświatowych, względnie korzysta z instytucjonalnej opieki służb socjalnych (głównie głęboko upośledzeni umysłowo).

Występuje zatem zjawisko „ukrytej" integracji. Nad tym poważnym problemem władze oświatowe w zasadzie nie panują — zarówno w zakresie diagnozy, jak i warunków, jakie należy stworzyć, by uczniowie niepełnosprawni mieli w szkołach równe szanse z pełnosprawnymi. Dotychczas ich nie mają, bo — jak wiadomo na podstawie badań tzw. odsiewu w zwykłych szkołach — 85% uczniów to właśnie niepełnosprawni.

Obraz edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej zaciemnia także przyjmowany przez władze oświatowe 3% wskaźnik uczniów niepełnosprawnych. Realny wskaźnik, uznany w krajach o średnim i wyższym poziomie rozwoju, szacuje się na 10–12% i taki powinien być przyjęty przez organizatorów polityki oświatowej w Polsce.

4. Ponadto trudności edukacyjne uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych w znacznym stopniu spowodowane są tym, że szkolnictwo powszechne nastawione jest na pracę z uczniem przeciętnym. Wydaje się, że jedynym racjonalnym sposobem sprostania potrzebom edukacyjnym wszystkich dzieci z zaburzeniami i odbiegającymi od normy w rozwoju jest realizacja hasła lansowanego od dwóch lat przez grupę państw nordyckich „Szkoła dla wszystkich". Szkoła, która uwzględniałaby przede wszystkim indywidualne możliwości uczniów — zarówno intelektualne, jak i fizyczne.

5. Rodzaj i stopień upośledzenia dziecka jako główne kryterium selekcji ma wpływ na:

— klasyfikację dzieci do szkół specjalnych,
— kształcenie i dokształcanie kadry dla oświaty specjalnej,
— organizację szkolnictwa specjalnego podstawowego i ponadpodstawowego,
— opracowywanie programów szkolnych.

Spośród wymienionych problemów referent skupił się na kształceniu kadry pedagogicznej dla szkolnictwa specjalnego. Zaproponował kształcenie kadry pedagogicznej w tzw. szerokim profilu potrzeb edukacyjnych dzieci z różnymi rodzajami upośledzeń. Obecnie w ten sposób przygotowuje kadry dla szkolnictwa specjalnego Wydział Pedagogiczny UW na specjalizacji Pedagogika Rewalidacyjna. Ten sposób kształcenia kadr zakłada dalsze ich doskonalenie przez terenowe Oddziały Doskonalenia Nauczycieli.

Problem kształcenia kadry dla szkolnictwa specjalnego podjęła także doc. dr M. Ruka (Centrum Doskonalenia Nauczycieli). Rozwijanie różnych form kształcenia kadry jest konieczne, tylko bowiem co trzeci pedagog zatrudniony w placówce specjalnej ma odpowiednie przygotowanie do tej pracy. Dotychczasowy system kształcenia i doskonalenia pedagogów specjalnych nie przynosi zadowalających efektów i winien ulec poprawie. Należy przybliżyć treści studiów do praktyki szkolnej, do głębszego wprowadzenia studentów w problematykę przyszłej pracy w różnych typach placówek specjalnych — przedszkolach, szkołach i internatach. Postuluje kształcenie kadry w dwu specjalnościach (np. do szkół dla głuchych i umysłowo upośledzonych), aby łagodzić nieprawidłowości, jakie występują w zatrudnieniu nauczycieli niezgodnie z wyuczoną specjalnością. Istnieje bardzo duże zapotrzebowanie nauczycieli na zdobywanie wiedzy o charakterze metodycznym i z psychologii klinicznej. Szczególną pomocą należy otoczyć młodych nauczycieli, rozpoczynających pracę zawodową. Do programów kształcenia, dokształcania i doskonalenia pedagogów specjalnych należy włączyć charakterystykę kwalifikacji nauczycieli placówek specjalnych.

A oto inne głosy w dyskusji:

Dr B. Czerniecki (Instytut Kształcenia Zawodowego) —

10–7% badanych uczniów w szkołach zawodowych ma niechętny stosunek do

kierunku, który obrali, a aż 32% pragnie zmienić zawód. W latach 1982–85 aż 2490 uczniów (na ponad 24000) przerwało naukę, odnotowuje się wysoki procent powtarzających tę samą klasę — zwłaszcza wśród upośledzonych umysłowo i niedostosowanych społecznie.

Kształcenie w zawodowych szkolach specjalnych winno być prowadzone w szerokich profilach. IKZ proponuje cztero- i pięcioletnią średnią szkołę zawodową dla młodzieży z różnym rodzajem niepełnosprawności. Absolwenci tej szkoły mogliby ją opuszczać w dwóch etapach:

— po trzyletnim okresie nauki z tytułem kwalifikowanego robotnika i
— po cztero- lub pięcioletnim okresie nauki z uzyskaniem matury i tytułem kwalifikowanego robotnika lub technika.

W pierwszych dwóch latach uczeń zdobywałby podstawowe wykształcenie zawodowe, a jego wyniki decydowałyby, czy uczeń będzie kontynuował naukę w klasie trzeciej, ukierunkowanej na uzyskanie średniego wykształcenia, czy w klasie trzeciej nastawionej na pracę. Zdobywanie specjalności odbywałoby się w zakładzie pracy. Naboru na studia pedagogiczne o kierunku zawodowym (nie politechniczne) dokonywać winno się spośród absolwentów liceów zawodowych.

Mgr T. Szymczak (Dyr. Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Głuchych w Warszawie).

Szersza optyka w teorii pedagogiki specjalnej ma sens, jeżeli pozwala na lepsze zrozumienie szczegółów. Wielkim dorobkiem polskiej pedagogiki specjalnej jest opracowanie wielu metodyk szczegółowych z zakresu wychowania upośledzonych umysłowo (oligofenopedagogika), niewidomych (tyflopedagogika), głuchych (surdopedagogika), czy społecznie niedostosowanych (pedagogika resocjalizacyjna) na wszystkich etapach rozwoju — poziomach pracy rewalidacyjnej.

Ogólna pedagogika specjalna nie odpowiada jednak na szczegółowe, ale jakże ważne pytania — np. jak uczyć mowy dzieci głuche, kiedy wykorzystywać język migowy w pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak rozwijać orientację przestrzenną, jak za pomocą alfabetu Brailea uczyć dzieci niewidome, jak kształtować pojęcie abstrakcyjne u dzieci upośledzonych umysłowo itd. Mówią o tym metodyki szczegółowe — ich uogólnienia i dyspozycje praktyczne jakże niezbędne są w rozwijaniu praktyki, a następnie teorii rewalidacji dzieci i młodzieży określonej niepełnosprawności.

Przekonanie o potrzebie kształcenia dzieci niepełnosprawnych tylko w specjalnych placówkach funkcjonuje w społeczeństwie do dziś, a przy tak szerokim jego zakresie (30% w populacji szkolnej łącznie z grupami dyspanseryjnymi) trzeba mówić o kształceniu specjalnym w większości w normalnym środowisku, normalnej szkole, prowadzonym przez przygotowanych do tego pedagogów i rodziców. Trzeba zdjąć wielką, słusznie kiedyś tkaną, zasłonę wielkiej specyfiki nad częścią pracy rewalidacyjnej, resocjalizacyjnej z niepełnosprawnymi. Ale też nie wolno identycznie traktować specyfiki pracy z najbardziej poszkodowanymi — np. niewidomymi, społecznie niedostosowanymi, głuchymi. Do tej pracy trzeba się dłużej kształcić, inaczej budować swój warsztat pracy nauczycielskiej, mieć w dyspozycji inne środki dydaktyczne, wkładać więcej trudu w pracę.

Dr Grażyna Dryżałowska (Katedra Pedagogiki Rewalidacyjnej UW)

Chcąc uchronić owe 85% dzieci (o których mówił prof. A. Hulek) od frustracji związanych ze szkołą należy podjąć następujące działania:

1. Należy zmierzać do zbliżenia pedagogów specjalnych i pedagogów szkół masowych, czyli zintegrować kadry, które na różnych etapach rozwoju dziecka kształtują jego osobowość.

2. Czynić starania, aby dziecko niepełnosprawne w szkole masowej było traktowane jako dziecko mające trudności w uczeniu się — trudności wynikające z różnych przyczyn, np. stopnia i rodzaju upośledzenia, sprawności funkcji nieuszkodzonych, poziomu intelektualnego, udziału rodziców w procesie kształcenia itp.

Opracowując programy kształcenia zintegrowanego należy tak je konstruować, aby stwarzały warunki do rozwiązywania problemów związanych z nauczaniem dzieci niepełnosprawnych w zwykłych szkołach. Jeżeli np. przyjmiemy do szkoły masowej dziecko z wadą słuchu, to musimy spodziewać się, że będzie ono miało kłopoty z opanowaniem umiejętności czytania i pisania, swobodną operacją tekstem itp. A spodziewając się tego musimy mieć możliwości przeciwdziałania trudnościom, zanim dadzą one o sobie znać w postaci niepowodzeń szkolnych. A oto kilka propozycji rozwiązywania tych problemów:

— odroczenie obowiązku szkolnego w uzasadnionych przypadkach,
— wydłużenie okresu nauczania wstępnego (obecnie trwającego jeden rok w postaci tzw. klas „0") do dwóch lub trzech lat,
— prowadzenie zajęć wyrównawczych na poziomie kl. IV–VIII (obecnie prowadzi się ten typ zajęć w kl. I–III),
— wprowadzenie asystenta socjalnego wspomagającego proces dydaktyczny,
— swobodne sterowanie poziomem kształcenia. Obecnie dziecko promowane do kl. IV w szkole specjalnej i skierowane w wyniku selekcji pozytywnej do szkoły masowej, nie może podjąć nauki w kl. III i odwrotnie.

Dr Krystyna Błeszyńska (Katedra Pedagogiki Rewalidacyjnej UW)

Uwzględniając zarówno nasze tradycje, jak i możliwości, a mając też na względzie współczesne tendencje w pedagogice specjalnej, możemy mówić o trzech kierunkach poszukiwań edukacyjnych:

— dalszej rozbudowie i doskonaleniu odrębnego systemu szkół specjalnych,
— wdrażaniu koncepcji kształcenia integracyjnego,
— zaspokajaniu edukacyjnych potrzeb osób niepełnosprawnych w projektowanych systemach „szkół dla wszystkich".

Zarówno pierwszy, jak i trzeci z wymienionych kierunków, nie wydają się właściwe do upowszechniania kształcenia specjalnego w Polsce na progu XXI wieku. Pierwszy z owych kierunków zakłada bowiem rozwój systemu archaicznego, niezbyt elastycznego i kształtującego nader niekorzystną sytuację społeczną swoich wychowanków. Nie jest on również w stanie zaspokoić potrzeb i aspiracji osób niepełnosprawnych.

„Szkoła dla wszystkich" jest w chwili obecnej, zwłaszcza w naszych warunkach, systemem utopijnym. Opiera się ona na daleko idącej indywidualizacji, przy czym dotychczasowe eksperymenty prowadzone w tym zakresie w krajach zachodnich były niezbyt udane.

Tak więc jedyną drogą umożliwiającą Polsce rzeczywistą modernizację kształcenia specjalnego jest realizacja koncepcji integracyjnej. Organizacja kształcenia specjalnego winna ponadto zostać zdecentralizowana i podporządkowana władzom lokalnym. One też powinny decydować o wyborze form kształcenia. Nie wyeliminuje to potrzeby utrzymywania szkół specjalnych. Natomiast ograniczy ich liczbę do niezbędnego minimum.

Dr J. Nowak (Poradnia Wychowawczo-Zawodowa Skarżysko-Kamienna).

Problem tkwi w doborze kadry nauczycielskiej i wychowawczej. Muszą to być osoby, które z własnego „ja", a zwłaszcza chęci działania i postępowania, z własnej potrzeby psychicznej świadome są wyboru swojego posłannictwa, powołania, zawodu. Nie może to

być urzędnik do spraw nauczania i wychowania, ma to być osoba z sercem, myślami i uczuciem związana ze swoimi podopiecznymi.

Ks. Ryszard Tujak (Lublin).

Chodzi o kształtowanie postawy szacunku dla ucznia lub dorosłego inwalidy, niezależnie od stopnia kalectwa i szans wychowczych. Osoby już pracujące w szkolnictwie mogą liczyć na spotkania w ramach Duszpasterstwa Nauczycieli, uwzględniające m.in. etykę zawodową.

Nadzieję budzi naukowe rozbudowanie systemu katechezy specjalnej. Prowadzi te prace KUL, ATK-Warszawa oraz Ogólnopolskie Centrum Duszpasterskie Specjalnej Troski. Wykwalifikowani katecheci będą mocnym oparciem dla wychowawczej działalności. Wymiana doświadczeń może dokonywać się na łamach czasopism specjalistycznych, o których obecność w bibliotekach seminaryjnych dbać będą duszpasterze ludzi głuchych, niewidomych i upośledzonych.

Mgr H. Tkacz (Zasadnicza Szkoła Zawodowa, Warszawa) postulowała, aby Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej kształciła kadrę dla szkół zawodowych i poinformowała o utworzeniu w Warszawie Klubu Szkół Zawodowych im. M. Grzegorzewskiej.

Mgr E. Wojtasik (WSP) wysoko oceniła omówienie w raporcie poradnictwa wychowawczo-zawodowego i zaproponowała powołanie Centrum Psychometrii.

Dr T. Janowicz (Ośrodek Zawodowej Rehabilitacji , Otwock) stwierdził, że w placówkach oświatowych brak jest oddziaływań rewalidacyjnych i nie podejmuje się czynności diagnostycznych.

Doc. dr hab. A. Maciarz (WSP, Zielona Góra) zwróciła uwagę na niski poziom funkcjonowania poradni wychowawczo-zawodowych, brak psychoterapeutów, socjoterapeutów, oraz na konieczność przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, uczęszczającymi do szkół masowych.

W konferencji brało udział ponad 120 osób. Uczestniczyli m.in. prof. dr hab. A. Przeclawska — Prodziekan Wydziału Pedagogicznego UW, przedstawiciele resortu Edukacji Narodowej, resortu Pracy i Spraw Socjalnych, pracownicy naukowi wydziałów pedagogicznych i psychologicznych uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, nauczyciele i wychowawcy szkół specjalnych.

Dominującą przeszkodą w przyjęciu przez niektórych uczestników dalekowzrocznych tez raportu jest zbytnie przywiązanie do tradycji i brak znajomości postępów dokonanych w rewalidacji dzieci niepełnosprawnych w krajach bardziej rozwiniętych. Nieliczne wystąpienia świadczyły także o braku znajomości samego raportu.

GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA

Przypis

[1] Jest to raport tematyczny nr 11 opublikowany w 1989 r. przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej.

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego
Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 1991 r.
Ark. druk. 9. Ark. wyd. 11,5. Nakład 1000 egz.
Skład, druk i oprawa: Kieleckie Zakłady Graficzne
ul. Zagnańska 61 b.
Zam. 934.

INFORMACJA DOTYCZĄCA PRENUMERATY

Wpłaty 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.**

— prenumerata ze zleceniem wysyłki zagranicznej pocztą zwykłą jest o 100% wyższa od prenumeraty krajowej,
— prenumerata roczna (na rok następny) przyjmowana jest do 30 marca.