

RUCH PEDAGOGICZNY

5-6

ROK XXXIII (LXV) PAŹDZIERNIK - GRUDZIEŃ 1991

KIELCE • WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZG ZNP

KOMITET REDAKCYJNY

*Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji), Henryka Kwiatkowska,
Tadensz Lewowicki (redaktor naczelny), Jerzy Stochmialek*

Redaktor techniczny:

Marianna Pawlicka

RADA REDAKCYJNA

*Jan Bogusz, Lidia Brzezińska, Kazimierz Denek, Maria Jakowicka, Wojciech Kojs,
Ryszard Lépik, Mieczysław Loboeki, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki,
Joanna Rutkowiak, Jerzy Surman, Edmund Trempala*

ADRES REDAKCJI

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

INFORMACJA DLA AUTORÓW

Redakcja przyjmuje do publikacji materiały autorskie w 2 egzemplarzach znormalizowanego maszynopisu (oryginał i 1 kopia) napisane czytelną czcionką, bez poprawek i skreśleń. Przypisy należy umieszczać na końcu 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 (uczelnia, szkoły, instytucji). Autorzy recenzji, przeglądu czasopism i materiałów do kroniki podają swoje imię i nazwisko pod tekstem nadsydanego materiału.

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

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

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

Redakcja nie zwraca nadsyłanych 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**

5-6

ROK XXXIII (LXV) PAŹDZIERNIK-GRUDZIEŃ 1991

KIELCE • WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZG ZNP

SPIS TREŚCI

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

- CZESŁAW KUPISIEWICZ: System szkolny w Polsce na początku lat 90-tych 5
KAZIMIERZ DENEK: Ku przebudowie systemu edukacji 17

ZNP WOBEC KWESTII EDUKACYJNYCH

- Stanowisko Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach” 33

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

- ANDREA FOLKERSKA: Przyczynki do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej 37
BARBARA ŻECHOWSKA: Nauczyciel w pluralistycznej perspektywie poznawczej 47

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

- ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI: Kształcenie wąskospecjalistyczne czy też ogólne w programach wyższych studiów pedagogicznych 55
GENOWEFA KOĆ-SENIUCH: Nauczycielskie kolegia języków obcych — perspektywy czy wymóg potrzeb sytuacyjnych? 65
MARIAN OCHMAŃSKI: Przygotowanie pracy magisterskiej w opinii studentów zaocznych studiów pedagogicznych 72
STANISŁAW PAJKA: Studenci kierunków pedagogicznych o sobie, uczelni i przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego 84
ELŻBIETA MAREK: Czytelnictwo w pracy samokształceniowej nauczycieli studiujących zaocznie 93

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. PÓGLĄDY, OPINIE

- WITOLD KOMAR: O pojęciu i konieczności wychowania jako sztuki ekspresji dramatycznej 103
MARIA SZYBISZ: Teorie języka jako źródło refleksji o edukacji 117
MIECZYŚLAW GAŁUSZKA, KAZIMIERZ KOWALEWICZ: Partycypacja muzyczna młodzieży 122
STANISŁAW DYLAŁ: Widco interaktywne i jego edukacyjne zastosowania 132

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

- BRUNON BARTZ: Polityka oświatowa dla Europy z punktu widzenia Związku Nauczycieli RFN 143

SYLWETKI PEDAGOGÓW

- MAREK SZYMAŃSKI: To, co w człowieku najlepsze — Marian Batko 151

RECENZJE KSIĄŻEK

- KAZIMIERZ DENEK: J. Świrko-Pilipczuk: Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym 155
ANNA GROCHULSKA: H. Cudał: Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły 158
GRAŻYNA WYRÓD: Z. Nęcki: Wzajemna atrakcyjność 160
Spis treści rocznika 1991 165

Od Redakcji

Już od roku nasze czasopismo ukazuje się nakładem Wydawnictwa Pedagogicznego ZNP. Zamierzaliśmy — a był to wspólny zamiar ZG ZNP, nowego Wydawcy i redakcji — wydać w roku 1991 cztery zeszyty „Ruchu Pedagogicznego”.

Niemal powszechnie występujące trudności finansowe, które nie ominęły także ZNP, sprawiły jednak, że możliwe było wydanie trzech zeszytów. Za zmianę tę — niezależną od redakcji — bardzo przepraszamy Prenumeratorów i Czytelników. Jednocześnie pragniemy poinformować, że każdy z tegorocznych zeszytów (będący połączeniem dwóch numerów — ukazały się bowiem nr 1-2, 3-4 i 5-6) ma objętość zbliżoną do ogólnych objętości dwóch numerów. Objętość całego rocznika odpowiada zatem planowanej na rok bieżący.

Rok 1991 przyniósł nowe wydarzenia w życiu społecznym i oświatowym. Zachodzą w edukacji przemiany pozytywne, ale występują także zjawiska i porocesy negatywne. Staramy się przedstawić na łamach „Ruchu Pedagogicznego” wszystkie podstawowe kierunki i obszary transformacji oświatowej. Publikujemy i chcemy publikować w przyszłości teksty przedstawiające szanse i drogi naprawy edukacji, lecz także ujawniające zagrożenia stanu i perspektywy oświaty.

Tradycyjnie już wiele uwagi poświęcamy kwestiom zawodu nauczycielskiego, innowacjom oświatowym, przemianom teorii i praktyki edukacyjnej, wynikom najnowszych badań oświatowych oraz metodologii nauk pedagogicznych. Upowszechniamy informacje o oświacie w innych krajach, popularyzujemy sylwetki wybitnych pedagogów. W najbliższym czasie chcemy w większym stopniu podejmować zagadnienia metodyczne — szczególnie interesujące nauczycieli.

Wkraczając w osiemdziesiąty rok istnienia naszego czasopisma liczymy na przychylność i współpracę Czytelników. Zachęcamy do prenumeraty „Ruchu Pedagogicznego”.



WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

CZESŁAW KUPISIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

SYSTEM SZKOLNY W POLSCE NA POCZĄTKU LAT 90-tych

Lata osiemdziesiąte, a zwłaszcza początek lat dziewięćdziesiątych, przyniosły w Europie Środkowej i Wschodniej zmiany, które do niedawna wydawały się niemożliwe. W ich wyniku rewolucyjnym przeobrażeniom poddane zostały stosunki społeczno-ekonomiczne i polityczne, typowe dla b. krajów socjalistycznych, w tym stosunki własności, metody zarządzania gospodarką, polityka społeczna, sposób pojmowania demokracji, ale także oświata i szkolnictwo wyższe, do których ograniczymy w tym opracowaniu nasze uwagi.

Stan i kierunki **przebudowy** — ten termin jest, jak sądzę, bardziej adekwatny w odniesieniu do tego, co w zakresie zinstytucjonalizowanego kształcenia, tzn. oświaty i szkolnictwa wyższego, miało i nadal ma miejsce w ostatnich latach w Polsce i innych krajach postsocjalistycznych aniżeli termin **rozwój** — można opisywać i oceniać według rozmaitych kryteriów. Tutaj kierować się będziemy, po pierwsze, kryteriami, które od prawie ćwierćwiecza uznaje się w Europie za swoiste „wytyczne kierunkowe” wszelkich postępowych reform szkolnych.¹ Po drugie, zajmiemy się przemianami dokonującymi się (bądź częściowo już dokonany) w szkolnictwie krajów b. obozu socjalistycznego w zakresie strukturalnym, programowym i organizacyjnym, poświęcając przy tym najwięcej miejsca — notabene zgodnie z tytułem niniejszego opracowania — Polsce. Po trzecie, podejmiemy próbę oceny zmian zachodzących i postulowanych w naszym już tylko szkolnictwie, przy czym za ich podstawę przyjmiemy opracowane przez MEN w lipcu 1990 roku „priorytety edukacyjne”. I wreszcie, po czwarte, porównamy stan i tendencje przebudowy zinstytucjonalizowanego kształcenia w ostatnich dwudziestu latach w krajach zrzeszonych w EWG oraz w Polsce.

POWSZECHNOŚĆ, DROŻNOŚĆ I USTAWICZNOŚĆ KSZTAŁCENIA

Takie są nazwy zasad lub — jak to inaczej nazwaliśmy — wytycznych kierunkowych, które powinno się respektować przy realizacji podejmowanych

współcześnie reform szkolnych. Powszechnej akceptacji tych zasad w teorii nie towarzyszy jednak na ogół równie szerokie ich przestrzeganie w praktyce edukacyjnej. Dzieje się tak nawet w krajach najbogatszych, których systemy szkolne nie są na tyle powszechne, drożne oraz przystosowane do realizacji zadań wynikających z postulatu edukacji ustawicznej, aby omawiane zasady można było uznać za w pełni realizowane. I tak, w USA, Kanadzie i Japonii, których to krajach wskaźniki **powszechności** kształcenia w szkołach maturalnych należą do najwyższych w świecie, narzeka się na poziom tego kształcenia oraz bije na alarm z powodu bardzo wysokich strat szkolnych.² W tych zaś krajach, gdzie owe wskaźniki są niższe, m.in. w Polsce, narzekaniom na poziom kształcenia towarzyszy ponadto obawa, że ograniczanie zakresu powszechności tego procesu wskutek — przede wszystkim — głębokiego kryzysu ekonomicznego, najbardziej widoczne w wychowaniu przedszkolnym oraz szkolnictwie wyższym, godzi w aspiracje edukacyjne społeczeństwa, osłabia jego możliwości rozwojowe, a ponadto pogłębia trudności gospodarcze, tworząc w ten sposób swoiste błędne koło. Tak oto raz jeszcze okazuje się, że rzeczpospolite są wprawdzie takie, jakie w nich młodzieży chowanie, ale równocześnie, że jakość owego chowania zależy zwrotnie od tego, jakie owe rzeczpospolite są.

Podobnie jest, gdy chodzi o zasady **drożności** i **ustawiczności** kształcenia. W ostatnim ćwierćwieczu zmalała co prawda liczba szkół stanowiących dla ich absolwentów tzw. ślepe uliczki oraz wzrosła liczba pozaszkolnych instytucji oświatowych, umożliwiających sporej grupie ludzi uczenie się bliskie ustawicznemu, niemniej dzieje się tak głównie w krajach najbogatszych, które pod tym względem coraz bardziej oddalają się od krajów pozostałych, w tym również od Polski. Obok polaryzacji gospodarczej, pojawia się więc polaryzacja edukacyjna, której skutki w dłuższej perspektywie czasu mogą być równie groźne, a nawet groźniejsze, jak dysproporcje ekonomiczne. Równocześnie i na tym polu deklaracje dominują nad rozwiązaniami konkretnymi. Główną przyczyną tego stanu rzeczy jest kryzys gospodarczy. On to bowiem sprawia, że w dotkniętych nim krajach, a więc i u nas, ogranicza się, likwiduje lub komercjalizuje różne formy kształcenia dorosłych, nie wyłączając studiów dla pracujących, co oczywiście bądź uniemożliwia przebudowę szkolnictwa w myśl postulatu ustawicznego kształcenia, bądź ten postulat zniekształca.

Podsumowując dotychczasowe rozważania stwierdzamy, że zasady **powszechności**, **drożności** i **ustawiczności** kształcenia — których respektowanie przesądza, jak powiedzieliśmy, o jakości podejmowanych reform, w tym o ich zgodności z wymaganiami naszych czasów — w znacznie większej mierze nadal wytyczają kierunek tych reform aniżeli są ich końcowym efektem. Wydaje się przy tym, że z tym stanem rzeczy jeszcze długo będziemy mieli do czynienia w krajach, które — jak Polska w 1991 roku — redukują wydatki na szkolnictwo i badania naukowe do granic zagrażających ich egzystencji. Ponadto znamienne jest, że w opracowaniach MEN, odnoszących się do aktualnego stanu i ewentualnej reformy polskiego szkolnictwa, pomija się te zasady milczeniem.

Gdy chodzi o Polskę i inne kraje Europy Wschodniej i Środkowej, to pedagodzy porównawczy widzą te kierunki w stopniowym przechodzeniu: od centralizacji do decentralizacji; od rozstrzygnięć autorytarnych i zarazem biurokratycznych do coraz szerszego udziału w życiu szkoły jej „naturalnych podmiotów”, a więc nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz samorządów lokalnych; od ideologicznego monizmu do pluralizmu; od sowytyzacji do renacjonalizacji; a także od podporządkowania oświaty i szkolnictwa wyższego czynnikiem ekonomicznym do znacznego osłabienia roli tych czynników oraz ich wpływu na zadania i zamierzone wyniki zinstytucjonalizowanego kształcenia.³

Po przejściu władzy przez koalicyjny rząd Tadeusza Mazowieckiego w 1989 roku postulat decentralizacji, notabene nienowyy w Polsce, zaczęto realizować na szerszą niż za poprzednich rządów skalę zarówno w szkolnictwie podstawowym i średnim, jak i wyższym. W szczególności wyrażono zgodę na zakładanie szkół prywatnych w niespotykanym dotychczas zakresie, przekazano wiele spraw oświatowych władzom lokalnym, rozszerzono uprawnienia kierowników placówek edukacyjnych, powołano do życia rady szkolne różnych szczebli, zezwolono nauczycielom na dość swobodną interpretację programów nauczania, złamano zasadę monopolizacji podręczników szkolnych, słowem — jak to określił ówczesny minister Edukacji Narodowej — starano się „uspołecnić szkołę”, nie wyjaśniając jednak bliżej ani treści, ani zakresu tego terminu. Równocześnie znacznie zwiększono liczbę resortowych wiceministrów, czego nie można uznać za racjonalny efekt podjętych zabiegów decentralizacyjnych. Gdy zaś chodzi o pozostałe efekty, to również one nie są — jak dotychczas — budujące. Wskazują na to takie chociażby zjawiska, jak zamknięcie dużej liczby przedszkoli przez tzw. władze terenowe, postępująca redukcja środków wydawanych na oświatę, opiekę nad dziećmi i szkolnictwo wyższe, niedocenywanie przez lokalną administrację edukacyjną szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza o profilu kształcenia wykraczającym poza potrzeby kadrowe danej gminy czy regionu, itp. Zjawiska te dodatkowo zyskują na ostrości wskutek nasilającej się pauperyzacji nauczycieli, drastycznego ograniczenia planów nauczania, osłabienia — a niekiedy wręcz likwidacji — funkcji opiekuńczej szkoły i innych przejawów deterioracji życia szkoły i jej samej jako instytucji. I jeśli nawet główną przyczynę tego stanu rzeczy stanowi długotrwały kryzys ekonomiczny, to oszczędności czynione kosztem oświaty, szkolnictwa wyższego i nauki świadczą o krótkowzroczności rządzących Polską grup. Rację bowiem mają Amerykanie dowodząc, że dbałość o należyty poziom kształcenia dość dużo kosztuje, ale brak tej dbałości kosztuje jeszcze więcej.⁴

Na dobrą sprawę hasło walki z biurokacją, tzn. drugi spośród wymienionych przez nas wyżej kierunków zmian edukacyjnych w Europie Środkowej i Wschodniej, głosy prawie wszystkie poprzednie ekipy ministerialne, poczynając od powstania PRL, a kończąc — już w RP — na ekipach ministrów Samsonowicza i Głębockiego. W praktyce rezultaty respektowania tego hasła

bywały jednak (i nadal są) na ogół dalekie od oczekiwań. Faktem np. jest, że nawet fuzja edukacyjnych resortów, dzięki której powstało obecne MEN, a więc zabieg podjęty m.in. w celu ograniczenia biurokracji, nie doprowadziła do zlikwidowania tego szkodliwego zjawiska. Co-więcej, w centrali — jak już pisaliśmy — przyczyniła się nawet do jego wzrostu. Zlikwidowano natomiast lwią część edukacyjnego „zaplecza naukowego”, które — jeśli nawet funkcjonowało nie zawsze prawidłowo i skutecznie, przede wszystkim z winy zarządzającego nim resortu — można było wykorzystać m.in. właśnie do walki z biurokracją.

W nowych warunkach ustrojowych możliwe jest natomiast bardziej niż dawniej efektywne ograniczenie edukacyjnych rozstrzygnięć autorytarnych i zarazem scentralizowanych. Ich skrajnym przejawem w skali krajowej było kiedyś „eksperymentowanie całym szkolnictwem”, w poszczególnych zaś placówkach — realizacja narzucanych nauczycielom przez lokalne władze oświatowe i pozaoświatowe różnorodnych zadań edukacyjnych, przeważnie propagandowej natury. Trzeba jednak pamiętać, że to, co staje się możliwe w warunkach mozolnie i z oporami budowanego pluralizmu, niekoniecznie musi w każdym przypadku torować sobie drogę. Sposób ponownego wprowadzenia lekcji religii do szkół podstawowych i średnich, nazwany przez rzecznika Praw Obywatelskich „prawem powielaczowym”, wskazuje, że edukacyjny autorytaryzm nie został przewyżniony do końca. To samo dotyczy „decyzji przystosowawczych” ministra Głębockiego z 1991 roku. W ich następstwie bezprecedensowemu pogorszeniu uległy warunki pracy szkół i sytuacja materialna nauczycieli, rodziców obciążono świadczeniami na opał i środki służące do utrzymania czystości w szkołach, drastycznie ograniczono finansowanie transportu szkolnego, dożywiania dzieci, opieki lekarskiej w placówkach oświatowych, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, stypendiów dla uczniów i studentów, badań naukowych... Gdyby ta sytuacja miała trwać dłużej, nasze społeczeństwo znajdzie się w zasięgu poważnego zagrożenia cywilizacyjnego. Stanowisko MEN, zgodnie z którym ta trudna sytuacja pobudzi nauczycieli do szukania środków zaradczych, nie wymaga komentarza. Wychowanie — jak podkreśla Bogdan Suchodolski w opublikowanej ostatnio książce⁵ — musi jednak być „mimo wszystko” realizowane. Miejmy nadzieję, że dzięki spodziewanemu ożywieniu szkolnych samorządów i lokalnych społeczności edukacyjnych, a przede wszystkim wskutek oczekiwanej poprawy gospodarki, będzie ono realizowane w lepszych niż ostatnio warunkach.

Trzecim z kolei kierunkiem zmian edukacyjnych, postrzeganym w krajach b. obozu socjalistycznego, jest przechodzenie od ideologicznego **monizmu** do **pluralizmu**. Z monizmem mieliśmy u nas do czynienia głównie w sferze postulatów i niezbyt konsekwentnej ich realizacji. Dotyczyło to rozmaitych dziedzin życia, w tym szkolnictwa. Na taki właśnie stan rzeczy składało się wiele przyczyn, wśród których dominował do 1989 roku dualizm oddziaływań wychowawczych szkoły (także niejednokrotnie dalekiej od lansowanego przez państwo monizmu) i domu. Oprócz tego obserwowano w Polsce silny wpływ

Kościola na dzieci i młodzież, znacznie wzmógłony w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, a ponadto rozbudowane kontakty wielu Polaków z Zachodem. Wszystko to sprawiło, że absolwenci szkół różnych typów i poziomów wykazywali najczęściej postawy dość różne od oczekiwań „urzędowego monizmu”. Wskazywały na to m.in. wyniki badań prowadzonych w latach osiemdziesiątych przez powołane do tego placówki.⁶

Przejęcie władzy przez Solidarność doprowadziło do obalenia monistycznej strategii wychowania. Pluralizacji tej strategii powinien sprzyjać — w miarę upływu czasu — wzrost politycznego znaczenia poszczególnych partii, których większość pod koniec 1991 roku znajdowała się jeszcze *in statu nascendi*. Zanim to jednak nastąpi, istnieje realna obawa, że obalony z trudem monizm może ponownie — aczkolwiek w innej niż w latach realnego socjalizmu postaci i przez inne reprezentowane siły — dojść do głosu. Byłoby to niezwykle szkodliwe tak pod względem społecznym, jak i wychowawczym. Głoszona u nas niedawno koncepcja *homo sovieticus* stanowi tych konsekwencji wymowny przykład.

Usunięcie szkodliwych skutków *sowietyzacji* oświaty i szkolnictwa wyższego jest kolejnym kierunkiem przemian dokonujących się w krajach post-socjalistycznych, a zatem i u nas. Wprawdzie próby narzucenia polskiemu systemowi zinstytucjonalizowanej edukacji wzorów i rozwiązań NRD-owsko-radzieckich nie były tak silne, jak w pozostałych krajach realnego socjalizmu, niemniej istniały. Najpoważniejszą z nich było niefortunne dążenie do przebudowy szkolnictwa podstawowego i średniego na modłę dziesięciolatki, podjęte w 1973 roku. Było to dążenie — jak powiedzieliśmy — niefortunne z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze dlatego, że naruszało rodzimą tradycję oświatową, zmierzając do stworzenia „szkoły średniej”, której ta kwalifikacja przysługiwała wyłącznie z nazwy, a nie zakresu i poziomu wykształcenia oferowanego jej absolwentom. Po drugie zaś z tego powodu, że miało upowszechnić w Polsce instytucję, którą w tym właśnie czasie uznano w Związku Radzieckim... za anachroniczną, niespójną z nowymi potrzebami i aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa ostatniego ćwierćwiecza XX stulecia.

Sowietyzacyjnymi zabiegami objęto u nas również nauki pedagogiczne, przy czym szczególnie intensywne były owe zabiegi w latach 1950–1955. To właśnie wtedy zmierzano do ograniczenia zakresu i tematyki badań pedagogicznych wyłącznie do ucznia i szkoły, wielokrotnie zastępowano język naukowy politycznym żargonem, poddawano niezwykle ostrej krytyce polską myśl pedagogiczną międzywojennego dwudziestolecia, usunięto z uniwersytetów wybitnych profesorów — wśród nich Bogdana Nawroczyńskiego-narzucono kandydatom do nauczycielskiego zawodu osławiony podręcznik pedagogiki pod redakcją Kairowa, kolportowano książki i broszury w rodzaju „monografii” W. W. Szulgina o Dewey’u itp., itd.

„Polski październik” położył tamę tym poczynaniom. Ich kres nastąpił jednak dopiero w roku 1989, wraz z upadkiem realnego socjalizmu. Byłoby jednakże błędem, gdybyśmy stawiali znak równości między sowietyzacją rozumianą jako narzucanie poglądów, rozwiązań i wzorów obcych interesom

i polskiej tradycji edukacyjnej, a korzystaniem z bogatego dorobku niektórych pedagogów demontowanego ostatnio Związku Radzieckiego. Stwierdzenie to odnosi się zwłaszcza do tych „nowatorów pedagogicznych”, którzy w drugiej połowie lat osiemdziesiątych ostro wystąpili przeciwko dotychczasowemu systemowi wychowania, nazwanego przez nich „koszarowym”, oraz podjęli trud „pieriestrojki” szkoły w Rosji i innych republikach reformowanego imperium. W publikowanych przez tych pedagogów dokumentach, np. w tzw. manifestach edukacyjnych, wiele jest myśli zbieżnych z nowoczesnymi koncepcjami wychowania na Zachodzie i u nas, a także немало propozycji rozwiązań strukturalnych, metodycznych i programowych o walorach uniwersalnych.

Ostatnim wreszcie kierunkiem, który zaznacza się w podejmowanych w Europie Środkowej i Wschodniej zmianach edukacyjnych, jest mniej lub bardziej zdecydowane odchodzenie od idei, że szkolnictwo to „kuźnia kadr”, a kształcenie to przede wszystkim proces zdobywania kwalifikacji zawodowych. Te próby „odekonomizowania” edukacji sprowadzają się głównie do rozbudowy kształcenia ogólnego oraz silniejszej niż dotychczas ekspozycji autotelicznych aspektów wychowania. Skromne poczynania w tym zakresie mają miejsce i u nas. Będzie jeszcze o nich mowa w tym opracowaniu.

*

Podsumowując możemy stwierdzić, iż opisane zmiany istniejących systemów szkolnych będą się prawdopodobnie nasilać w krajach b. obozu socjalistycznego. O ich zakresie, intensywności i efektach zadecydują jednak czynniki ekonomiczne. One też rozstrzygną, czy edukacja stanie się „narodowym priorytetem” czy też — jak u nas w 1991 roku — terenem poszukiwania środków nieodzownych dla zrównowżenia, a nawet tylko zmniejszenia, ogromnego deficytu budżetowego, co skazuje ją na regres i godzi w żywotne interesy narodu.

PRIORYTETY EDUKACYJNE MEN

Kierowany przez ministra Samsonowicza resort uznał, iż jego zadania powinny się skupiać na demokratyzacji szkolnictwa, zasadniczej zmianie realizowanych (a raczej — głoszonych) w PRL celów kształcenia, reformie programowej, przebudowie „wewnętrznej struktury nauczania i wychowania”, w tym zniesieniu dominacji wąkospecjalistycznego kształcenia zawodowego nad kształceniem ogólnym, a oprócz tego na reformie dotychczasowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Skuteczną realizację tych zadań ma zapewnić — jak czytamy w ministerialnym dokumencie z października 1990 roku pt. **Priorytety edukacyjne w Polsce** (maszynopis powielony, MEN):

↓) **demonopolizacja szkolnictwa**, m.in. poprzez stworzenie możliwości działania szkołom niepaństwowym, przekazanie przedszkoli i państwowych szkół podstawowych we władanie samorządów oraz odstąpienie od obligatoryjnych, jednakowych dla wszystkich uczniów programów i podręczników;

2) adaptacja szkolnictwa państwowego do potrzeb demokratycznego społeczeństwa, gospodarki wolnorynkowej i międzynarodowej wspólnoty, m.in. w wyniku zastąpienia dotychczasowego modelu nauczania „informacyjnego” przez model nauczania „usamodzielniającego” i aktywizującego, reformy szkolnictwa zawodowego i nasilenia współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji;

3) stworzenie nowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, m.in. w drodze otwarcia trzyletnich kolegiów pomaturalnych dla kandydatów na nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem w programach tych kolegiów języków zachodnich, „podstaw demokracji i ekonomii” oraz „nowoczesnej pedagogiki”, a ponadto utworzenie „ośrodków informacji i pomocy specjalistycznej” dla nauczycieli czynnych zawodowo. Ośrodki te oferowałyby nauczycielom „pomoc bierną” (biblioteki, poradnictwo itp.) oraz „pomoc czynną” (kursy śródroczne i wakacyjne, praktyki i staże zagraniczne itp.).⁷

Zagadnieniem bardziej szczegółowym, a zarazem podporządkowanym głównie realizacji punktu drugiego, tzn. adaptacji szkolnictwa do nowych potrzeb społecznych, jest opracowaną przez MEN „Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach” (maszynopis powielony. Warszawa, lipiec 1991. MEN). Ze względu na to, że na temat demonopolizacji szkolnictwa i stworzenia nowego systemu kształcenia nauczycieli, tzn. punktów pierwszego i trzeciego, nie upowszechniono (o ile wiem) odrębnych opracowań, a ponadto — poza uruchomieniem „kolegiów językowych”, kształcących nauczycieli języków zachodnich — nie dokonano większych zmian w edukacyjnej praktyce, zogniskujemy uwagę na koncepcji nowego programu.

Jej autor (autorzy?) pisze, że kryzys współczesnej szkoły, którą nie wiadomo dlaczego nazywa szkołą „typu europejskiego”, wymaga głębokiej rewizji zasad, na jakich ona funkcjonuje, w tym „generalnej zmiany programu kształcenia ogólnego”. W związku z tym, jego (ich?) zdaniem, „zasadniczym celem kształcenia ogólnego ma być (...) rozwój człowieczeństwa, a nie tylko rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej człowieka” (s. 1–2).⁸ Stąd „w nowej koncepcji kształcenia ogólnego już nie wiedza naukowa, ale uczeń jako człowiek w procesie rozwoju ma stać się zasadniczym punktem odniesienia przy konstruowaniu programu i doborze treści nauczania” (s. 2). Nowa koncepcja kształcenia ogólnego, czytamy dalej, „...polega na odejściu od propedeutyczno-encyklopedycznego charakteru na rzecz ujęcia bardziej użytkowego po to (...), aby uczeń miał okazję przyswoić sobie zasób wiedzy i umiejętności potrzebnych mu do adekwatnego funkcjonowania w życiu” (s. 3). Na marginesie tak sformułowanego celu kształcenia i zarazem podporządkowanych mu zasad „konstruowania programu i doboru treści” nasuwa się uwaga, iż autor (autorzy?) omawianego dokumentu twierdząc, że celem kształcenia ma być „rozwój człowieczeństwa”, który by wdrażał do „postępowania odpowiadającego naturze i godności człowieka”, wyraża (wyrażają?) w klasyczny niemal sposób — jak mówią logicy — *ignotum per ignotum*, sama zaś definicja tego celu została zbudowana na zasadzie *circulus in definiendo*.

Nie od rzeczy jest również pytanie, jak nasz autor (nasi autorzy?) wyobraża sobie (wyobrażają sobie?) ów „rozwój człowieczeństwa”, a nie tylko rozwój „zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej człowieka” w warunkach narzuconego szkolnictwu przez resort „programu przystosowawczego”? Przecież to wskutek tego właśnie programu redukuje się w drastyczny sposób dotychczasowy wymiar zajęć z wychowania fizycznego, estetycznego i technicznego, które to zajęcia w niemalym stopniu wykraczają poza ów „intelektualny wymiar”?

Ministerialny dokument postuluje dalej — podobnie zresztą jak to czyniło na początku naszego stulecia wielu przedstawicieli nurtu nowego wychowania — iż strategię „wymuszania” trzeba zastąpić w metodach pracy szkoły strategią „mieszaną”, polegającą na współlistnieniu „wymuszania i pobudzania”. Pod tym względem jest on ponadto zgodny ze stanowiskiem nowatorów radzieckich, którzy — zmierzając do radykalnej „pieriestrojki” szkoły — również chcieliby zastąpić „pedagogikę nakazów” „pedagogiką współpracy”, gdyż dopiero wtedy szkoła „ucząca odpowiadać” przekształci się w szkołę „współpracy i człowieczeństwa” (to kolejna zbieżność obu dokumentów, tzn. analizowanej tutaj koncepcji kształcenia ogólnego i jednego z manifestów opublikowanych przez wzmiankowaną grupę radzieckich pedagogów).⁹

„Koncepcja (...)” zaleca dalej, aby programy zawierały treści „szczególnie przydatne dla efektywnego pobudzania rozwoju uczniów” (s. 7). Ma temu służyć „urzędowo określone minimum programowe (...) i elastycznie traktowana poprawność metodyczna” (s. 7). Na czym konkretnie powinno to polegać, dokument nie precyzuje, podkreślając jednak potrzebę „istnienia bogatej oferty programowej”, uwzględniającej „możliwości uczniów, preferencje i możliwości nauczyciela oraz warunki, jakimi szkoła dysponuje” (s. 7). Na tej podstawie można, jak sądzę, przypuszczać, że treści „do wyboru” przez uczniów mają do odegrania w nowej koncepcji bardzo znaczącą rolę. Powinno się to przyczynić przede wszystkim do indywidualizacji nauczania, a tym samym do wzrostu efektywności tego procesu. Czy jednak w sytuacji już obserwowanego w skali masowej likwidowania w szkołach zajęć pozalekcyjnych, które mają być realizowane właśnie na zasadzie wolnego wyboru przez uczniów oraz w formie „zajęć grupowych”, owa indywidualizacja nie stanie się jeszcze jedną fikcją, podobnie jak fikcją okazała się poprawa warunków pracy szkół poprzez ich powierzenie władzom lokalnym? Czy nie zakrawa na paradoks, że MEN w tym samym czasie ogranicza, a nawet likwiduje zajęcia pozalekcyjne, a zarazem podkreśla ich ogromne znaczenie dla rozwijania „człowieczeństwa” u dzieci i młodzieży?

Warto oprócz tego pamiętać, że np. w USA, gdzie zajęcia fakultatywne były bardzo rozbudowane do czasu tzw. szoku sputnikowego w 1957 roku, zaczęto je po tym wydarzeniu zdecydowanie redukować, doszukując się w nich jednego z głównych źródeł „dydaktycznej niewydolności” amerykańskiego szkolnictwa. Aby zatem nie powtarzać tej lekcji, należy zachować umiar przy podziale zajęć szkolnych na powszechnie obowiązujące, których nie powinno się nadmiernie

redukować, i fakultatywne, którym z kolei nie wolno nadawać rangi zajęć dominujących.

Autor (autorzy?) analizowanego dokumentu chce (chcą) zapewnić całej polskiej młodzieży „taki sam program kształcenia ogólnego” (s. 12). Program ten ma przy tym być realizowany przez 11 lat, z czego osiem w szkole podstawowej i trzy w szkole średniej. W tej ostatniej w zależności od „typu szkoły” (s. 13), program ten będzie „poszerzony”, co stanie się regułą w szkołach maturalnych (s. 13). Nie będzie to zatem — wbrew temu, o czym czytamy na s. 12, „taki sam” program dla ogółu uczniów... Na czym polega więc postulowana przez MEN „jednolitość” treści programowych?

Jak już wspominaliśmy, koncepcja programowa MEN wskazuje, że o „konstruowaniu programu” rozstrzygać będzie nie tyle „dostarczanie uczniom konkretnej wiedzy w możliwie dużym wymiarze”, ile „uczeń jako człowiek w procesie rozwoju”. Jeśli tak, to dlaczego „w liceach ogólnokształcących ma to być program o charakterze erudycyjnym” (s. 13), notabene też — i tym razem słusznie — zróżnicowany. A ponadto, jeśli już autor (autorzy) ministerialnego dokumentu wypowiada się (wypowiadają się) — znowu słusznie — przeciwko jednostronności rozwoju intelektualnego, to dlaczego przekształca (przekształcają) szkołę wskutek ograniczenia wymiaru zajęć estetycznych i praktycznych w placówkę służącą przede wszystkim (żeby nie powiedzieć „wylącznie”)... temu właśnie rozwojowi?

Podsumujmy nasze uwagi. Dobrze się stało, że MEN podjęło problematykę reformy szkolnej, dokładniej — programu i sposobów realizacji kształcenia ogólnego, w warunkach bezprecedensowej mizerności polskiej edukacji. Pozostaje natomiast pytanie, czy i kiedy ta reforma wejdzie w życie?

Próby przebudowy programów nauczania obserwujemy w ostatnich latach we wszystkich prawie krajach uprzemysłowionych. U nas są one — w wyniku przelomu społeczno-politycznego z 1989 roku — tym bardziej potrzebne. Chcąc jednak taką próbę dobrze przygotować, a następnie przeprowadzić, trzeba mieć jasną i wyraźną koncepcję celu i zadań kształcenia ogólnego oraz adekwatnych wobec tej koncepcji kryteriów doboru treści programowych. Tego warunku — jak starałem się wykazać — ministerialna koncepcja nie spełnia. Nie wykorzystuje ona ponadto bogatego dorobku polskiej teleologii, w tym propozycji Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, zamieszczonych w rozdziale **Treść kształcenia — stan i kierunki zmian** raportu „Edukacja narodowym priorytetem”.

Słuszne natomiast jest dążenie autora (autorów) omawianej koncepcji do „rozluźnienia” klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, do indywidualizacji pracy szkolnej, do podziału zajęć na obowiązkowe dla wszystkich uczniów i „do wyboru”, ale również obligatoryjne, a oprócz tego do zróżnicowania szkoły średniej i integracji niektórych przedmiotów nauczania. Te postulaty od wielu lat są uznawane przez światową pedagogikę za niezbędne dla ulepszenia szkoły, łącznie z przystosowaniem jej do zmieniających się ustawicznie warunków życia. To zaś, że nie zostały do dzisiaj zrealizowane, wynika przeważnie stąd, że

edukacja — bardziej niż inne dziedziny społecznej aktywności — spychana jest na dalszy plan państwowych priorytetów. Czy u nas będzie tym razem inaczej? Polityka oświatowa ostatnich lat nie rokuje, iż tak się stanie.

POLSKA A EWG W ŚWIETLE EDUKACYJNYCH PORÓWNAŃ STATYSTYCZNYCH

Za dodatkowe kryterium oceny aktualnego stanu naszego szkolnictwa można, jak sądzę, przyjąć obecną sytuację zinstytucjonalizowanego kształcenia w krajach EWG, do której to organizacji Polska pragnie jak najszybciej przystąpić. Wprawdzie systemy szkolne tych krajów są dość zróżnicowane, np. pod względem administracyjnym (centralizacja we Francji, decentralizacja w Niemczech), powszechności kształcenia na poziomie maturalnym i akademickim (bardzo wysoka w Niemczech, W. Brytanii i Francji, znacznie niższa w Grecji czy Portugalii) itp., niemniej pewne tendencje są dla całej Wspólnoty zbliżone. Ich dostrzeżenie umożliwiła zamieszczona poniżej tabela, w której przedstawiono stopień powszechności kształcenia na poszczególnych szczeblach tego procesu, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole wyższej.

Tabela 1

Liczba uczniów i studentów (w tys. osób) uczęszczających w krajach EWG do szkół różnych typów i szczebli w latach 1970, 1980 i 1988

Kraj	Rok	Przed- szkole	Szkola średnia	Szkola wyższa	Ludność (w milionach)
BELGIA	1970	459	724	125	9,6
	1980	384	836	196	9,9
	1988	371	806	254	9,9
DANIA	1970	21	407	76	4,9
	1980	63	499	106	5,1
FRANCJA	1970	2.213	4.281	801	50,8
	1980	2.384	5.014	1.077	54,0
	1988	2.504	5.391	1.477	55,6
RFN	1970	1.191	4.895	504	60,7
	1980	1.536	6.561	1.223	61,6
	1988	1.646	6.219	1.687	60,7
GRECJA	1970	87	520	86	8,8
	1980	146	740	121	9,6
	1988	156	836	189	9,7
IRLANDIA	1970	132	209	29	3,0
	1980	138	301	55	3,4
	1988	142	343	77	3,7
WŁOCHY	1970	1.587	3.824	687	53,8
	1980	1.871	5.308	1.118	56,4
	1988	1.550	5.285	1.296	57,3
HOLANDIA	1970	492	1.006	231	13,0
	1980	410	1.392	360	14,2
	1988	brak inf.	1.342	414	14,6

c.d. tabeli 1

Kraj	Rok	Przed- szkole	Szkoła średnia	Szkoła wyższa	Ludność (w milionach)
PORTUGALIA	1970	17	291	50	9,0
	1980	102	398	92	9,8
	1988	128	667	210	10,3
HISZPANIA	1970	820	1.951	225	33,8
	1980	1.182	3.977	698	37,5
	1988	1.054	4.778	1.010	39,1
W: BRYTANIA	1970	302	4.149	601	55,6
	1980	326	5.342	827	56,3
	1988	695	4.508	1.086	56,8

Dodajmy, że w tym samym czasie w USA liczba studentów wzrosła z 8.498 tys. do 12.398 tys. (przy wzroście liczby mieszkańców z 205 do 245 milionów); a w ZSRR z 4.581 tys. do 5.097 tys. (przy wzroście liczby ludności z 243 do 283 milionów).¹⁰ Dla Polski natomiast analogiczne dane dla lat 1970, 1980 i 1988 wynoszą odpowiednio, również w tysiącach uczniów i studentów:

Tabela 2

Liczba uczniów i studentów uczęszczających w Polsce do przedszkola, maturalnych szkół średnich i na studia wyższe

Rok	Przed- szkole	Szkoła średnia	Szkoła wyższa	Ludność (w milionach)
1970	512	877	323	32,7
1980	872	947	469	35,4
1988	1.050	966	443	37,8
1991	brak inf.	brak inf.	378, w tym 291 dla osób nie prac.	38,4

Z porównania obu tabel wynikają następujące wnioski:

W krajach EWG oraz w Polsce

1. Wzrasta liczba dzieci objętych opieką przedszkolną (wyjątek stanowią Belgia, Holandia, Włochy i Hiszpania). W Polsce do 1988 roku było podobnie, ale w latach 1989–1991 nastąpił pod tym względem wyraźny spadek, będący następstwem likwidacji znacznej liczby przedszkoli. Niemożność dotarcia do odpowiednich danych liczbowych nie pozwala określić wymiernej rangi tego zjawiska.

2. Wzrasta liczba uczniów uczęszczających do szkół średnich, przy czym w niektórych krajach (Niemcy, Włochy, Holandia i W. Brytania) ustabilizowała się ona na dość wysokim poziomie, nie wykazując w latach 1980–1988 większych wahań. Inne natomiast kraje, np. Hiszpania, Portugalia i Grecja, mają bardzo

wysokie wskaźniki wzrostu. W Polsce liczba uczniów szkół maturalnych kształtowała się w latach 1970–1988 w granicach od 40 do 42% ogółu absolwentów szkoły podstawowej, tzn. około — różnie w poszczególnych latach — 870 do 970 tys. młodzieży. Po roku 1989 liczba ta uległa zmniejszeniu przede wszystkim wskutek ograniczenia rekrutacji uczniów do szkół zawodowych. Ze względu na wyższą młodzieży w wieku od 15 do 19 lat, przypadający na połowę lat dziewięćdziesiątych, przytoczony wyżej wskaźnik scholaryzacji dla tej grupy młodzieży, tzn. około 42%, zostanie prawdopodobnie obniżony. Pociągnie to za sobą, niestety, dalsze ograniczenie dostępu do studiów wyższych. Podobny skutek przyniesie komercjalizacja studiów dla pracujących.

3. W zakresie szkolnictwa wyższego kraje zrzeszone w EWG również zdołały zwiększyć w latach 1970–1988 liczbę studentów, najczęściej ponad dwukrotnie (Belgia, Niemcy, Grecja, Irlandia, Portugalia — wzrost czterokrotny, Hiszpania — trzykrotny). Sytuacja Polski jest pod tym względem o wiele gorsza. Tutaj bowiem, po nieznacznym spadku liczby studentów w latach 1980–1988, nastąpił ostatnio regres, który nie tylko plasuje nas w międzynarodowych porównaniach na bardzo odległej od czołówki pozycji, lecz zagraża ponadto cywilizacyjnemu postępowi kraju.

Wniosek końcowy

Z tego, co w tym opracowaniu zostało powiedziane wynika, że wiele jeszcze potrzeba czasu i środków, aby polskie szkolnictwo stało się rzeczywiście powszechne, drożne i zarazem przystosowane do realizacji idei kształcenia ustawicznego. Wiele też potrzeba starań, aby mogło ono skuteczniej niż dotychczas przezwyciężać biurokratyczne zapory — tak centralne, jak i lokalne — oraz stać się przedmiotem zainteresowania szerokich kręgów społeczeństwa, a nie tylko tzw. oświatowców. Wielu wreszcie potrzeba zabiegów, aby dorównało ono do obecnego poziomu oświaty i szkolnictwa wyższego w krajach EWG, a tym samym kształciło na miarę przelomu drugiego i trzeciego tysiąclecia, słowem — aby stało się narodowym priorytetem. Im szybciej takim się stanie, tym lepiej dla kraju i jego mieszkańców.

Przypisy:

¹ Porównaj: Cz. Kupisiewicz: Przedmowa do polskiego tłumaczenia tzw. Raportu Faure'a „Uczyć się, aby być”. Warszawa 1975, PWN.

² Porównaj np.: „A National at Risk. The Imperative for Education Reform”. Washington D.C. 1983. U.S. Govt. Printing Office, a także „Fourth and Final Report on Educational Reform”. Tokyo 1987. Ministry of Education. Obszerne omówienie tych m.in. raportów zawiera moja książka: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa 1991, PWN.

³ Porównaj: O. Anweiler: *Polityczny przełom a pedagogika w Europie Wschodniej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3.

⁴ „A National at Risk (...)”. Op. cit.

⁵ B. Suchodolski: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

⁶ Porównaj np. „Polska młodzież — 1984”. Raport Instytutu Badań Problemów Młodzieży. Warszawa 1985 oraz „Polska młodzież — 1985”. Tenże instytut. Warszawa 1986. Maszynopis powielony.

⁷ Ze względu na to, że — jak dotychczas — nie opracowano jeszcze bardziej szczegółowego rejestru zadań tych ośrodków, trudno jest powiedzieć, czy i na ile ich działalność będzie się różnić od działalności poprzedzających je ODN.

⁸ Warto w tym kontekście przypomnieć, iż próbę zasadniczej rewizji realizowanego przez szkolnictwo w PRL celu kształcenia przedstawił w dniu 31 stycznia 1990 roku w wykładzie telewizyjnym NURT wiceminister A. Janowski dowodząc, że tym właśnie celem powinno być „kształcenie ludzi świadomych, tzn. takich, którzy wiedzą, co jest wokół nich grane”.

⁹ Porównaj: Z. Kwieciński: *O zasadniczą odnowę edukacji*. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła”. Poznań 1989, Wyd. ZMW, s. 11 i nast.

¹⁰ Dane te, podobnie jak tabelę I, przytaczam za: Denis Kallen: *Bildung und Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft in den neunziger Jahren*. „Bildung und Erziehung” 1991, Heft 2, s. 134.

KAZIMIERZ DENEK

*Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań*

KU PRZEBUDOWIE SYSTEMU EDUKACJI

Edukacja w Polsce, podobnie jak inne sfery aktywności ludzkiej, znajduje się w stanie kryzysu. Nie przystaje do przeżywanego rewolucji informacyjno-satelitarnej w świecie i dokonujących się zmian społeczno-politycznych i ekonomicznych w naszym kraju. Przechodzenie od ekonomiki planowej do gospodarki rynkowej pociąga za sobą konieczność ustawicznego przystosowywania się do potrzeb i oczekiwań ludzi, zwrot od pracy czysto manualnej do działań, które charakteryzuje kreatywność, marketing i najwyższy stopień naukowej organizacji pracy i kierownictwa.¹

Nasz system edukacyjny w znacznym stopniu ma charakter autokratyczny, punitivny i biurokratyzowany. Nadal z niezwykłą skutecznością godną lepszej sprawy jest nośnikiem nudy i lęku. Zabijają one pasję poznawczą uczniów i wygaszają ich zainteresowania. Za mało w nim racjonalizmu i ekspansywności charakterystycznej dla najbardziej rozwiniętych krajów świata. Natomiast programy nauczania na czoło wysuwają poznanie traktowane często jako sprawność nie w odkrywaniu, lecz zapamiętywaniu wiadomości. Stąd tendencje do przekazywania uczniom coraz większego zasobu gotowej wiedzy, który rodzi „syndrom nieużyteczności, nierzetelności, pozorowania działań, tak ze strony nauczyciela, jak i ucznia”². Stawia się uczniów w roli replikatorów informacji, co najwyższej umiejętności, kosztem kształtowania jęgo osobowości. Oznacza to.

że system edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej nie jest dostosowany w obecnej formie do rozwoju oświaty i wychowania w świecie. Nie przystaje do struktur i standardów istniejących w Europie Zachodniej. Stanowi to kiepski paszport przy wkraczaniu do społeczeństw zrzeszonych w Wspólnocie Europejskiej.

1. KONIECZNOŚĆ ZMIAN SYSTEMOWYCH W POLSKIEJ OŚWIACIE

Świadomość zmian w polskiej oświacie zatacza coraz szersze kręgi wśród pedagogów, administracji szkolnej, nauczycieli i społeczeństwa. Towarzyszy jej dążenie do wyrwania naszej szkoły z okowów konserwatyizmu i bezrefleksyjnej rutyny.

Czy dokonując przemian w systemie oświaty w Polsce należy dostosować je do tendencji rozwojowych współczesnej cywilizacji, czy nie reformować, a ulepszać to, co się da w szkole takiej, jaka jest dzisiaj?³

Przebudowa edukacji nie może się zacząć od cząstkowych, partykularnych interesów. Konieczne jest holistyczne podejście do systemu edukacji. Innymi słowy Polska stoi przed koniecznością pełnej reformy edukacyjnej. Pełnej dlatego, że nie może ona ograniczyć się do sprowadzenia zmian cząstkowych czy też naprawy tylko niektórych elementów systemu szkolnego. Tak się działo dotąd. Żadna z tych prób nie przyniosła rezultatu. Częściowe poprawianie systemu całkowicie wadliwego nie może dać pozytywnego efektu.⁴ Rzecz ma się tak, jak ze zmianą ruchy lewostronnego na prawostronny. Nie można tego robić stopniowo, najpierw na wybranych ulicach, potem na pozostałych, w pierwszym rzędzie dla taksówek, potem dla autobusów. Wynikiem takich zmian może być tylko wielka katastrofa.

Zatem nie chodzi nam o zmiany cząstkowe, doraźne, o charakterze ilościowym, koniunkturalnym, ale o głębokie przeobrażenia jakościowe w samej idei kształcenia, zdeterminowane przez procesy społeczne i cywilizacyjne — u nas, w Europie i na świecie — oraz rozwój nauk o edukacji.

2. FILOZOFICZNY KONTEKST PRZEMIAN W EDUKACJI

Nauki o edukacji zajmują się refleksją związaną z: wrastaniem młodego pokolenia w społeczność ludzką, podnoszeniem jakości życia ludzkiego na coraz wyższy poziom człowieczeństwa, wprowadzaniem człowieka w poczynania godne i wartościowe. Stąd problemy edukacyjne sytuują się na skrzyżowaniu kompetencji wielu dyscyplin. Nowe podejście badawcze wobec nich oznacza zmierzanie się z programami badań i paradygmatami epistemologicznymi na całym obszarze nauk humanistycznych i społecznych na czele. Nie można bagatelizować związków nauk o edukacji z filozofią i uprawiania tej ostatniej w izolacji od pedagogiki. Taki izolacjonizm jest szkodliwy. Prowadzi do rozwiązań niepełnych. Zachętę do współpracy nauk o edukacji z filozofią stanowi fakt, że ich problematyka przenika się wzajemnie nie zacierając właściwych dla nich odrębnych perspektyw epistemologicznych. Włączenie

w szerszym zakresie — niż to miało miejsce dotąd — filozoficznego wymiaru świadomości filozoficznej w dziedzinę nauk o edukacji ułatwia im rozważanie fundamentalnych problemów. Wyrażają się one m.in. w stawianiu pytań o możliwości nauk o edukacji, o sens ich podstawowych pojęć, o wartości i granice ich metod.⁵

W historii myśli pedagogicznej ścierają się ze sobą różne filozoficzne koncepcje kształcenia i wychowania. W tradycji klasycznej filozofii edukacyjnej cztery zasadnicze cnoty: roztropność, sprawiedliwość, mięstwo, umiarkowanie tworząc solidarność stanowiły pełny charakter moralny człowieka. Wyrażał się on w czynach zdecydowanie moralnych (posiadających w poczuciu odpowiedzialności właściwe punkty odniesienia: zewnętrzne — przyrodzone (nadprzyrodzone prawo) i wewnętrzne (sumienie). O jaką filozofię edukacji możemy się oprzeć teraz?

Sposoby uprawiania filozofii edukacyjnej (w miarę narastania wiedzy historycznej i socjologicznej, także rozwoju prospektywnych metod analizy i rozwoju futurologii) zmieniają swój styl, ale nigdy istotę. W każdym nurcie filozofii edukacyjnej tkwi pytanie sformułowane w trojkiej postaci: Kim jestem? Skąd pochodzę? Dokąd zmierzam?

Pedagog nie może unikać podstawowych pytań dotyczących systemów wartości, a zwłaszcza natury ludzkiej. Nie można efektywnie poznawać fakty, zjawiska, wydarzenia i procesy edukacyjne bez określonej koncepcji istoty ludzkiej. Zatem nauki o edukacji, jeśli mają odnieść sukces, muszą rozpocząć badania od poprawnie sformułowanej bazy filozoficznej. Temu celowi służy m.in. cykl seminariów pt. „Filozofować w kontekście edukacji”, organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (Oddział w Poznaniu), Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych oraz Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki UAM w Poznaniu we współpracy z pedagogami, filozofami i teologami ze środowisk naukowych: Katowic, Krakowa, Lublina, Warszawy i Poznania. Przemyslenia, ustalenia, inspiracje, konkluzje i poszukiwania dotychczasowych seminariów znalazły odbicie w czterech kolejnych zeszytach Biuletynu PTP w Poznaniu pt. „Problemy Rozwoju Edukacji”.

Podkreślenie roli filozofii w przemianach edukacji zasługuje na uwagę. Trzeba bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że nagminnie stosowaną praktyką w przeszłości było pomijanie lub pomniejszanie roli filozofii w refleksji pedagogicznej. Wśród słabości teorii i praktyki edukacyjnej R. Massa wymienia przesąd funkcjonujący w jej obrębie, że pedagogika usiłuje stawać się bardziej nowoczesna poprzez wyzwalamie się od swych tradycyjnych związków z filozofią. Postępując w ten sposób zamiast wszechstronnego rozwoju coraz bardziej ogranicza swój przedmiot zainteresowań badawczych do technicznych aspektów edukacji. Kogo zamierzamy kształtować? Czy chcemy formować ucznia, jak to widzi św. I. Layola w kategorii człowieka transcendującego świat, zmierzającego ku Bogu, symbolicznego homo viator na drodze ku wolności? Na czym polegać ma realizowanie tej wolności? Na projektowaniu określonego sposobu bycia, dokonywaniu takich, a nie innych wyborów? Wyborów na miarę poznania siebie, ludzi, Boga, rozumienia świata? Może nawiążemy do wedyjskiej idei

jedności świata istniejącego poza rzeczywistością dostępną biologicznej naturze człowieka? Wówczas nie ograniczymy się do poznawania świata zewnętrznego, ale zaakcentujemy potrzebę rozwoju duchowości. Efektem takiej edukacji będzie wartościowe życie. Osiągnąć je można przez kształtowanie zdolności poznawczych wykraczających poza zakres doświadczenia zmysłowego a sięgających do wymiaru świata transcendentnego: Akcentując udział wartości w działalności szkolnej nauczyciela i uczniów eksponujemy równocześnie egzystencjonalny wymiar edukacji. Trzeba zadbać o to, żeby był to element stały, nieredukowalny, nie sprowadzający ucznia do przedmiotu i poddający go manipulacji. Doprowadzają one do fobii szkolnych, buntu, konformistycznych akceptacji.

W każdym z wyborów wartości musimy sprostać „nieznośnej ciężkości wychowawczej”.⁶

3. WARTOŚCI W EDUKACJI

W pedagogice wyróżnia się aksjologię, teleologię i technologię kształcenia. Centralnym jej ogniwem jest teleologia. W jej orbicie mieszają się dwie pozostałe części: technologia, która opracowuje sposoby urzeczywistniania celów i aksjologia, która zajmuje się ich usprawiedliwianiem.⁷

Edukacja ujmowana w kategoriach wartości znajdujących swój wyraz w kształtowaniu postaw staje się podstawową nadzieją na naprawienie wspólnej cywilizacji w drodze przezwyciężenia jej licznych zagrożeń.⁸

Wartości stanowią oparcie dla edukacji. Są źródłem formułowania celów edukacji szkolnej, doboru metod i treści kształcenia.⁹ Niestety, w ponad czterdziestoletniej historii naszego szkolnictwa po drugiej wojnie światowej starano się uniwersalny system wartości pomniejszać i zastępować. Posługiwano się stosunkowo szerokim repertuarem działań przeciw wartościom¹⁰. Były one też przedmiotem manipulacji i ignorancji.¹¹ Jak zauważa J. Tischner „w komunizmie podstawowe wartości straciły sens wartości absolutnych ulegając relatywizacji przez interes klasowy”.¹² Dlatego stoimy przed koniecznością przywrócenia edukacji i jej naukom systemu uniwersalnych, ogólnoludzkich i swoistych (narodowych) wartości i nadania im właściwego sensu.¹³ Ponadto chodzi o stworzenie w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych sytuacji aksjologicznych, sprzyjających uczniom w rozpoznawaniu, akceptowaniu, respektowaniu i przeżywaniu wartości. Zadania te stara się podejmować kreowana przez W. Pasterniaka „dydaktyka wartości”.¹⁴

Poszczególne systemy aksjologiczne lansują różne hierarchie wartości.

Jakkolwiek aksjologia pedagogiczna jest częścią składową nauk o edukacji, to wcale nie oznacza, że umieją one w sposób uprawniony wskazać trwałe wartości, które byśmy chcieli i mogli upowszechnić w praktyce oświatowej. Zgodnie z tradycją edukacja ma służyć utrzymaniu ciągłości kultury, formować cechy osobowości na miarę współczesnych i dających się przewidzieć wyzwań. Równocześnie ma przygotować młode pokolenia do życia w świecie wartości w wymiarze uniwersalnym i narodowym.¹⁵ Nie dziwi fakt, że kształcenie

w europejskich szkołach sięga do wspólnych wartości kultury żydowskiej, greckiej, rzymskiej i chrześcijańskiej, respektuje Powszechną Deklarację Praw Człowieka ONZ, uznaje demokrację parlamentarną. Wartości te przeciwdziałają egoizmowi i postawom konsumpcyjnym.¹⁶ Dlatego na czołowym miejscu w działaniach edukacyjnych Polski zamiast poszukiwań metod, form i środków oddziaływań na młodzież, bardziej wskazane jest przyjęcie fundamentalnych wartości. Realizacja ich „obudzi poczucie własnej wartości narodu i jego siły”.

Edukacja zorientowana na świat wartości niezbędna jest aby przeciwstawić się konsumpcjonizmowi. Jak dowodzi H. Arendt stępią on w człowieku jego „zmysł rzeczywistości” na rzecz „zmysłu rzeczywistości”.¹⁷ Człowiek ulegający konsumpcjonizmowi „nie wiąże swego losu z tym, co niezmiennie i trwale, co stanowi składnik realnego świata, lecz daje się pchnąć przez to, co rzeczywiste, co może sycić jego wciąż dające o sobie znać potrzeby”.¹⁸ Wartości są tą kategorią nauk o edukacji, której nie da się niczym zastąpić bez szkody dla ich tożsamości. Dlatego trzeba wszystkie prace badawcze nauk pedagogicznych tak zorganizować, aby poszczególne jej elementy odbierały każdy na swój sposób znaczący impuls wartości.

Fakt, że podstawowymi zagadnieniami życia społecznego i dostosowującej się do niego edukacji stają się wartości, znalazł częściowe odzwierciedlenie w raporcie Komitetu d/s Edukacji Narodowej pod znamienym tytułem „Edukacja narodowym priorytetem”¹⁹. Szkoda, że Autorzy Raportu nie zatrzymali się nawet w połowie drogi w kwestii wartości. Przedstawione przez nich cele pozostają w luźnym związku z ustalonymi przez M. Schelera w sytematyce „złudzeń i zwyrodnień wobec świata wartości” ich poziomami. Zdaniem tego badacza jedną z pejoratywnych czynności aksjologicznych jest pomylenie, nie rozróżnianie lub świadome przestawienie hierarchicznego ich porządku. Tworzą go wartości: hedoniczne, użytkowe, witalne, duchowe i święte. Te pięć hierarchicznych modalności — według M. Schelera — wyznacza wertykalny system wartości. Mylne umieszczenie którejs z wymienionych wartości za wysoko lub zbyt nisko wśród innych wprowadza aberrację w systemie. Pominięcie każdej modalności stanowi wykroczenie aksjologiczne.²⁰ Powstaje pytanie: czy umiemy wskazać młodzieży te wartości, które ułatwią znalezienie odpowiedzi na drążące jej umysły pytania: Kim jestem? Po co żyję? Jak żyć? Pytania te — jak słusznie zauważa M. Jędrychowska — „szczególnie obchodzą młodych, stawiane są każdego dnia i w dzisiejszym pomieszaniu pojęć, norm, niestabilnych układów oraz wobec tak żywej pamięci o *gwaltach aksjologicznych* popełnianych na delikatnej wrażliwości wchodzących w młodzieńcze życie nabierają wielkiej wagi”.²¹

4. NOWE POJMOWANIE SENSU CELÓW EDUKACJI SZKOLNEJ I ICH PORZĄDKU

Istnieje ścisły związek między wartościami i celami w edukacji. Zarysowuje się on równolegle. Pierwsze z nich stanowią jakby niewidzialną oś, podczas gdy drugie są dostrzegalne lub dają się bez trudności ujawnić.²²

Co rozumie się pod pojęciem celów edukacji szkolnej? Są to świadome, z góry oczekiwane, planowe a zarazem w miarę konkretne efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej.²³ Cele edukacyjne są projekcją przyszłości. Odnoszą się do pożądaných zmian, które zachoszą w wiedzy, w umiejętnościach, zdolnościach poznawczych i zainteresowaniach uczniów²⁴ pod wpływem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Chodzi tu o zmiany, które są kategorią rozwoju.²⁵ Dla określenia celów edukacji szkolnej niezbędna jest znajomość właściwych możliwości i potrzeb człowieka. Jeżeli to osiągniemy wówczas ustalane cele edukacyjne będą realne i godne osoby ludzkiej.

Treści celów najczęściej i najchętniej wyraża się w psychologicznych kategoriach nawyków, postaw, cech osobowości. Wszystkie rodzaje celów edukacji szkolnej (ogólne, pośrednie, szczegółowe) ulegają ewolucji pod wpływem sil społecznych, ekonomicznych i historycznych. Wyrażają one aspiracje, dotyczące przyszłości.

W teorii i praktyce pedagogicznej znacznie trudniej od problematyki aksjologicznej przedstawiają się kwestie teleologii edukacyjnej. Zaważyło na tym stanowisko przedstawicieli pedagogiki realnego socjalizmu. Traktowali oni je jako ustalenia z zewnątrz, które pozostają poza naukami o edukacji. Zatem można je było „wyprowadzać” z ideologii i co najwyżej interpretować pedagogicznie.²⁶ Próbowano je też wyłączyć z dyskursu teorii i praktyki wychowania.²⁷ Dziś jeszcze można spotkać pogląd odmawiający naukom o edukacji stanowienia celów kształcenia i wychowania. Do ich zadań według tego poglądu zalicza się „odczytywanie” tych celów zarówno ze zmieniających się potrzeb społecznych, jak i z potrzeb, i możliwości rozwojowych jednostek (wychowanków).²⁸

Autor tego artykułu traktuje cele kształcenia i wychowania jako integralne składniki nauk o edukacji.²⁹ Za niezwykle trafny przyjmuje pogląd R. F. Magera, który uważa, że jeżeli nie zdefiniuje się celów edukacji szkolnej, to wszelkie dyskusje na temat jej przemian są trudne, a często jałowe. Ten sam autor podkreśla, że nauczanie i uczenie się bez dokładnie sprecyzowanych celów jest kupowaniem rzeczy w ciemno. Ponadto złożony racjonalny i sensowny charakter działań edukacyjnych nie tylko uzasadnia zajmowanie się ich celami, lecz wręcz je nakazuje.³⁰ Dzieje się tak dlatego, ponieważ cele edukacji szkolnej pełnią ściśle określone funkcje, których „znaczenie jest tak wielkie, że bez nich edukacja skazana jest na klęskę prowadzącą do ruiny samego człowieka”.³¹ Cele edukacji szkolnej nauczyciel może przyjąć w gotowej postaci, sformułować je osobiście lub we współpracy z uczniami. Współczesna dydaktyka przywiązuje olbrzymią wagę do czynnego udziału uczniów w formułowaniu celów edukacji szkolnej i samodzielnego określania przez nich zadań uczenia się.³² Dobrze jest, gdy nauczyciele poszczególnych przedmiotów stawiają sobie pytania o cele ich nauczania. Chodzi o teleologiczny wymiar treści nauczanych przedmiotów. Stawianie tych pytań i szukanie na nie odpowiedzi ułatwia uczenie naszej młodzieży tak, by umiała sprostać zarówno sukcesom, jak i rozczarowaniom naszych czasów. Dlatego słuszny jest pogląd T. Lewowickiego, który domaga

się znaczącego udziału pedagogów i nauczycieli w przygotowaniu propozycji nowej — właściwej dla przekształcającego się społeczeństwa — teleologii edukacyjnej.³³

Jesteśmy świadkami reorientacji w ujmowaniu celów edukacji szkolnej. Odchodzi się od ich układu w postaci: wiadomości — umiejętności — rozwój osobowości — kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu — przygotowanie do samorozwoju. Układ ten, oparty na systemie dydaktyczno-wychowawczym J. F. Herbarta znaleźć można wciąż jeszcze w podręcznikach z dydaktyki Cz. Kupisiewicza i W. Ōkonias³⁴ dla kandydatów na nauczycieli. Nie ma go już w nowym podręczniku z dydaktyki „Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela”.³⁵ To samo można powiedzieć o tym nurcie określenia celów edukacji szkolnej, który pod wpływem utylitaryzmu i pragmatyzmu w rozmaitych odmianach koncepcji filozoficznych wysunął na czoło w hierarchii teleologii pedagogicznej wiele kwestii dotyczących sprawnego i efektywnego działania, wyzyskania wiedzy i umiejętności w sytuacjach praktycznych. Natomiast do głosu dochodzi nowe ujęcie celów edukacji szkolnej zawierające kolejność następującą: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu — przygotowanie do samorozwoju — wyposażenie w sprawności i wiadomości. Występuje tu zastąpienie prymatu wiadomości przez priorytet osobowości. Oznacza to przeniesienie akcentów z przedmiotowej na podmiotową stronę osobowości.³⁶ Warto dodać, że ujęte w ten sposób cele traktowane są, zwłaszcza przez przedstawicieli teorii kształcenia wielostronnego,³⁷ jako równie ważne.

Kierunek przemian celów w edukacji szkolnej determinują cywilizacje humanistyczna i naukowo-techniczna. Istnieje nie tylko potrzeba, ale i możliwości pogodzenia obu tych idei w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Może to przybrać postać podporządkowania wartości rewolucji naukowo-technicznej — ideałom humanizmu. To przedsięwzięcie okazuje się mało skuteczne. W naszym systemie brakuje bowiem równowagi między elementami kultury racjonalnej; akcentującej aktywność w przekształcaniu świata a kulturą kontemplacyjną, zakładającą poszanowanie ładu i harmonii. Równoważenie kultury racjonalnej i kontemplacyjnej wymaga, aby wartości te zneutralizować uniwersalnymi ich postaciami.³⁸ Żeby to nastąpiło, należy orientować młodzież uczącą się na szerokie horyzonty intelektualne i moralne. Ponadto musi ona umieć żyć w świecie ekspansji techniki,³⁹ mieć na trwałe zakodowane wartości humanistyczne, potrafić myśleć globalnie, a działać lokalnie.⁴⁰

Jakie są źródła celów edukacji szkolnej? Cele edukacyjne ujmowane są jako projekcje przyszłości. Wywodzi się je z filozofii i perspektyw jej rozwoju. A to różni się od zadań wychowania „wyprowadzonych” z ideologii i polityki oświatowej. Genezą dla nich są warunki społeczno-gospodarcze. Kształtują je potrzeby ludzkie, różne teorie pedagogiczne, zwłaszcza teleologie edukacyjne.

J. Gñitecki w kontekście analizy źródeł stanowienia celów kształcenia i wychowania stwierdza, że „cele w obecnym kształcie zatraciły swój sens edukacyjny”. Dlatego konkluduje „poszukuje się formuły wartości przywraca-

jącej im sens edukacyjny".⁴¹ Kiedy będzie to można uczynić? Nastąpi to wówczas, gdy nauki o edukacji nie będą używając słownictwa K. R. Poppera zajmowały się: językowymi zagadkami, klasyfikacją, analizą czy też eksplikacją pojęć, znaczeń, lecz poszukiwaniem prawd i teorii, pomysłowymi sposobami opisywania edukacji i rozwiązywaniem jej autentycznych problemów.⁴²

Cele w edukacji wyznaczają wartości: moralne, intelektualne, estetyczne, witalne i panujący wśród nich hierarchiczny porządek. Dla D. von Hildebranda najwyższą wartością jest świętość. Wartości są nośnikami treści kształcenia. Zadanie edukacji sprowadza się do wykształcenia wśród uczniów trwałych, postaw wobec: siebie, drugiego człowieka, rzeczywistości, kultury, przyrody, Boga. Według D. v. Hildebranda, J. A. Kołaczkowskiego, J. Paściaka i J. Tischnera obejmują one:

- czystość, pokorę, głębię ducha, delikatność, energię, rozumność, prawosć, uczciwość, dbałość o zdrowie, otwartość na piękno wytworów kultury;
- miłość bliźniego, łagodność, poszanowanie prawdy, szczodrość, cierpliwość, bezinteresowność, ofiarność, szacunek, wierność, dobroć, zaufanie, wspaniałomyślność, sprawiedliwość;
- poszanowanie dla pracy i jej wytworów;
- umiłowanie piękna przyrody, szacunek do wszystkich przejawów życia.⁴³

Do wartości jako źródła ustalania celów edukacji sięga także autor tego artykułu. Równocześnie postuluje nowe podejście do celów edukacji szkolnej i nadanie wartościom i celom znaczącego impulsu w edukacji.⁴⁴ Podobne stanowisko wyraża B. Turlejska, która uważa, że cele tkwią w wartościach. Chodzi o wartości, których źródła są powszechnie akceptowane. Aprobata ich wynika z uznanych systemów, które je wydały. Cele są niczym innym, „jak pewnymi stanami, do których dążą jednostki i które identyfikują się z przyjętym przez daną zbiorowość systemem wartości. W ten sposób tworzy się zamknięta całość, w której rolę zwornika spełniają wartości”.⁴⁵

5. MIEJSCE JĘZYKA W PRZEMIANACH OŚWIATY

Dużą rolę w przemianach oświaty odgrywa język. Jest on zwierciadłem, w którym każdy z nas może się przejrzeć i odnaleźć „swych myśli i swych uczuć kwiaty”. Pytanie o język nabrało w ostatnich dziesięcioleciach dużego znaczenia. Zwłaszcza filozofia języka stała się jedną z najczęściej i najchętniej uprawianych dziedzin. Dla wielu filozofia rozpoczyna się i kończy na analizie języka.

Problematyka języka nie stanowi jednak fenomenu dnia dzisiejszego. Zainteresowanie nim jest nie tylko na czasie, nie można go brać tylko za modę. Chodzi o rozumne, sensowne mówienie.

Przemianom społeczno-politycznym — w tym także edukacyjnym — towarzyszy charakterystyczny język, jej własna stylistyka. Widzimy to jaskrawo na przykładzie zwrotu dziejów, który wstrząsnął krajami Europy środkowo-wschodniej. Stanowi on interesujące zjawisko dla obserwacji lingwistycznych i socjologicznych analiz. Z dużą satysfakcją pozbywamy się językowego

rekwizytu totalitaryzmu, równie nieznosnego, jak sama dyktatura. Czy na jego miejscu jednak nie zaczynają dzwiećć znane metody ojczystej „nowomowy”? Przeszkadzają one w przekazywaniu treści, zniekształcają je. Wyrażają też pozorowane działania, przez co zakłócają międzyludzką komunikację. Stanowią zagrożenie dla demokratyzowania się edukacji szkolnej.⁴⁶ Dzieje się to też przy udziale nauczycieli. Niestety, wielu z nich nie opanowało sztuki zwięzłego, trafnego wyrażania myśli. Nieczęsto w ich ustach piękna polska mowa, jej rytm i kadencja przypominają poloneza i mazura. Natomiast sporo nauczycieli grzeszy nieporadnością językową, nie ma opanowanej w należyтым stopniu sprawności, poprawności i świadomości językowej. Jakże są nielaskawi dla marzeń wieszczka z Krzemieńca, który w piątej pieśni „Beniowskiego” pragnął:

*„...aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa,
A czasem był jak piorun jasny, prędko,
A czasem snutny jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miętki,
A czasem piękny jak aniołów mowa...
Aby przeleciał wszystko ducha skrzydłem,
Strofa być winna taktem, nie wędzidłem.”*

Jakie warunki trzeba spełnić, aby język funkcjonował poprawnie? Poprawność językowa to znacznie więcej niż tylko nienaruszalność jego wewnętrznej struktury. To przede wszystkim artykułowanie przeżywanej rzeczywistości podmiotowej z przedmiotową w kontekście spotkania ich w języku. Trzeba podjąć wiele wysiłku, aby język odzyskał swą treść i nośność znaczeniową w edukacji szkolnej.

6. PRÓBY EDUKACYJNEGO ZBLIŻENIA DO EUROPY

Obserwuje się zabiegi w różnego typu systemach oświatowych o jednolitą i uniwersalną (przynajmniej w skali Europy) pedagogikę, w której prawidłowo rozstrzygnięto by, kim jest człowiek i co mu, jako osobie, służy. Podobnie nasza edukacja staje wobec konieczności zmian, zbliżających ją do systemów kształcenia obowiązujących w krajach Wspólnoty Europejskiej. Dlatego musi wyzbyć się jawnego i ukrytego ideologizowania, pustki deklaracyjnej o wszechstronnym wychowaniu osobowości. Zbliżenie się do europejskiej edukacji wymaga odchodzenia od encyklopedycznej wiedzy na rzecz krytycznego myślenia, umiejętności komunikowania się w sposób zwięzły i precyzyjny, kreatywności i otwarcia na innowacje, nowe sytuacje, przygotowania do ustawicznego podwyższania swoich kwalifikacji.⁴⁷ Aby kształcić młodzież w duchu innowacji, trzeba w procesie dydaktyczno-wychowawczym nadać większe znaczenie: antycypacji, rozwijaniu umiejętności rozwiązań wariantowych, alternatywnemu, probabilistycznemu i globalnemu myśleniu, upowszechnianiu sztuki wielowariantowych rozwiązań i optymalnego wyboru.⁴⁸ Znaczną rolę w tych przedsięwzięciach

odgrywa rozwiązywanie problemów dywergencyjnych. Dopuszczają one szereg skutecznych rozwiązań, które pobudzają pomysłowość i fantazję. Wiąże się to z pełniejszym przyjęciem, zrozumieniem i zaakcentowaniem w programach nauczania praw człowieka, jako podstawy przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie demokratycznym i pluralistycznym. Jak słusznie zauważa E. Drogosz, „poznanie praw człowieka to nie tylko znajomość i akceptacja takich pojęć, jak sprawiedliwość, równość, wolność, pokój, godność człowieka, prawo i demokracja, to także tworzenie w szkole klimatu wzajemnego zrozumienia i współpracy”.

W edukacyjnym zbliżaniu się do Europy wychodzi naprzeciw nasza pedagogika. Obarczona słabościami nękającymi ją od lat, a równocześnie znajduje się w sytuacji wymagającej sprostania nowym oczekiwaniom społecznym i indywidualnym. Przejawiają się one już w przemianach nauk o edukacji, a w mniejszym zakresie — praktyki pedagogicznej. Przemiany te odnoszą się do przekształceń w treściach kształcenia. Część ich o charakterze encyklopedycznym, werbalnym, zawierających nadmiar faktów historycznych, przedstawionych w sposób zatowizowany, mało przydatnych i zbędnych współczesnemu człowiekowi, zastępowana jest treściami pomagającymi żyć w dzisiejszych i przyszłych czasach, rozmaitych instytucjach i warunkach edukacyjnych, zawodowych, społecznych i ekologicznych. Dotychczasowe dążenie do poczucia jedności między ludźmi oparte na zbliżonych treściach kształcenia i podobnych doświadczeniach w toku edukacji wzbogaca się wspólnotą akceptowanych wartości, idei, uniwersalnych celów właściwych społeczeństwom demokratycznym. Poszukuje się w naukach o edukacji rozwiązań harmonijnie łączących kwestie globalne⁴⁹ (ponadpaństwowe), z takimi, które są bliskie każdemu narodowi. Chodzi tu o wszystko to, co składa się na pojęcie dziedzictwa narodowego. Innej jakości nabierają relacje między szkołą i społeczeństwem. Szkoła stara się być instytucją służebną wobec społeczeństwa. Spełnia jego nadzieje, oczekiwania i potrzeby.⁵⁰

W Ustawie o systemie edukacji przyjętej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej pojawiły się liczne zmiany, które zbliżają ją do europejskich standardów, czynią bardziej otwartą i elastyczną. Tworzy ona podstawy nowego ustroju szkolnego na miarę aspiracji społeczeństwa, potrzeb narodu — edukacji, jakiej dotąd nie mieliśmy. Znosi monopol państwa w oświacie, umożliwiając tworzenie szkół stowarzyszeniom i osobom prywatnym. Wzmacnia pozycję dyrektora szkoły, który będzie wyłaniany drogą konkursu na pięcioletnią kadencję. Akcentuje z wyrazistością niezwykłe prawo rodziców do wychowywania i ukierunkowania rozwoju swych dzieci. Realizacja tego prawa wiąże się ze zwiększoną odpowiedzialnością rodziców i zwielokrotnieniem ich świadczeń na rzecz szkolnictwa. Ustawa daje szkołom autonomię — większość decyzji dotyczących szkoły będą podejmować dyrektorzy, rady pedagogiczne i rady szkół składające się z uczniów, nauczycieli i rodziców.

Przejawami edukacyjnego zbliżenia do Europy są podejmowane w naszym kraju próby realizacji odmiennych od konwencjonalnych koncepcji instytucji

oświatowych i nowych profilów kształcenia. Mamy tu na myśli powstające szkoły prywatne, społeczne oraz tworzone autorskie programy nauczania poszczególnych przedmiotów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej przyjęło nową *koncepcję* programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach. Ma ona stworzyć podstawę do dalszych prac nad programami kształcenia. Zakłada się w niej wymianę programu we wszystkich szkołach od 1 września 1994 roku. Wyeleminuje się z nich nadmiar wiedzy encyklopedycznej tłoczony do głów znerwicowanych, zestresowanych i przemęczonych uczniów. Treści dydaktyczne tych programów ograniczą się do „cywilizacyjnego i kulturalnego minimum”. Mają być tak dobrane, żeby nie kształcić erudytów, lecz ludzi przygotowanych do życia. Zasób wiedzy i umiejętności uzyskanych w szkole ma: być bardziej użyteczny w życiu, ułatwić funkcjonowanie w świecie i społeczeństwie, pozwolić na poznanie siebie („odnajdywać harmonię i równowagę wewnętrzną czyli żyć w zgodzie z samym sobą”). Wiadomości i umiejętności zdobyte w szkole mają także zapewnić uczniom zrozumienie, że człowiek jest częścią przyrody i środowiska, z którymi musi harmonijnie współżyć i je chronić przed dewastacją. Ponadto uczniowie mają wynieść ze szkoły umiejętność współdziałania w ramach grup i wspólnot w skali mikro i makrospołecznej (rodzina, rówieśnicy, miejsce pracy, społeczeństwo), docierania i korzystania ze źródeł informacji. Nie wiemy jednak, czy i w jakim zakresie programy te będą na miarę potrzeb i możliwości naszej edukacji? Czy są one w pełni osadzone w nowej sytuacji całej integrującej się Europy? Trudno przewidzieć, czy proponowane zmiany w programach uzyskają aprobatę pedagogów i nauczycieli. Może spotkają się z ich oporem?⁵¹

Zdaniem G. Ziółkowskiej, kuratora Oświaty i Wychowania w Poznaniu, wprowadzenie religii do szkół przybliżyło naszą edukację do Europy, zwłaszcza takich krajów, jak: Francja, Hiszpania, Niemcy i Włochy, gdzie religia jest w planach lekcji od dawna.⁵²

Zintegrowanie polskiego systemu oświatowo-wychowawczego z edukacją krajów Wspólnoty Europejskiej nie obejdzie się bez ograniczenia naszej specyfiki kulturalnej i historycznej na korzyść europejskiego uniwersalizmu. Jak pogodzić postępujący w Polsce pluralizm, nasze tradycje oraz wspólne europejskie doświadczenia i wartości?

Polski system edukacyjny przeżył już próby jego zmiany na modłę sowiecką, a obecnie zapatrzony jest nadmiernie w rozwiązania stosowane na Zachodzie. Czy rozwiązania tam stosowane możemy traktować w pełni jako docelowe? Oznaczałoby to też m.in. zgodę na fragmentaryzację wiedzy, jej nadmiar, werbalizm, nadmierną formalizację, orientację utylitarną, a jednocześnie zagubienie szerszych i bogatszych celów dotyczących sensu życia. Na szczęście tak nie jest. Świadczy o tym podejmowanie próby przeciwstawienia się w naszym społeczeństwie konsumpcyjnym modelom życia, propagowanie „humanizacji” kształcenia, zbliżenia szkoły do życia, różnorodne metody waloryzacyjne.

7. ZADECYDUJĄ NAUCZYCIELE

O obliczu systemu edukacji decydują światli, kompetentni, innowacyjni i zaangażowani w dokonujące się przemiany w oświacie nauczyciele. Tymczasem ci, jak wykazują badania, są dotąd słabo zaangażowani w przemiany. Za element decydujący o poprawie sytuacji w szkolnictwie większość z nich uznaje wyższe zarobki, mniej liczne klasy, jednoczłonową pracę i nowoczesne środki dydaktyczne. Natomiast szkoła bez lęków i stresów, wychowująca w zgodzie z uniwersalnymi i rodzimymi wartościami oraz rozwijająca aktywność twórczą swych uczniów — to zadania, które dostrzega nikły odsetek nauczycieli.⁵³ Niech mi wybaczą te koleżanki i ci koledzy ze szkół różnych szczebli, których ten pogląd krzywdzi. Obraża on także autora. Mówię jednak o znaczących statystycznie faktach.

Celowe działania w edukacji wymagają przeobrażenia mentalności nauczających. Jest to zrozumiałe skoro pamiętamy, że teleologia w dydaktyce odnosi się do świadomych działań. Świadomość celów oznacza taką postawę, która odzwierciedla wybór tych wartości, które usytuowane są poza sferą doraźnych tendencji ideologicznych, polityczno-państwowych i społeczno-ekonomicznych.⁵⁴

Nietrudno dostrzec, że przemiany w naszej edukacji związane są z koniecznością odbudowania kompetencji i etosu w zawodzie nauczycielskim. Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli jest złe. Co z tego, że większość z nich legitymuje się magisteriami, skoro obce są im dyskusje o współczesnej filozofii, głównych nurtach pedagogiki filozoficznej, ewolucji nowych orientacji badawczych w psychologii (psychologia humanistyczna, antypsychiatria), antropologii kulturowej, socjologii (interakcjonizm) czy pedagogiki (pedagogika Gestalt, pedagogika emancypacyjna, antypedagogika).⁵⁵ Chodzi o takich nauczycieli, którzy będą umieli znaleźć właściwe proporcje między wiedzą i jej poznawaniem, i poznaniem, a budzeniem potrzeby wartości i wiary w nie. Uczynią wszystko, aby nauczanie i uczenie się znajdowało się w stałym obcowaniu ze sferą wartości. Uwrażliwienie młodzieży na wartości nie może się odbywać w drodze nakazów i zakazów. Trzeba zachęcić uczniów, niezależnie od przedmiotów nauczania do refleksji nad systemem wartości. Przekształcać znajdujące się u podstaw procesu uczenia się w szkole dość kruche jego motywy: muszę, mogę, chcę — na rzecz: mogę, chcę. Oznacza to eliminowanie z uczenia się motywu muszę i przesunięcie pozostałych tak, aby ich zestaw z pozycji ucznia zaczynał się od chcę — poprzez mogę — do muszę. Ten ostatni motyw uczenia się nie dlatego, że uczeń jest zmuszony, lecz dlatego, że wartości, do których dąży, nierozzerwalnie wiążą się z trudem ich osiągnięcia.

Nauczyciele będą uczyć swych podopiecznych uczestnictwa w procesie tworzenia wiedzy, wprowadzania w dialektykę intelektualną, żeby nabywane wiadomości można było przenosić do nowych sytuacji, transponować. W takim procesie rola nauczycieli sprowadza się do pomocy uczniom w konstruowaniu ich wiedzy. Ponadto staną się oni przewodnikami nie tylko po świecie wiedzy,

lecz przede wszystkim wartości. Realizacja fundamentalnych wartości w procesie edukacji czyni zawód nauczycielski służebnym. Jest to służba prawdzie, dobru, pięknu, wolności, zachowaniu godności, wychowania ku innym, miłości, odwadze, męstwu, rozumowi, wierze, mądrości, rozsądkowi.

Mimo wszelkich trudności, z którymi boryka się nasza edukacja, zauważa się — o czym wspomniano w tym artykule — symptomy optymistyczne. Warunki są ciężkie, ale jestem przekonany, że polska edukacja będzie coraz lepsza i wnieśli swój należny wkład do oświaty i wychowania Europy na miarę naszych ambicji i możliwości.

Z treści artykułu wylania się równocześnie poczucie długości i znaczenia drogi, którą edukacja polska ma jeszcze do przebycia ku pełnej demokracji, faktycznie realizowanej samorządności społeczeństwa i autentycznemu zbliżeniu się do Europy. Nie stanowi ono źródła pesymizmu. Ratuje tylko przed nieuzasadnionym optymizmem, przywraca proporcje. Więcej: mobilizuje.

Przypisy

- ¹ B. Hawrylyshyn: Drogi do przyszłości. Warszawa 1990.
- ² M. Jedrychowska: Najpierw człowiek (O celach szkolnej polonistyki). „Przegląd Powszechny” 1990, nr 4.
- ³ S. Pałka: Nauczyciel wobec współczesnych problemów pracy dydaktyczno-wychowawczej. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2-3.
- ⁴ K. Denek: Edukacja na miarę potrzeb i możliwości społeczeństwa. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego” 1985, nr 3-4; K. Denek: Optymization and a systems interpretation of the teaching process as the trends of school innovations. „Neodidagmata” 1985, t. XVII.
- ⁵ M. Heller, A. Michalik, J. Życiński (red.): Filozofować w kontekście nauki. Kraków 1987.
- ⁶ J. Radziejewicz: Nieznośna ciężkość wychowania. „Nowa Szkoła” 1991, nr 6.
- ⁷ K. Konarzewski: Pedagogika celów czy pedagogika wartości? „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2.
- ⁸ B. Suchodolski: Wychowanie mimo wszystko. Warszawa 1990, WSiP.
- ⁹ W. Cichoń: Aksjologiczne podstawy teorii wychowania. Kraków 1990.
- ¹⁰ A. Tyszką: Wartości zdegradowane, wartości ocalone: szkic do bilansu czterdziestolecia. (W:) Fr. Adamski (red.): Spór o wartości w kulturze i wychowaniu. Kraków 1991.
- ¹¹ K. Paclawska: Polityka wychowawcza — między manipulacją a ignorancją. (W:) Fr. Adamski (red.): Spór o wartości w kulturze i wychowaniu. Kraków 1991.
- ¹² J. Tischner: Spór o człowieka, czyli komunizm i chrześcijaństwo w Polsce po drugiej wojnie światowej. „Krytyka” 1988, nr 28-29.
- ¹³ K. Denek: Przywrócić edukacji sens wartości. „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2.
- ¹⁴ W. Pasterniak: Wprowadzenie do dydaktyki wartości (Edukacja literacka w szkole podstawowej). Goleniów 1991.
- ¹⁵ S. Michałowski: System edukacji na tle fundamentalnych wartości narodu i państwa. „Kultura, Oświata, Nauka” 1985, nr 7-8.
- ¹⁶ Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987.
- ¹⁷ H. Arendt: Vita activa oder vom tätigen. Leben 1981.
- ¹⁸ J. Tischner: Spór o istotę pracy: praca towarem czy wartością. (W:) Fr. Adamski (red.): Spór o wartości w kulturze i wychowaniu. Kraków 1991.
- ¹⁹ Edukacja narodowym priorytetem. Warszawa-Kraków 1990.

- ²⁰ M. Scheler: Resentyment i wartości. Warszawa 1988.
- ²¹ M. Jędrychowska: Najpierw człowiek (O celach szkolnej polonistyki) „Przegląd Powszechny” 1990, nr 4.
- ²² M. Malinowski: Zagadnienia filozofii w dokumentach UNESCO. „Kultura, Oświata, Nauka”, 1988, nr 7-8.
- ²³ K. Denek: Cele edukacji w szkole wyższej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1990, nr 2.
- ²⁴ K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987.
- ²⁵ L. Kohlberg, R. Mayer: Development as the aim of education. „Harvard Educational Review”, 1972, nr 4.
- ²⁶ H. Muszyński: Ideal i cele wychowania. Warszawa 1972.
- ²⁷ K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982.
- ²⁸ B. Gawlina: Kierunek przemiany celów wychowania. „Życie Szkoły” 1991, nr 5.
- ²⁹ K. Denek: Cele edukacji szkolnej. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2-3.
- ³⁰ R. F. Mager: Measuring instructional intent, California 1973.
- ³¹ Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987; K. Denek: Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole. Kalisz 1989.
- ³² 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 lekcji. Kalisz 1990.
- ³³ T. Lewowicki: Przemiany teleologii edukacyjnej. „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3-4.
- ³⁴ Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1988; W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987.
- ³⁵ K. Kruszewski (red.): Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1991.
- ³⁶ T. Lewowicki: Przemiany teleologii edukacyjnej. „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3-4.
- ³⁷ W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1976; Wł. P. Zaczyński: Metodologiczna tożsamość dydaktyki. Warszawa 1988; Wł. P. Zaczyński: Uczenie się przez przeżywanie. Warszawa 1990.
- ³⁸ Z. Krawczyk: Rabindranath Tagore — Poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania. Warszawa 1990, PWN.
- ³⁹ W. Poręba: Życie to technika. „Głos Nauczycielski” 1991 nr 41, s. 7-8.
- ⁴⁰ A. Peccei: Przyszłość jest w naszych rękach. Warszawa 1987.
- ⁴¹ J. Gnitecki: Kontrowersje wokół źródeł stanowienia celów edukacji szkolnej. „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 1.
- ⁴² K. R. Popper: Jak widzę filozofię. „Przegląd Powszechny” 1988, nr 7-8.
- ⁴³ D. v. Hildebrand, J. A. Kołaczkowski, J. Paściak, J. Tischnner: Wobec wartości. Poznań 1984.
- ⁴⁴ K. Denek: Nadać wartościom i celom znaczący impuls w edukacji. „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 1; K. Denek: O nowe podejście do celów edukacji szkolnej, (W:) W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.). Technologia kształcenia: kryzys czy rozwój? Poznań 1991; J. Świrko-Filipeczuk: Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym. Szczecin 1990.
- ⁴⁵ B. Turlejska: Edukacja kulturalna w PRL: uprzedmiotowienie człowieka i jego prawo do tożsamości kulturowej, (W:) Fr. Adamski (red.): Spór o wartości w kulturze i wychowaniu. Kraków 1991.
- ⁴⁶ Z. Kwieciński: Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie, (W:) Z. Kwieciński (red.): Nieobecne dyskursy, część I. Toruń 1991.
- ⁴⁷ E. Drogosz: W zjednoczonej Europie i Polsce (szkole — dylematy i nadzieje). „Przegląd Powszechny” 1991, nr 4.
- ⁴⁸ K. Denek: Optymalizacja i ujęcie systemowe procesu kształcenia podstawowymi kierunkami działalności innowacyjnej i eksperymentalnej w edukacji szkolnej. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MXXVII, Prace Pedagogiczne, z. 14, Kraków 1991 — Red. S. Palka; E. Faure: Uczyć się aby być. Warszawa 1975; B. Yoyce, M. Weil: Models of teaching. New Jersey 1986.

⁴⁹ Zb. Melosik: Edukacja skierowana na świat — ideał wychowawczy XXI wieku. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3.

⁵⁰ T. Lewowicki: Przemiany oświatowe a szkolnictwo wyższe. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 1.

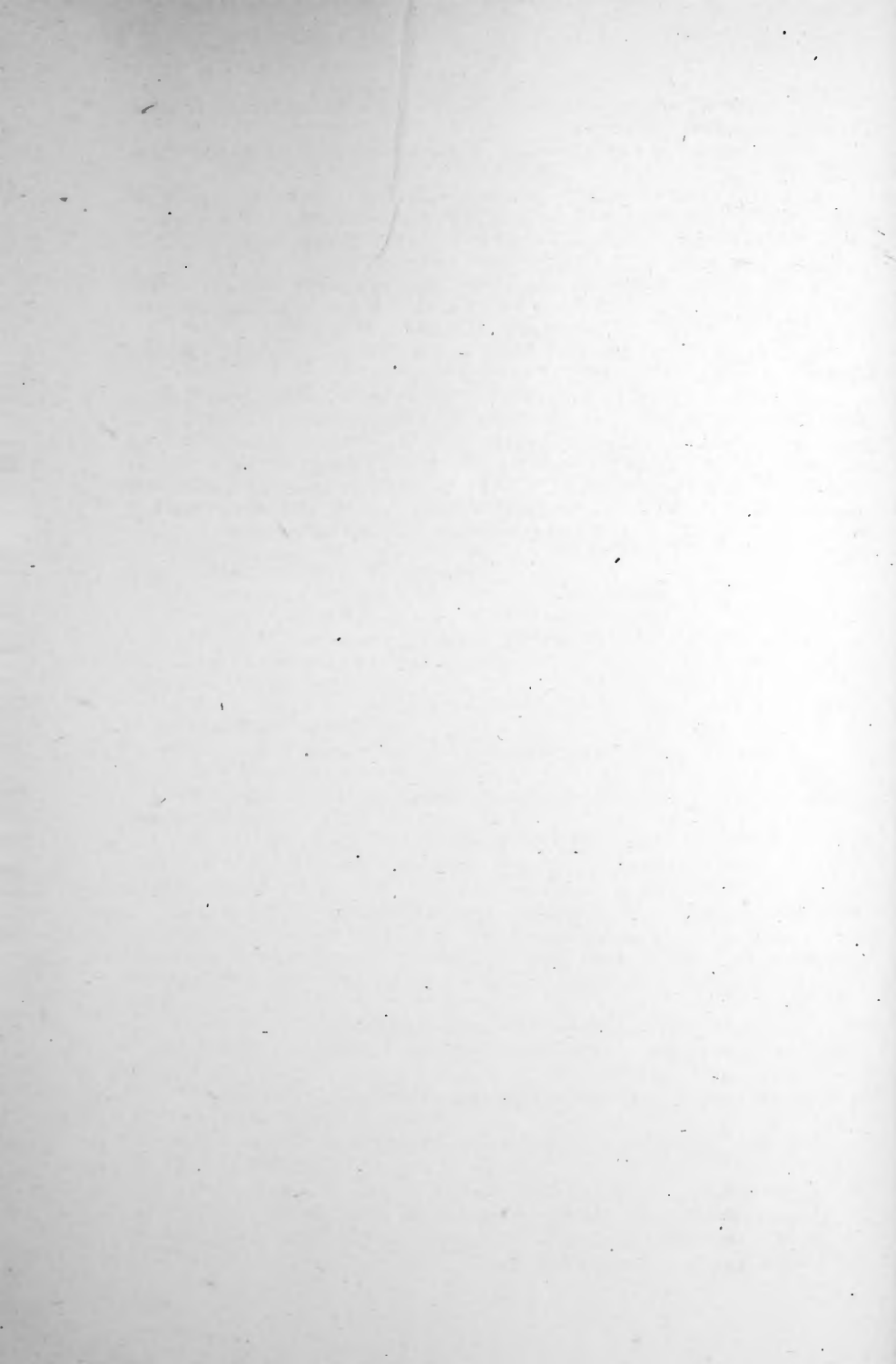
⁵¹ K. Jaskot: Pora na dyskusję. „Głos Nauczycielski” 1991, nr 45; K. Strużyna: Minimum programowe. Obowiązkowe i powszechne. „Głos Nauczycielski” 1991, nr 45; K. Strużyna: Co ekipa to reforma. „Głos Nauczycielski” 1991, nr 41; W. Sochański: Mity. „Głos Nauczycielski” 1991, nr 44.

⁵² R. Brzezińska: Młodzież ma wolny wybór. „Słowo Powszechne” 1991, nr 224.

⁵³ A. Wawer, M. Pszczoła: Opinie nauczycieli na temat reformy proponowanej przez Komitet d/s Edukacji Narodowej. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4.

⁵⁴ M. Jędrychowska: Najpierw człowiek (O celach szkolnej polonistyki). „Przegląd Powszechny” 1990, nr 4.

⁵⁵ O. A. Burow: Czym jest pedagogika Gestalt; B. Świdorski: Kontestacje pedagogiki końca XX wieku, (W:) Z. Kwieciński (red.): Nieobecne dyskursy. Toruń 1991; M. Horkheimer: Społeczna funkcja filozofii. Warszawa 1987; K. Jankowski (red.): Przelomy w psychologii. Warszawa 1987; M. Jasion, S. Chwin (red.): Dzieci, t. 1–2. Gdańsk 1990; A. H. Masłow: Motywacja i osobowość. Warszawa 1990; M. Mroczk-Dumachowska: Człowiek w labiryncie magii. Warszawa 1990; T. Nowacki: Pedagogika wyzwolenia w RFN. „Rocznik Pedagogiczny” 1988, t. 11; B. Suchodolski, J. Wojnar: Humanizm i edukacja humanistyczna. Warszawa 1988.



ZNP WOBEC KWESTII EDUKACYJNYCH

STANOWISKO

Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”.

I. UWAGI OGÓLNE:

Związek Nauczycielstwa Polskiego przyjął z aprobatą fakt podjęcia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej prac nad programem kształcenia ogólnego. Stworzenie, a następnie wdrożenie nowego programu kształcenia ogólnego Związek uznaje za niezbędne, zwłaszcza w okresie zmian polityczno-społecznych i ekonomicznych wprowadzonych w naszym kraju. Przedstawiona przez MEN „Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach” została poddana szerokiej konsultacji w środowisku nauczycieli praktyków oraz pracowników naukowych. W wyniku tej dyskusji, Związek Nauczycielstwa Polskiego stwierdza, iż przedstawiony przez Ministerstwo dokument może stanowić jedynie punkt wyjścia do dyskusji na temat edukacji oraz fragment programu dotyczącego systemu oświaty w naszym kraju. Program ten powinien posiadać jasną i wyraźną koncepcję celu i zadań oświaty, w tym kształcenia ogólnego i zawodowego oraz zgodnych z tą koncepcją kryteriów doboru treści programowych, a także przygotowania nauczycieli do ich realizacji. Tego warunku dokument MEN nie spełnia.

Przedstawiona koncepcja charakteryzuje się brakami teoretycznymi, metodologicznymi i redakcyjnymi. Zalicza się do nich między innymi brak odniesienia do bogatego dorobku polskiej teleologii, w tym propozycji zawartej w rozdziale: „Treść kształcenia — stan i kierunki zmian” Raportu Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej z 1989 roku”. W dokumencie pominięto lub zbyt ogólnie potraktowano problematykę wychowania przedszkolnego, kształcenia zawodowego, specjalnego itp. Dyskusyjny jest zapis dotyczący nowego sposobu rozumienia kształcenia ogólnego, stąd powstaje pytanie: czy jest on faktycznie nowy i możliwy do zaakceptowania? Wyjaśnienie tego pojęcia w dokumencie MEN nawiązuje do tradycyjnego modelu jednostronnego intelektualnego rozwoju jednostki i dlatego nie może być przez Związek zaakceptowane. W „Koncepcji...” pomija się, co jest nie do przyjęcia, rolę i znaczenie pracy i techniki w życiu człowieka. ZNP uważa, że w obecnym systemie edukacyjnym

trzeba przywrócić należne miejsce pracy ludzkiej, podkreślając jej aspekty etyczne i społeczne. Prezentowane w „Koncepcji...” główne cele kształcenia ogólnego nie obejmują sfery emocjonalno-motywacyjnej człowieka, a wychowanie, jako kształtowanie człowieczeństwa nie zapewnia rozumienia świata. Nowa koncepcja opierająca się na połączeniu „strategii wymuszania” i „strategii pobudzania” w zasadzie poza nazewnictwem nie wnosi bardziej istotnych elementów.

Za pozytywne Związek uznaje:

- odchodzenie od kształcenia encyklopedycznego;
- możliwość tworzenia alternatywnych programów nauczania;
- rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego;
- rozwijanie zajęć pozalekcyjnych.

Mogą one jednak pozostać nie zrealizowane, gdyż są w dużej sprzeczności z działaniami tzw. oszczędnościowymi MEN. Związek Nauczycielstwa Polskiego wyraża obawę, że redukcja środków na oświatę nie wynika tylko z przejściowej trudnej sytuacji gospodarczej państwa, lecz jest stałą tendencją polityki oświatowej na najbliższe lata. Możliwości realizacji koncepcji wyznaczają: zmianowość w szkołach, brak środków na modernizację bazy dydaktycznej, likwidacja kół zainteresowań i innych zajęć pozalekcyjnych oraz brak systemu kształcenia, a zwłaszcza doskonalenia nauczycieli.

II. UWAGI SZCZEGÓŁOWE

1. Deklarowane ujmowanie rozwoju człowieka jako procesu autonomicznego klóci się z zadaniami, jakie stawia się edukacji, tzn. ukierunkowania tego rozwoju. Konieczne jest jednoznaczne określenie strategii.

2. Sformułowania dotyczące zadań rozwojowych (str. 3 i 4) są nieprecyzyjne i nie określają czy te zadania należy utożsamiać z celami kształcenia.

3. Z „Koncepcji...” nie wynika, na czym miałyby polegać „użytkowe” podejście do zakładanej roli wykształcenia ogólnego: uzasadnienie sformułowane w akapicie 2 na str. 3 jest bardzo ogólne i górnolotnością zastępuje konkrety.

4. W „Koncepcji...” brak jest wyszczególnienia zasad doboru informacji szczegółowych w programach kształcenia.

5. Zachodzi konieczność bardziej szczegółowego określenia zasad funkcjonowania nauczania w grupach poza systemem klasowo-lekcyjnym, np.: — co lub kto będzie decydować o długości i treściach programowych cyklu kształcenia? Kto stworzy możliwości techniczno-organizacyjne? Na jakich zasadach będą realizowali te zajęcia uczniowie, którzy nie otrzymali promocji.

6. Szusznym wydaje się założenie dotyczące indywidualizacji kształcenia oraz zróżnicowania realizowanych programów, ale rodzic to musi szereg niebezpieczeństw, m.in.:

- zagrożenie dla możliwości (szans) rozwojowych uczniów, których rodzice są mniej wykształceni i wyczuleni na sprawy rozwoju i kształcenia własnych dzieci;

— znaczne zróżnicowania warunków rozwoju osobowego jednostek, zależnie od miejsca zamieszkania, przygotowania nauczycieli, bazy szkolnej itp.

7. Idea indywidualizacji i fakultatywności przedmiotów niesie z sobą dość istotne zagrożenia. Jak będzie wyglądać ich realizacja w warunkach drastycznych oszczędności w oświacie? Czy sytuacja ekonomiczna nie wymusi rezygnacji z tworzenia warunków dla rozwoju osobowego całej generacji?

8. Proponujemy w części 2 pkt 1 zapis: „Ponadto w ramach klasy organizowane będą, umieszczone w ramowym planie nauczania, co najmniej dwie godziny tygodniowo zajęć ruchowych”.

9. Poważnym mankamentem „Koncepcji...” jest nieuwzględnienie bloku terapeutycznego, który będzie funkcjonował równoległe od klasy pierwszej, aby grupa uczniów o nieharmonijnym rozwoju, z parcjalnymi deficytami, znerwicowanych i innych odbiegających od normy, mogła realizować właściwy dla nich program. Brak też określenia możliwości kształcenia na poziomie odpowiadającym dzisiejszym szkołom przysposobienia zawodowego.

10. Zawarte w „Koncepcji...” sformułowania odnośnie nauczania języków obcych sugerują obowiązek kształcenia w zakresie jednego języka, co uważać należy za regres w stosunku do stanu obecnego.

11. Przy założeniu, że nie wszyscy uczniowie szkół średnich dochodzą do matury, szczególnie niepokojące jest zarysowujące się zamykanie możliwości zmiany decyzji co do dalszego kształcenia. Niejasna jest też w przedłożonej koncepcji sprawa drożności systemu szkolnego.

12. Proponuje się umieszczenie zapisu, że wszelkie formy edukacyjne w szkołach publicznych na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym są bezpłatne dla uczniów.

13. Proponowane zmiany w systemie edukacji oraz „strategii dydaktycznych” będą wymagały bardzo dobrze i inaczej niż dotąd przygotowanych nauczycieli. W prezentowanej „Koncepcji...” nie przedstawia się żadnych propozycji z tego zakresu. Nie porusza się również problemu doradztwa metodycznego.

14. Większość tez zawartych w „Koncepcji...” jest sformułowana bardzo ogólnie, co może powodować nader dowolną ich interpretację przez twórców konkretnych programów nauczania.

15. Trudno jest ustosunkować się do problemu „minimum programowe- go”, gdyż koncepcja zawiera zbyt mało danych na ten temat. Problem ten jest bardzo kontrowersyjny i dlatego Związek oczekuje na konkretne projekty w tej sprawie. Wymagają one szerokiej konsultacji w środowisku nauczycielskim.

Prezes Zarządu Głównego ZNP
dr Jan Zaciura

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDREA FOLKIEWSKA
Uniwersytet Warszawski

PRZYCZYNEK DO ROZWAŻAŃ DOTYCZĄCYCH PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

W ostatnich latach coraz częściej pojawia się pytanie o pedagogikę ogólną. W pytaniu tym zawarty jest wyraźny niepokój dotyczący kondycji owej pedagogiki, kondycji usprawiedliwianej nie najlepszym stanem tak zwanych nauk pedagogicznych w całości. Z kolei, w przejawach niepokoju związanego ze stanem „nauk pedagogicznych” daje się zauważyć coraz bardziej dotkliwe odczucie tego, że coś się zmieniło w sposobie myślenia o nauce w ogóle, i to na tyle, że pedagogowie czują się zmuszeni wziąć ową zmianę pod uwagę.

I rzeczywiście, w rozważaniach dotyczących pedagogiki ogólnej widać wyraźnie, że owa zmiana jest dostrzegana; tyle tylko, że sposób jej rozumienia uznać należy za dość osobliwy. Owa osobliwość przejawia się między innymi w swoistym funkcjonowaniu w literaturze pedagogicznej terminu „paradygmat”. Co więcej, wydaje się, że właśnie ów sposób funkcjonowania tego terminu w świadomości znacznej części pedagogów, ma ścisły związek z najnowszymi przemysleniami dotyczącymi pedagogiki ogólnej.

1. „PARADYGMAT”

Od czasu ukazania się polskiego przekładu książki T. S. Kuhna „Struktura rewolucji naukowych”,¹ zawrotną karierę zrobił termin „paradygmat”. W literaturze pedagogicznej zwraca uwagę zarówno samo rozumienie tego terminu, jak i perspektywa poznawcza w jakiej on występuje.

„Twierdzi się dzisiaj — pisze T. Hejnicka-Bezwińska — że nauki empiryczne, a szczególnie nauki społeczne są naukami paradygmatycznymi, a zarazem o sposobie ich uprawiania (teoretyczno-metodologicznym) decydują przyjęte założenia ontologiczne i metodologiczne”.² Sam Kuhn stwierdza natomiast, że — wbrew jego własnej intencji — „«paradygmaty» zaczęły żyć własnym życiem [...]. Miały być początkowo po prostu przykładowymi rozwiązaniami pro-

blemów badawczych, a zaczęły coraz bardziej rozszerzać swój obszar — objęły najpierw klasyczne dzieła, w których owe przykładowe rozwiązania podane zostały po raz pierwszy, a wreszcie cały zespół przekonań podzielanych przez członków wspólnoty naukowej. [...] Aczkolwiek oba jego znaczenia wydają mi się ważne, muszą one być rozróżnione, a słowo «paradygmat» odnosi się tylko do pierwszego».³ Widać więc wyraźnie, że szerokie rozumienie terminu „paradygmat” — obecne w cytowanych słowach T. Hejnickiej-Bezwińskiej — niezgodne jest z intencją Kuhna, który wprowadzając ów termin do współczesnej samowiedzy nauki odwołał się do greckiego słowa *parádeigma*, oznaczającego właśnie „przykład” czy „wzorzec”, a więc zachował jego pierwotne znaczenie. Co więcej, niezgodne jest także z przeświadczeniami Kuhna twierdzenie, że to „szczególnie nauki społeczne są naukami paradygmatycznymi”. Przeciwnie, jak wiadomo, Kuhn jeśli w ogóle nie odmawiał naukowości tak zwanym naukom społecznym, to uważał je co najwyżej za „nauki przedparadygmatyczne” właśnie ze względu na funkcjonującą w nich wielość i różnorodność podejść badawczych, co świadczy o braku istnienia w nich jakiegokolwiek „paradygmatu” i tym samym wyklucza naukowość owych „nauk”.

Znaczące jest jednak to, że pedagogowie nie zwracając uwagi na teksty samego Kuhna, przyjmują bardzo często właśnie szeroką interpretację terminu „paradygmat”. Ta interpretacja pozwala bowiem — w mniemaniu pedagogów — zachować naukowość pedagogiki, a tym samym uwiarygodnić ich własne poczynania badawcze. Jeśli bowiem przyjąć rozszerzoną interpretację terminu „paradygmat”, to nie może budzić zastrzeżeń niejednorodność poziomów i sposobów uprawiania pedagogiki; więcej nawet — wszystkie przedsięwzięcia tak zwane badawcze można w ten sposób uznać za naukowe — wystarczy tylko stwierdzić, że to, co się robi, jest po prostu jednym z wielu możliwych „paradygmatów”, istniejących obok innych, a więc równie, choć jakby inaczej, naukowym. Nie bierze się tu jednak pod uwagę tego, że to swoiste rozumienie rozszerzonej interpretacji „paradygmatu”, także sprzeczne jest z przeświadczeniami Kuhna dotyczącymi rozwoju nauki. Wedle niego bowiem, brak jednolitości przekonań podzielanych przez członków wspólnoty naukowej świadczy o kryzysie nauki, a nie o możliwości istnienia w jej obrębie różnorodnych „paradygmatów”.

Generalnie rzecz ujmując, trzeba sobie uprzytomnić, że przywoływanie terminu „paradygmat” jest równoznaczne z opowiedzeniem się po stronie współczesnej samowiedzy nauki. W samowiedzy tej rozwój nauki jest rozumiany jako zastępowanie jednego „paradygmatu” innym, co wyklucza ich równoległe, oboczne istnienie. „Paradygmaty” nie mogą istnieć obok siebie, one wzajemnie się wykluczają. Są przykładowymi, „okazowymi” rozwiązaniami takich czy innych problemów, które to rozwiązania, czy też raczej sama droga na jakiej się do nich dochodzi, jest jedyną akceptowaną w danym czasie przez wspólnotę uczonych. Nie można więc w badaniu — jeśli ma ono być rzeczywiście przedsięwzięciem naukowym w rozumieniu Kuhna — akceptować zarazem dwóch czy więcej sposobów rozwiązań tych samych problemów. Tylko jeden

z nich spełnia w określonym momencie rozwoju dyscypliny naukowej wymagania poprawności naukowego dowodzenia. Podobnie, nie mogą istnieć w danym czasie różne przekonania natury pozanaukowej, których konsekwencją miałyby być istnienie obok siebie różnych „paradygmatów”, w tym samym momencie, jeśli termin „paradygmat” rozumie się — zgodnie z intencjami Kuhna — jako określoną, naukową praktykę badawczą. Tymczasem, w przeświadczeniu wielu pedagogów, zmiana jaka dokonała się we współczesnej samowiedzy nauki, a której wyrazem są właśnie prace Kuhna, sprowadza się do owego „pluralizmu metodologicznego”, w którym termin „paradygmat” sankcjonuje bez mała każde przedsięwzięcie jako naukowe.

Co więcej, termin ten, który mógł się pojawić i ma sens tylko w nowej samowiedzy nauki, utożsamia się niekiedy z tradycyjną samowiedzą nauki, nie dostrzegając tego, że nie może on tam sensownie funkcjonować, gdyż jest wewnątrznie z nią sprzeczny. „Zarysowują się — pisze S. Palka — dość wyraźnie dwa, mające swe źródło w przeszłości, sposoby uprawiania pedagogiki: bądź jako dyscypliny społecznej nawiązującej do neopozytywistycznego paradygmatu badań naukowych, zbierającej dane uzyskane za pomocą sformalizowanych, rygorystycznych metod empirycznych badań ilościowych [...] — bądź jako dyscypliny humanistycznej wykorzystującej metodę hermeneutyczną i metodę fenomenologiczną, stosującej badania jakościowe. Bardziej szczegółowych odmian pedagogiki jest znacznie więcej. Trudno więc [...] zbudować jedną pedagogikę systematyczną”.⁴ Jeśli jednak stoi się na gruncie współczesnej samowiedzy nauki, co sugeruje termin „paradygmat” występujący w tym cytacie, to tym samym musi się przyjąć taką perspektywę, która wyklucza możliwość rozumienia praktyki naukowej jako przedsięwzięcia polegającego na „zbieraniu danych”, które miałyby być wynikiem stosowania jakiejś rygorystycznej metody. Rzeczywista praktyka naukowa, tak jak ją rozumie współczesna nauka, nie polega i nigdy nie polegała na zbieraniu danych. Współczesna samowiedza nauki poświadcza to, że praktyka naukowa nigdy nie wychodziła od „danych”, tj. od rzekomych faktów, które uzyskiwałoby się dzięki takim czy innym metodom. Każda rzeczywiście naukowa praktyka badawcza wychodzi zawsze od teorii, do której dopiero „dopasowuje” metody. Dlatego też neopozytywistyczny sposób rozumienia praktyki badawczej nie jest i nigdy nie był żadnym „paradygmatem” (nawet jeśli przyjąć szeroką interpretację tego terminu); był jedynie pewną ideologią nauki, tj. pewnym wyobrażeniem tego, jak „prawdziwe” badanie naukowe powinno przebiegać, choć nigdy — jak pokazuje to współczesna samowiedza nauki — w taki sposób nie przebiegało, co zresztą wcale nie przeszkadzało nauce w jej szybkim rozwoju.

Jednak rozpoznanie neopozytywistycznych przeświadczeń dotyczących naukowej praktyki jako ideologii scjentyzmu wcale nie oznacza, że pedagogika, która miałaby być „dyscypliną humanistyczną” wykorzystującą „metodę hermeneutyczną i metodę fenomenologiczną” jest istotnie drugim członem przytoczonej wyżej alternatywy. Współczesna hermeneutyka, jak i ta fenomenologia, z której owa hermeneutyka wyrasta nie tyle jest bowiem metodą, ile filozoficz-

nym namysłem nad ludzkim byciem. Współczesna hermeneutyka jest ponadto namysłem nad warunkami możliwości rozumienia uobecniającego się w różnych formach — w tym także w formie nauki — w jakiej obiektywizuje się społeczne doświadczenie. Co więcej, przemyślenia dzisiejszej hermeneutyki, zwłaszcza Gadamera, jak i „późnego” Husserla okazują się w dużej mierze zbieżne ze współczesną samowiedzą nauki. Trzeba bowiem pamiętać, że w owej zmianie sposobu myślenia, jaka dokonała się w drugiej połowie naszego stulecia, ma udział zarówno filozofia, jak i nauka. Nauka doszła do tych samych wniosków dotyczących poznania, co filozofia, choć inną drogą, niezależnie od filozofii i dużo później. Tymczasem, odwoływanie się do „metody hermeneutycznej” jest odwoływaniem się do tradycyjnej, pozytywistycznej samowiedzy nauki, jest niejawnym przywoływaniem hermeneutyki Diltheya, która nie jest tym samym, co współczesna fenomenologia i współczesna hermeneutyka.

Zatem, w perspektywie dzisiejszej myśli, obydwie pedagogiki — pierwsza, nazwana przez S. Palkę „dyscypliną społeczną” i druga, nazwana „dyscypliną humanistyczną” — różnią się jedynie tym, że pierwsza jest neopozytywistyczną ideologią nauki, a druga — wyrazem tradycyjnej, pozytywistycznej samowiedzy nauki. Obydwe one sytuują się jednak w takim sposobie myślenia, którego obrona jest dzisiaj coraz trudniejsza. Ów sposób myślenia ujawnia się także w stosowaniu podziału nauk na nauki „społeczne” i „humanistyczne”. To właśnie współczesna samowiedza nauki, jak i współczesne myślenie filozoficzne wychodzą z założenia, że każde poznanie, w tym zresztą także poznanie obecne w tak zwanych naukach przyrodniczych, wywodzi się ze wspólnej społecznej praktyki, która jest wszak praktyką ludzką, a więc humanistyczną.

2. „NOWA” PEDAGOGIKA OGÓLNA

Osobliwość funkcjonowania terminu „paradygmat” w świadomości pedagogów, polegająca na przeświadczeniu o wieloparadygmatycznym funkcjonowaniu nauki w określonym momencie historycznym, prowadzić musi do wyżej cytowanego stwierdzenia głoszącego trudność zbudowania jednej pedagogiki systematycznej. Istotnie, trudno budować jedność składającą się z elementów rozumianych jako różnorodne, dla których nie znajduje się takiej perspektywy, która pozwoliłaby owe elementy scalić w jednolitym polu teorii.

Pozostaje więc zbudować pedagogikę ogólną od nowa. W tym kierunku zmierza, cytowany przez S. Palkę, J. Gnitecki, dla którego pedagogika ogólna ma być syntezą scalającą trzy pedagogiki systematyczne, których zamiar stworzenia zostaje uznany za „śmiałe zamierzenie poznawcze”.⁵ Wyraża się ono w „możliwości kreowania trzech powiązanych ze sobą pedagogik: pedagogiki empirycznej (sfera faktów), pedagogiki humanistycznej (sfera powinności, zobowiązań i wartości), pedagogiki prakseologicznej (sfera pedagogicznego działania)”.⁶ Uzasadnieniem dla stworzenia owych trzech systematycznych pedagogik ma być przeświadczenie J. Gniteckiego, powzięte „na podstawie analizy literatury przedmiotu [...], że we współczesnym świecie człowiek prze-

bywa w trzech sferach: w sferze faktów, w sferze powinności, zobowiązań i wartości oraz w sferze możliwości podejmowania działania”.⁷

Otóż, współcześni filozofowie, socjologowie, jak również co światlejsi przedstawiciele tak zwanych nauk przyrodniczych, odwołując się nie tyle do „analizy literatury przedmiotu”, ile do własnego myślenia, są zgodni co do tego, że wymienione wyżej „sfery” nie istnieją oddzielnie, lecz przeciwnie — stanowią jedność, w której nie da się wyróżnić osobno „faktów”, osobno „wartości”, osobno „działania”. Co więcej, nie jest tak, że to „we współczesnym świecie” człowiek przebywa w tych trzech sferach; nie przebywa w nich w żadnym świecie, także w minionym. Filozoficzny i socjologiczny namysł nad byciem człowieka prowadzi do wniosku, że podstawą wszelkich form, w jakich uprzedmiotawia się ludzkie bycie, jest świat przeżywany, ów Husserlowski Lebenswelt,⁸ o którym nie sposób powiedzieć, że składa się z trzech oddzielonych od siebie sfer. Już Arystoteles w Etyce nikomachejskiej analizując pojęcie etyczności miał świadomość tego, że o etyczności nie można mówić poza działaniem etycznym.⁹ Działanie etyczne jest działaniem celowym, a zatem oceniającym, „wartościującym” zarówno cele, jak i środki działania. „Wartościowanie” zawiera się zarówno w ocenie sytuacji etycznej, jak i w namyśle nad sposobem działania, jakie konkretna jednostka w konkretnej sytuacji musi przedsięwziąć, żeby odpowiedzieć na żądanie sytuacji. To samo dotyczy „powinności” obecnej w pojęciu moralności. Jak pokazuje Winch „podjęcie decyzji jest integralnym składnikiem «rozpoznania, co powinienem uczynić»...”.¹⁰ I tu także okazuje się, że nie ma powinności samej w sobie; jest ona nieodłączna od działania: „[...] podjęcie decyzji (co mam uczynić) samo stanowi pewnego rodzaju rozpoznanie tego, co uczynienie jest rzeczą słuszną”.¹¹ Zarówno działanie etyczne, jak i działanie moralne są działaniami konkretnego podmiotu w konkretnej sytuacji. Ale nie znaczy to, że sytuacja jest „faktem” samym w sobie; nie istnieje ona bowiem niezależnie od sposobu uświadamiania jej sobie przez ów podmiot. Uznaje to dzisiaj nie tylko myśl filozoficzna, lecz także socjologia, której przedstawiciele, odwołując się do fenomenologii M. Merleau-Ponty’ego, stoją na stanowisku, iż każda sytuacja jest sytuacją społeczną, społeczną rzeczywistością, a „[...] rzeczywistość społeczna jest «společnie konstruowana», [...] nie istnieje całkiem niezależnie od sposobów uświadamiania jej sobie przez ludzi”.¹²

Ów Lebenswelt, tj. świat przeżywany, jest także podstawą racjonalności nauki. Wbrew rozpowszechnionemu mniemaniu, właściwemu również niemałej liczbie pedagogów, także naukowiec nie ma do czynienia z „faktami”, które by nie były przez niego tworzone. Eksperyment, będący metodą stosowaną w tak zwanych naukach empirycznych, nie dociera do „faktów” samych w sobie, gdyż ewidencja eksperymentalna „nie składa się z czystych, prostych faktów, lecz z faktów analizowanych, modelowanych, wytwarzanych według pewnej teorii”.¹³

Nie tylko nie sposób mówić o abstrakcyjnie istniejącym „fakcie” samym w sobie, ale także — jak pokazał to Heidegger — nie sposób mówić o równie abstrakcyjnie rozumianym, odpowiadającym owemu „faktowi” „spozstrzeże-

niu". Komentując tę myśl Heideggera, Gadamer stwierdza, że „Heidegger wykazał tym samym problematyczność rozróżnienia między sądem o fakcie a sądem o wartości [...]”.¹⁴ To stwierdzenie otwiera wymiar hermeneutyczny i krytyczny zarazem. Lebenswelt ujawnia się — jak pokazuje to Habermas¹⁵ — jako świat społecznych działań komunikacyjnych przejawiających się w językowo artykułowanych strukturach poznawczych zawierających także sądy etycznie-moralne. Sposób działania w świecie jest tożsamy z określonym sposobem rozumienia świata. To właśnie w teorii rozwoju indywidualnego, znanej pod nazwą triady Kohlberga-Habermasa, widać wyraźnie nierozzerwalną jedność „faktu” i „wartości”, poznania i działania. Teoria ta — coraz bardziej zdobywając uznanie pedagogów¹⁶ — w znacznym stopniu jest wyrazem nowej samowiedzy nauki, nowego rozumienia naukowej praktyki badawczej.

Tak więc, przeświadczenie o możliwości tworzenia trzech pedagogik, które miałyby zajmować się osobno „faktami”, osobno „wartościami” i osobno „działaniami”, należy uznać nie tyle za „śmiały zamierzenie poznawcze”, ile jako iluzję możliwą jedynie w pozytywistycznej samowiedzy nauki. Równie iluzorycznie musi się więc także jawić możliwość urzeczywistnienia pedagogiki ogólnej, której zadaniem byłoby scalanie tej nierzeczywistej rzeczywistości trzech pedagogik. Żeby można było mówić o pedagogice w tej funkcji scalania „faktów” z „wartościami” i z „działaniami”, trzeba by najpierw móc te trzy „elementy” wyizolować ze społecznej rzeczywistości. Jednak jest to o tyle niemożliwe, że świat społecznej praktyki jest od razu „dany” jako niepodzielna jedność wyrażająca się w działaniach komunikacyjnych, w których „fakty” oddzielone od wartościowania nie istnieją.

Inny wariant „nowego” kreowania pedagogiki ogólnej wyraża się w postulacie tworzenia „pedagogiki teoretycznej” rozpisany na kilka postulatów szczegółowych.¹⁷ Jednak także tę odmianę „nowej” pedagogiki — teoretycznej, należy uznać za konsekwencję sposobu myślenia zupełnie nieadekwatnego do współczesnej perspektywy poznawczej. Myśl współczesna jest taką myślą, w której obecna jest świadomość historyczna rozumiana jako historyczność w Gadamerowskim sensie tego słowa. Owa świadomość historyczna wyklucza możliwość istnienia pedagogiki teoretycznej, która „powinna być dyscypliną [...] odkrywającą i systematyzującą prawidłowości procesów wychowania, kształcenia i samokształcenia — względnie nie ograniczona czasowo i względnie nie ograniczona przestrzennie”,¹⁸ jak i wyklucza możliwość „budowy teorii pedagogicznej o najwyższym stopniu ogólności”.¹⁹ Postuluje się tu także taką pedagogikę teoretyczną, która „powinna być dyscypliną [...] dokonującą analiz metateoretycznych [...] — analiz krytycznych teorii pedagogicznych [...]”.²⁰ Nie bardzo jednak wiadomo, jaka perspektywa byłaby perspektywą pozwalającą na owe analizy metateoretyczne „krytycznych teorii pedagogicznych”, skoro współczesna perspektywa poznawcza jest właśnie perspektywą krytyczną.

Generalnie można powiedzieć, że pomysły tworzenia pedagogiki ogólnej, rozumianej bądź jako pedagogika systematyczna, bądź jako pedagogika teoretyczna, osadzone są w takim sposobie myślenia, który nie uwzględnia zmiany,

jaka dokonała się w myśli współczesnej. Pomysły te są dobitnym wyrazem uporczywego trwania w pedagogice kategorii powinności. Tymczasem, wszelkie postulowanie w rodzaju czym „powinna być” pedagogika ogólna (systematyczna, teoretyczna), dobrze oddaje ducha ideologicznych nakazów neopozytywistycznej „filozofii nauki”, ale zupełnie nie przystaje i nigdy nie przystawało do rzeczywistej praktyki badawczej.

Wydaje się, że cała trudność w uchwyceniu przez pedagogów sensu zmiany perspektywy poznawczej, jaka dokonała się w drugiej połowie XX wieku, polega na niemożliwości uprzytomnienia sobie tego, że zmiana ta jest radykalna i nie polega na tym, że terminy i pojęcia mające określony sens w nowej samowiedzy nauki i w nowym myśleniu filozoficznym („paradygmat”, „krytyka”) włącza się do tradycyjnej, pozytywistycznej samowiedzy nauki. Nie mogą one sensownie funkcjonować poza własnym polem teorii; włączone w „nie swoje” pole tracą sens i rację bytu. Podobnie, jeśli się uznaje ów zwrot, jaki dokonał się w współczesnym myśleniu, niemożliwym staje się myślenie jednocześnie w kategoriach tradycyjnej samowiedzy nauki i nowej jej samowiedzy. Próby pedagogów sytuowania ich obok siebie muszą kończyć się klęską poznawczą, co równoznaczne jest z klęską samej pedagogiki.

3. PEDAGOGIKA OGÓLNA JAKO PYTANIE O PEDAGOGIKĘ

Pojęcie pedagogiki ogólnej zawiera pytanie o słowo „ogólna”. Jak rozumieć ową „ogólność”? Otóż, słowo to może funkcjonować przynajmniej w dwóch rozumieniach. „Ogólność” rozumie się niekiedy jako uogólnianie, syntetyzowanie, scalanie „cząstkowych” wyników, do jakich dochodzą poszczególne dyscypliny naukowe. (Była już o tym mowa wyżej). Pedagogika ogólna byłaby tu zatem naukowym, zwieńczeniem, ukoronowaniem badań prowadzonych w różnych naukach pedagogicznych. Ale można też „ogólność” rozumieć inaczej: jako taką perspektywę poznawczą, w której stałoby się możliwe uchwycenie mniej czy bardziej jawnie występujących założeń wyznaczających sposób myślenia pedagogów o pedagogice. „Ogólność” oznaczałaby tu szeroką, a więc właśnie ogólną perspektywę, w której stałoby się możliwe zadanie pytania o samowiedzę pedagogiki, o jej tożsamość.

Otóż, zauważyć trzeba, że zarówno pierwsze, jak i drugie rozumienie słowa „ogólność” nie może sensownie funkcjonować w takiej praktyce badawczej, którą określa się jako praktykę naukową w nowożytnym sensie tego słowa. Konsekwencją pierwszego rozumienia słowa „ogólność” byłoby istnienie pedagogiki ogólnej jako samostnej dyscypliny naukowej. Możliwość istnienia tak rozumianej pedagogiki ogólnej musiałaby być uwarunkowana przyjęciem twierdzenia głoszącego, iż wyniki badań podejmowanych w poszczególnych naukach pedagogicznych są wzajemnie komplementarne, czy choćby na tyle jednorodne, iż dałoby się z nich złożyć jakąś sensowną całość. Jednak przeświadczenie — żywione zresztą nie tyle przez badaczy-naukowców, ile przez ideologów nauki — iż owe „cząstkowe” wyniki badań dają się ująć w jeden spójny

i koherentny system wiedzy, już dawno okazały się złudzeniem. Iluzją jest bowiem przekonanie, że wyniki badań naukowych są same w sobie „elementami” czy „częściami” jakiejś hipotetycznej całości, do której zmierza wiedza naukowa; wiara w linearny rozwój nauki jest już dzisiaj nie do utrzymania. Jeśli tak, to trzeba pogodzić się z niemożliwością tworzenia pedagogiki ogólnej rozumianej jako nauka o naukach pedagogicznych.

Także drugie rozumienie „ogólności” — jako ujawnianie czy problematyzowanie założeń funkcjonujących w myśleniu pedagogów o pedagogice — nie może stać się praktyką naukową. Nie może dlatego, że każda rzeczywistość naukowa praktyka badawcza zmierza zawsze wprzód, kieruje się ku jakiejś pozytywności. Naukowiec nigdy nie pyta o założenia, z jakich wychodzi, nie problematyzuje ich; on je po prostu przyjmuje, nie zawsze zdając sobie z nich sprawę. Problematyzowanie przez badacza założeń będących punktem wyjścia jego badań, uniemożliwiłoby mu samą praktykę badawczą. Jeśli powiada się, że nastąpiła zmiana w samowiedzy nauki, że nauka doszła do niemal tych samych wniosków w odniesieniu do praktyki naukowej, do jakich dużo wcześniej doszła filozofia, to należy twierdzenia te rozumieć jako wyraz skrótu myślowego. W istocie, owa zmiana w samowiedzy nauki stała się możliwa dopiero wtedy, kiedy naukowcy praktycy — w rodzaju Kuhna czy Feyerabenda — spojrzeli na swą praktykę badawczą z zewnątrz. Kuhn, żeby pokazać, na czym polega naukowa praktyka badawcza, musiał porzucić fizykę, jako badawcze przedsięwzięcie wymagające swoistego dla niej języka i przejść do opisu historii fizyki, której w języku fizyki opisać się nie da. Historia fizyki wymaga innego sposobu myślenia niż rozumowanie według określonego „paradygmatu” nauki. Rozumowanie wedle owego „paradygmatu” nie jest w stanie zdać sprawy z praktyki badawczej naukowca-fizyka. Dopiero wyjście poza język fizyki umożliwia ukazanie „paradygmatyczności” naukowych przedsięwzięć badawczych. Niemniej — i to trzeba mocno podkreślić — owa historia nauki, która pozwoliła Kuhnowi na nowo spojrzeć na naukową praktykę, nie stworzyła i nie mogła stworzyć na tyle szerokiej i zarazem koherentnej perspektywy poznawczej, żeby możliwa stała się odpowiedź na pytanie zarówno o rzeczywistą „istotę” nauki, jak i o źródła tej wielkiej roli, jaką odgrywa nauka w zachodniej kulturze. Sama historia nauki — pisana wszak przez człowieka wychowanego w tradycji naukowego rozumowania — oderwana od filozoficznej myśli krytyczno-hermeneutycznej, takiemu zadaniu sprostać nie jest w stanie.

Pytanie o samowiedzę pedagogiki może więc być sensownie zadane dopiero wtedy, gdy zrezygnuje się z perspektywy rozumowania naukowego na rzecz krytycznego, filozoficznego horyzontu myślenia, który stanowiąc całościową perspektywę pozwala na dociekanie ukrytych założeń leżących u podstaw myślenia pedagogów o pedagogice. Tak rozumiana pedagogika ogólna jest zatem myśleniem krytycznym; dlatego z pełną świadomością odwołuje się do filozofii krytycznej rozumiejąc przez nią ten sposób myślenia, jaki zapoczątkował Kant w swych słynnych trzech krytykach — sposób myślenia, który jest także

dzisiaj obecny zarówno w fenomenologii Heideggera, jak i w postheideggerowskiej hermeneutyce czy w myśli Habermasa.

To dopiero umieszczona w tej perspektywie pedagogika ogólna pytając o samowiedzę pedagogiki, może uchwycić rzeczywiste założenia leżące u podstaw pomysłów tworzenia pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej. Pozorna oczywistość przeświadczenia, że pedagogika ogólna jest (bądź powinna być) dyscypliną naukową, wypycha ją w ową pozytywność właściwą rozumowaniu naukowemu, które samej tej pozytywności nie jest już w stanie sprobematyzować, tj. uznać ją za wcale nieoczywistą.

Czym bowiem jest nauka? Przyjmując perspektywę filozoficzną można powiedzieć za Heideggerem, że jest ona „teorią tego, co rzeczywiste”.²¹ W nauce nowożytnej teoria „jest obróbką tego, co rzeczywiste [...]”.²² To, co rzeczywiste jawi się nauce jako to, co przedmiotowe; rzeczywistość widziana w perspektywie nauki nowożytnej jest uprzedmiotowiona. Uprzedmiotowienie rzeczywistości jest tożsame z jej obróbką, „obróbką, która w ogóle rzeczywiste robi dopiero — i umyślnie — przedmiotowością i dzięki której wszystko to, co rzeczywiste, zostaje z góry prze-robione w różnorodność przedmiotów dla możliwych działań [...]”.²³ Nauka nowożytna kreuje więc zawsze jakąś przedmiotowość, poddając ową rzeczywistość metodycznej obróbce, zgodnie z obowiązującymi w danym czasie regułami naukowej praktyki badawczej.

Pedagogika ogólna sytuuje się w perspektywie filozofii krytycznej, nie kreuje żadnej przedmiotowości, nie może więc być uznana za przedsięwzięcie naukowe par excellence. Nie szuka sobie autonomicznej specjalizacji przedmiotowej i nie musi starać się o naukową legitymizację swego własnego statusu. Jej punktem wyjścia nie jest to, co „powinno być”, ale to, co już jest. A to, co już jest, to określony sposób myślenia przejawiający się między innymi w teoretycznych przedsięwzięciach pedagogów pragnących unaukować pedagogikę, w tym także pedagogikę ogólną. To dopiero rezygnacja z intencjonalnego unaukowania pedagogiki ogólnej pozwala pytać o naukowość pedagogiki w jej całości, co oznacza możliwość uznania za wcale nieoczywiste przeświadczenie, że pedagogika jest nauką.²⁴

Pedagogika ogólna umieszczona w perspektywie krytycznej odwraca więc fundamentalną dla myślenia pedagogicznego relację między teorią a praktyką. Rozumowanie wciąż jeszcze niemałej części pedagogów zdominowane jest przekonaniem, że praktyka badawcza jest następstwem teoretycznie sformułowanych powinności dotyczących wykreowania przedmiotu tej praktyki. Pedagogika ogólna ukazuje iluzoryczność tego przeświadczenia, iluzoryczność, która jest wynikiem braku rzeczywistego uprzytomnienia sobie tego, że określone podejście badawcze nie jest odpowiedzią na takie czy inne zalecenie dotyczące tego, co być powinno, ale jest wyrazem owego Lebensweltu, jedną z możliwych jego form. Tymczasem pedagogika w swej samowiedzy wciąż ucieka od tego świata przeżywanego. Nie tylko, iż nie rozumie, że sama jest jedną z możliwych jego form, ale także nie chce go poddać rozumiejącemu namysłowi, co wszak dla wychowania jest sprawą pierwszorzędnej wagi. W miejsce namysłu nad tym, co

jest, zajmuje się tym, co być powinno. Tyle tylko, że owa „powinność” jakoś nigdy, mimo usilnych zabiegów pedagogów, nie może się urzeczywistnić, z czego zresztą sami pedagogowie zaczynają zdawać sobie sprawę.

Konkludując: wyjściem z impasu, w jakim znalazły się tak zwane nauki pedagogiczne, mogłoby być przyjęcie innej niż naukowa czy quasi-naukowa perspektywy myślenia o pedagogice. Perspektywę taką oferuje krytyczna myśl filozoficzna. Podkreślić tu należy słowo krytyczna — nie chodzi bowiem o powrót pedagogiki do tradycyjnie rozumianej filozofii, która była w mniejszym stopniu myślą filozoficzną, a w większym ideologiczną, lecz o włączenie pedagogiki w inny, nowy horyzont, który jest horyzontem myśli drugiej połowy XX wieku i w którym nauka przestaje już być przedsięwzięciem oczywistym, samo przez się zrozumiałym. Jednak takie myślenie o pedagogice wymagałoby zmiany sposobu kształcenia samych pedagogów; bez tej zmiany pedagogika będzie dalej grzęzła w jałowych rozważaniach koncentrujących się nie tyle na społeczno-historycznej rzeczywistości w jej konkretności, ile na ustawicznym zapewnianiu sobie naukowego statusu.

Przypisy

- ¹ T. S. Kuhn: *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka. Warszawa 1968.
- ² T. Hejnicka-Bezwińska: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz 1989, s. 14.
- ³ T. S. Kuhn: *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. S. Amsterdamski. Warszawa 1985, s. 21.
- ⁴ S. Palka: *Aktualne kierunki rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 3-4 (maszynopis s. 4-5).
- ⁵ Tamże, s. 7.
- ⁶ Tamże, s. 6.
- ⁷ Tamże.
- ⁸ Por. E. Husserl: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. Den Haag 1962.
- ⁹ Por. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska. Warszawa 1956, szczególnie ks. szósta.
- ¹⁰ P. Winch: *Etyka a działanie. Wybór pism*, tłum. D. Lachowska i T. Szawiel. Warszawa 1990, s. 275.
- ¹¹ Tamże.
- ¹² Z. Krasnodębski: *O związkach fenomenologii i socjologii*. Wprowadzenie, W: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Warszawa 1989, s. 41.
- ¹³ P. Feysrabend: *Jak być dobrym empirystą?* tłum. K. Zamiara. Warszawa 1979, s. 86.
- ¹⁴ H.-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje*. Szkice wybrane, tłum. M. Łukasiewicz i K. Michalski. Warszawa 1979, s. 70.
- ¹⁵ Por. J. Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Verlag. Frankfurt 1981.
- ¹⁶ Por. liczne prace L. Witkowskiego.
- ¹⁷ S. Palka, op. cit., s. 8.
- ¹⁸ Tamże.
- ¹⁹ Tamże.
- ²⁰ Tamże.

²¹ M. Heidegger: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wołicki. Warszawa 1977, s. 257.

²² Tamże, s. 268.

²³ Tamże, s. 269.

²⁴ Por. A. Folkierska: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa 1990.

BARBARA ŻECHOWSKA

Uniwersytet Śląski

Katowice

NAUCZYCIEL W PLURALISTYCZNEJ PERSPEKTYWIE POZNAWCZEJ

Artykuł ten wyrasta z moich od dawna podejmowanych refleksji nad sposobami poznawania i badania nauczycieli.¹ Jest on kontynuacją niektórych wątków związanych z poznawczymi możliwościami pluralizmu.² Zamierzam tu spojrzeć na nauczyciela — stanowiącego jeden z istotnych składników przedmiotu poznania pedagogiki — z pluralistycznej perspektywy poznawczej. A perspektywę tę wyznacza zarówno filozoficzny, jak i teoretyczny oraz metodologiczny pluralizm.

ONTOLOGICZNA WIZJA CZŁOWIEKA — NAUCZYCIELA

Pluralizm filozoficzny we wszystkich swych odmianach, tzn. ontologicznych i epistemologicznych, zakłada wieloelementową i różnicowaną budowę świata. Pluralizm ontologiczny — to pojmowanie świata, w którym różne jego części wzajemnie na siebie wpływają. Jest to widzenie świata w nieustannych przeobrażeniach, świata, który nie da się zredukować do jedności.³ Człowiek zaś, będący elementem tego świata, jest bytem wielowymiarowym, ponieważ — jak to konstatuje Józef Koziół — „... składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych, ponieważ jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe, ponieważ pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne, ponieważ jest osobą niepowtarzalną i niewymienialną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym.”⁴ W każdym z tych wymiarów egzystuje również człowiek — nauczyciel.

Przyjąwszy tę pluralistyczną tezę ontologiczną, stawiam pytanie: kim nauczyciel jest w świetle tej tezy, czy spośród jednostek ludzkich wyróżnia go coś specyficznego?

Nauczyciel jest istotą biologiczną jak każdy człowiek — i jako taki podlega tym samym prawom natury (narodzenie, rozwój organizmu, śmierć). Nic nie wskazuje na to, aby istniała jakaś biologicznie specyficzna natura nauczyciela.

Nauczyciel jest istotą społeczną jak każdy człowiek przez uczestnictwo w życiu małych i dużych grup, przez przynależność do zbiorowości wielkich, zwanych społeczeństwami, narodami. Będąc ich elementem, podlega takim samym jak inni ludzie mechanizmom i naciskom społecznym (udział w podziale pracy, pełnienie roli zawodowej, przestrzeganie norm współżycia społecznego, przestrzeganie prawa). Natomiast wyróżnia go pełnienie swoistej roli zawodowej — bycie nauczycielem-wychowawcą młodego pokolenia.

Nauczyciel jak każda jednostka ludzka jest strukturą psychologiczną, zindywidualizowaną i niepowtarzalną osobowością. Mogłyby go wyróżniać specyficzne cechy osobowościowe, gdyby udało się takie cechy wyodrębnić za pomocą wszechogarniającej teorii osobowości i zachowania, której nie ma i której prawdopodobnie nie da się stworzyć.

I w pozostałych wymiarach nauczyciel, jak każdy człowiek, podlega takim samym ogólnym prawidłowościom, chociaż jakość i natężenie (siła, stopień) przejawów i zachowań wyznaczających owe prawidłowości mogą nauczyciela wyróżniać spośród innych jednostek ludzkich. Jeśli na przykład działania nauczyciela są uruchamiane — tak jak u innych ludzi — przez różnorodne motywy materialne i duchowe, to jakość i proporcje między tymi kategoriami motywów mogą ujawniać lub nie swoistości motywacji nauczycielskiej.

Podobnie jak inni ludzie, nauczyciel działa na poziomie świadomym i nieświadomym. W toku pracy człowiek-nauczyciel doświadcza świata i siebie samego jako działającego w tym świecie. Momentami składowymi jego złożonego doświadczenia (świat i ja w nim) są zarówno momenty poznawcze, jak i wartościujące (aksjologiczne), praktyczno-działaniowe i emocjonalne, przeżycia estetyczne i wolicjonalno-chceniowe, ale tylko część owych doświadczeń człowiek sobie uświadamia, z różnym zresztą stopniem jasności i głębi.

Nie ma dostatecznych podstaw do stwierdzenia, że samoświadomość własnych doświadczeń nauczyciela jest pełniejsza, klarowniejsza i głębsza, a obszar nieświadomości mniejszy niż u innych ludzi.⁵ A zatem nie rozpoznany — w każdym razie na szerszą skalę — poziom samoświadomości zawodowej nie może być uznany za szczególny wyznacznik bycia nauczycielem.

Każdy wreszcie człowiek, a więc i nauczyciel, żyje równocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym. Równoczesność partycypacji w dwóch światach zakłada wieloaspektowość i wielopoziomowość relacji, tj. świat — ja; grupa — ja; drugi człowiek — ja. Zasady regulujące te relacje mogą być oczywiście różne w zależności od orientacji teoretyczno-metodologicznej. Są one na przykład skrajnie przeciwstawne w orientacjach o rodowodzie naturalistyczno-behawiorystycznym (zasada podporządkowania, kontroli zewnętrznej, regulacji zewnętrznej, czyli sterowania, manipulowania) oraz humanistycznym (zasada komunikacji, dialogu, empatii, upodmiotowienia relacji).

Mało jeszcze istnieje przesłanek, by twierdzić, że relacje nauczyciela ze światem zewnętrznym i z drugim człowiekiem znamionują jakieś szczególne właściwości odmienne niż u innych ludzi, chociaż w relacjach nauczyciel — uczeń można by poszukiwać obszarów swoistych.

Cóż więc wyróżnia człowieka-nauczyciela, będącego jak inni ludzie bytem wielowymiarowym? Wyróżnia go właśnie specyfika bycia nauczycielem, tj. człowiekiem wykonującym zawód nauczycielski. Cechą konstytutywną i ontyczną tego osobliwego bycia nauczycielem jest intencjonalność działania, która wszelako może być różnie (pluralistycznie) interpretowana zarówno na poziomie filozoficznym, jak teoretycznym i praktycznym.

INTENCJONALNOŚĆ DZIAŁANIA — MIĘDZY DETERMINIZMEM A TELEOLOGIZMEM

Wypada tu wstępnie rozpatrzyć człowieka-nauczyciela jako podmiot działania w kontekście założeń determinizmu i teleologizmu. Determinizm w wersji mocnej zakłada, że wszelkie zdarzenia zewnętrzne wobec podmiotu pojawiają się w obrębie określonych sekwencji lub łańcuchów zdarzeń i są całkowicie wyznaczone przez zdarzenia wcześniejsze (w danej sekwencji) lub równoczesne (z innych sekwencji). Skoro zaś zasada determinizmu ma charakter uniwersalny — to wszelkie zdarzenia nazywane „zamierzeniami”, „decyzjami” i „działaniami” człowieka są całkowicie wyznaczone (zdefiniowane) przez sekwencje zdarzeń pozostających poza kontrolą człowieka. Człowiek nie ma możliwości podejmowania innych decyzji lub działań poza tymi, jakich dokonał, a więc nie ma możliwości wyboru, nie może być uważany za autonomicznego sprawcę swych czynów oraz ich rezultatów.

Teleologizm zaś przeciwnie zakłada, że podmiot działania jako taki nie podlega deterministycznemu oddziaływaniu ze strony zdarzeń przebiegających w jego otoczeniu.⁶ To przeciwieństwo między celowym, czyli intencjonalnym działaniem skierowanym na wybrany cel, a deterministycznym podleganiem działaniu (oddziaływaniu) zdarzeń zewnętrznych było i jest przedmiotem kontrowersji związanych z próbami sformułowania filozoficznej koncepcji człowieka jako podmiotu działania (spór naturalistów z antynaturalistami).

W pluralistycznej perspektywie poznawczej tę kontrowersję można, przynajmniej w pewnych granicach, przewyciężyć. Wymaga to przyjęcia pewnych założeń:

- podmiotem działań celowych może być człowiek jako istota myśląca,
- istnieje nierozzerwalny związek działań celowych i deterministycznych (kauzalnych).

Jak można by ten związek uzasadnić? Otóż zdolność człowieka do działania celowego ukształtowała się w wyniku prawidłowych (kauzalnych) zależności, jakim ten człowiek podlegał w procesie rozwoju onto- i filogenetycznego. Ta zdolność — jako skutek deterministycznych praw rozwoju osobniczego (ontogeneza) — pozwala człowiekowi na wytwarzanie nowych porządków kauzalnych za pomocą realizacji własnych założeń teleologicznych. „Założenia teleologiczne mają przeważnie następującą strukturę ogólną: sekwencja zdarzeń $Z_1, Z_2, Z_n...$ prowadzi lub winna prowadzić do rezultatu R i R jest wartością. Kryteria uznania rezultatu określonej sekwencji zdarzeń za wartość, jak i samo

pojęcie wartości (w najszerszym jego rozumieniu), należy wyprowadzać z teorii aksjologicznej, w którą jest uwikłana dana teoria działania".⁷

Podmiot działania (człowiek), realizując swe założenia teleologiczne za pomocą intencjonalnych, czyli świadomych i zamierzonych aktów, wpływa na przebieg sekwencji zdarzeń w swoim otoczeniu bezpośrednio — tzn., gdy sam tworzy te zdarzenia oraz gdy kontroluje ich przebieg lub wpływa pośrednio — tzn., gdy sekwencji zdarzeń nie kontrolowanych przez siebie nadaje porządek teleologiczny. Mówiąc innymi słowy, porządkuje zdarzenia wedle zasady celowości w taki sposób, że np. zdarzenie x pojawia się po to, aby mogło pojawić się zdarzenie y, którego rola z kolei polega na umożliwieniu wystąpienia zdarzenia z.⁸

W naturalnych sekwencjach zdarzeń deterministycznie uporządkowanych, tj. przez prawa kauzalne, zawarte są potencjalne możliwości uruchomienia przez człowieka takich sekwencji zdarzeń, które bez jego ingerencji nie mogłyby się pojawić w sposób naturalny. Chodzi tu głównie o praktyczne zadania osiągnięcia założeń teleologicznych przez człowieka. Założenia teleologiczne mogą być interpretowane jako reguły sterowania zachowaniem się człowieka w sekwencjach zdarzeń deterministycznych.

Oto człowiek opierając się na znanych mu (co nie zawsze oznacza *explicite*) i akceptowanych prawach deterministycznych (kauzalnych) przewiduje, że nie istniejący jeszcze, lecz pożądaný ze względu na wartość, rezultat (cel) pojawi się w wyniku określonej sekwencji zdarzeń i że on jest zdolny spowodować pojawienie się tej sekwencji zdarzeń. Jeśli więc wywoła sekwencję zdarzeń, to uzyska wartościowy rezultat (cel). O tym, czy uzyskany rezultat jest wartością, przesądza przyjęta teoria aksjologiczna.

Z podjętej tu próby uzasadnienia istnienia nierozzerwalnego związku działań celowych i deterministycznych, odwołującego się m.in. do argumentacji M. Hempolińskiego, można składować, że istnieje zależność pierwotna porządku teleologicznego od porządku kauzalnego oraz zależność wtórna porządku kauzalnego od porządku teleologicznego.

Wymienione zależności (pierwotna, wtórna) lagodzą nieco spór — choć go nie rozwiązuja — o podmiotowy charakter działań człowieka. Wkomponowanie w porządek kauzalny świadomej ingerencji człowieka tworzącego sekwencje zdarzeń skierowanych na realizację własnych założeń teleologicznych oznacza tyle, że poszczególny człowiek (jako potencjalny podmiot określonego działania w danych okolicznościach zewnętrznych) sam podejmuje decyzję realizacji własnych założeń teleologicznych, sam realizuje i kontroluje swoje działania, sam je kończy lub przerywa, sam je wartościuje w stosunku do własnych założeń teleologicznych. Ma więc szansę stać się autonomicznym podmiotem własnych decyzji, działań i ich rezultatów.

W intencjonalnych (świadomych, zamierzonych) działaniach człowieka-nauczyciela szczególnego znaczenia nabiera realizacja własnych założeń teleologicznych, czyli wytwarzanie sekwencji zdarzeń prowadzących do osiągnięcia celu uznawanego przez niego za wartość czy wartości. Ale wartości

w subiektywnym odczuciu nauczyciela nie muszą (choć mogą) być zgodne z wartościami akceptowanymi przez aktualnie panującą ideologię, politykę oświatową, kręgi decydenckie itp. Następuje wówczas bezpośredni (np. programy, akty normatywne) lub pośredni (propaganda, opinia społeczna) nacisk okoliczności zewnętrznych, powodujący konflikt wartości subiektywnych nauczyciela i wartości społecznie akceptowanych. I właśnie konflikt wartości indywidualnych i zbiorowych (społecznych), będący właściwie zjawiskiem normalnym w społeczeństwach, powoduje „zawieszenie” intencjonalnych działań nauczyciela między determinizmem i teleologizmem. W tym też pogranicznym ulokowaniu działań intencjonalnych dopatruję się specyfiki bycia nauczycielem.

PLURALIZM POZNAWCZY POŻĄDANY

Ontologiczna wizja nauczyciela jako bytu wielowymiarowego i pograniczne usytuowanie jego działań intencjonalnych uzasadniają potrzebę gromadzenia wiedzy o człowieku-nauczycielu za pomocą różnych dróg. Wiadomo, że gromadzona przez różne nauki wiedza o człowieku nie może być ani pełna, ani pewna, ani niesprzeczna. Dzieje się tak dlatego, że całokształt wiedzy ludzkiej nie ogranicza się do wiedzy naukowej i obejmuje inne jeszcze rodzaje wiedzy, opartej na innych niż w nauce procesach lub procedurach, takich np. jak: intuicja, doświadczenie wewnętrzne (introspekcyjne, ejdetyczne), przeżycia emocjonalne, estetyczne, religijne. Siła tych doświadczeń jest tak wielka, że nie może jej przytłumić ani abstrakcyjny rozum, ani opis matematyczny, ani model cybernetyczny.⁹

Sama wiedza naukowa nie jest w stanie doprowadzić do opisu i wyjaśnienia wszystkich charakterystycznych cech niepowtarzalnego człowieka i zawsze jakiś obszar jego wieloelementowej struktury pozostanie nie rozpoznany do końca. Nie oznacza to jednak rezygnacji z wiedzy naukowej i naukowego poznania. Natomiast oznacza konieczność respektowania w poznawaniu człowieka wielu różnych — nie tylko naukowych — punktów widzenia. I jest to argument przemawiający za pluralistyczną perspektywą poznawczą.

EPISTEMOLOGICZNY PLURALIZM W BADANIU NAUCZYCIELA

Odwołując się do własnych, wcześniejszych wypowiedzi (zob. przypis 2) przypomnę, że podstawową tezę pluralizmu epistemologicznego określiłam następująco: w poznaniu naukowym istnieje i działa wiele odrębnych, niezależnych i wzajemnie do siebie nie prowadzących czynników, elementów, zasad, procedur.

Ta odrębność, niezależność i niesprowadzalność wzajemna powoduje, że uzyskujemy różnorodną naukową obrazy świata. Zawierają one zwykle określoną ontologię, dzięki czemu wyznaczają zawsze pewien hipotetyczny, „przy-

bliżony" obraz struktury rzeczywistości, tzn. jej aspektów obserwowalnych i nieobserwowalnych. Nie są zaś te naukowe obrazy świata prostą rejestracją obiektywnych prawidłowości.¹⁰

Uznanie zaś tezy o wielości i różnorodności przybliżonych do rzeczywistości naukowych obrazów świata podważa zasadność ustalania warunków prawomocności jedynie prawdziwej wiedzy ustalonej dzięki jedynie prawdziwej naukowej metodzie poznania. Do badania wielu niejednorodnych i złożonych bytów w świecie będących przedmiotem poznania służyć mogą liczne, odrębne i niezależne od siebie mikroparadygmaty, w ramach których przyjmowane są określone założenia ontologiczne dotyczące przedmiotu poznania, a także określone zasady, reguły i procedury niesprzeczne z założeniami ontologicznymi. Tak też pojmuję pluralistyczne stanowisko epistemologiczno-metodologiczne. Wymaga ono również odwoływania się do różnych teorii, umożliwiając wybór teorii alternatywnych (takich lub takich), przeciwstawnych (takich, ale nie takich) czy komplementarnych (takich i takich) o różnym zasięgu ogólności.

Jeśli przedmiotem poznania uczynimy nauczyciela pojmowanego jako wielowymiarowy byt, którego cechą konstytutywną jest intencjonalne oddziaływanie na innych, warunkowane własnymi założeniami teleologicznymi oraz naciskami zewnętrznymi — to tak ujęty przedmiot poznania rodzi pytania tak ogólne, jak i szczegółowe, a mianowicie:

— Czy cecha konstytutywna nauczyciela (intencjonalność oddziaływań) jest rzeczywiste nie do podważenia, podobnie jak argumentacja dotycząca usytuowania intencjonalności między determinizmem i teleologizmem?

— Na ile owe „wymiary” nauczyciela zostały rozpoznane i wyjaśnione (zinterpretowane)?

Co tak naprawdę wiemy o tym:

1) Jak poszczególne nauczyciele chcą spełniać swoją rolę zawodową i w jakim stopniu chcą się poddawać naciskom zewnętrznym?

2) Jakiej natury motywy rzeczywistości uruchamiają jego działania zawodowe?

3) Jaki ma poziom samoświadomości zawodowej?

4) Jaka jest prywatna, intymna sfera jego osobowości skrywana przed otoczeniem zewnętrznym?

5) Jaką rzeczywistą rangę w poznawaniu przez siebie świata przypisuje różnym źródłom wiedzy: nauce, teorii, doświadczeniu indywidualnemu, intuicji, zdrowemu rozsądkowi, religii, obiegowym opiniom, propagandzie, ideologii?

6) Jakiego rodzaju przeżycia intelektualne, emocjonalne, wartościujące towarzyszą jego aktom poznawczym?

7) Jak postrzega świat, w którym żyje, i swoje w nim miejsce?

8) Jak postrzega drugiego człowieka i w jakie rzeczywiste relacje z nim wchodzi?

Co tak naprawdę wiemy również o tym, jak poszczególne nauczyciele pojmują czy też chcą pojmować intencjonalność własnych oddziaływań?

1) Czy jako urabianie jednostki według określonego społecznego ideału zgodnie z koncepcją socjologizmu?

2) Czy jako wspomaganie spontanicznego, naturalnego rozwoju i wzrostu dziecka zgodnie z koncepcją biologiczno-psychologiczną?

3) Czy jako sterowanie zachowaniem za pomocą wzmocnień pozytywnych i negatywnych (nagród i kar) oraz kontroli zewnętrznej zgodnie z koncepcją behawioryzmu?

4) Czy jako pobudzanie autokreacji jednostki autonomicznej zdolnej do działań twórczych i wytworzenia wartości zgodnie z koncepcją edukacji humanistycznej?

5) Czy jako prowadzenie ku chrześcijańskiej doskonałości?

Które z tych lub jeszcze innych analitycznych kategorii, charakteryzujących intencjonalne działania, poszczególny nauczyciel uznaje za wartość? Czy któreś z nich wchodzi w skład jego założeń teleologicznych?

Ta otwarta lista pytań inspirowanych przez przyjętą tu ontologiczną wizję wielowymiarowego człowieka-nauczyciela sugeruje, że uszczegółowionymi przedmiotami poznania miałyby być:

— świadomość siebie (w tym zawodowa) i własnego miejsca w świecie, a więc: cele życiowe, wartości, aspiracje (w tym zawodowe), motywacje, wybory, decyzje, autoocena własnych możliwości;

— procesy intelektualne (poznawcze) i wartościujące;

— przeżycia emocjonalne.

Byłaby to penetracja bardziej intymnej, prywatnej sfery osobowości nauczyciela, do której zbadania nie mógłby być zastosowany jakiś jeden wszechogarniający model (paradygmat) badawczy, o ile w ogóle jest on możliwy. Ograniczone zastosowanie mógłby tu mieć empirycystyczny model, w którym epistemologicznym wyznacznikiem jest zewnętrzny układ odniesienia, tzn. badany staje się przedmiotem manipulowanym przez badacza.

Pełniejsze zastosowanie miałyby tu modele empiryczne oparte na wewnętrznym układzie odniesienia, w których podstawową zasadą jest wzajemna komunikacja (dialog) między badaczem i badanym.¹¹ Zasada ta w aspekcie epistemologicznym oznacza współdziałanie badanego w formułowaniu problemów, hipotez; gromadzenie danych przez autobadanie („otwarcie się”, ujawnienie się): współwytworzenie nowej wiedzy pochodzącej z różnych źródeł: nauki, teorii, własnych obserwacji i autorefleksji, własnej intuicji, zdrowego rozsądku, przeżyć, doznań, wierzeń.

W takich „zindywidualizowanych” mikromodelach empirycznych (badacz i niewielka grupa chętnych do autobadania) — w których wspólnie poszukuje się i uzgadnia problem badawczy, szczegółowe metody gromadzenia i utrwalania danych, rezultaty badania, ich wartość teoretyczną i praktyczną — zmienia się zasadniczo podstawowe pytanie poznawcze. Zamiast pytania: kim jest nauczyciel (zewnętrzny układ odniesienia), jawi się pytanie i n n e: kim jest em jako człowiek-nauczyciel i co chce oraz może zmienić u siebie i drugich jednostek?

Zgromadzona w ten sposób „różnoźródłowa” wiedza może być, oczywiście, poddawana dalszym „obróbkom teoretycznym” na wyższych poziomach ogólności, np. wyjaśniania czy interpretowania rezultatów poznawczych przez

odwoływanie się do różnych teorii: przeciwstawnych, alternatywnych, komplementarnych.

Pluralistyczna perspektywa poznawcza obejmuje nie tylko różne empiryczne mikromodele (mikroparadygmaty), lecz również modele aprioryczne, tzn. oparte na rozumowaniu, czyli uzasadnianiu racji bez odwoływania się do konkretnych danych empirycznych. Przykładem takiego podejścia apriorycznego może być niniejsza rozprawa, w której podjęłam próbę zarysowania ontologicznej pluralistycznej wizji człowieka-nauczyciela oraz w jej następstwie — zróżnicowane możliwości poznawcze.

Przypisy

¹ Zob. m.in.: B. Żechowska: Teoretyczne orientacje w badaniach nad nauczycielem. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 1; Naturalistyczna i humanistyczna orientacja w pedagogii — implikacje metodologiczne. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3/4; Funkcjonalne podejście w badaniu nauczyciela — metodologiczne kontrowersje. „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 5/6.

² Zarysowałam je w referacie pt. „Poznawcze możliwości pluralizmu i eklektyzmu” wygłoszonym na Ogólnopolskim Seminarium dla nauczycieli akademickich w 1989 r.

³ S. Ehrlich: Oblicza pluralizmów. Warszawa 1985, s. 170.

⁴ J. Kozielski: O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne. Warszawa 1988, s. 5.

⁵ Por. Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy nauczyciela. Warszawa 1986.

⁶ M. Hempoliński: Spór naturalizmu z supernaturalizmem o naturę człowieka jako podmiotu działania i poznania. W: Poznanie, umysł, kultura. Praca zbiorowa pod red. Z. Cackowskiego. Lublin 1982, s. 129.

⁷ Ibid., s. 119–120.

⁸ Por. Ibid., s. 130–131.

⁹ Por. Ibid., s. 113.

¹⁰ P. K. Feyerabend: Jak być dobrym empirystą? Tłum. K. Zamiara. Warszawa 1979, s. 7.

¹¹ Por. E. Paszkiewicz: Struktura teorii psychologicznych. Warszawa 1989, s. 112.

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI
Uniwersytet Śląski
Katowice

KSZTAŁCENIE WĄSKOSPECJALISTYCZNE CZY TEŻ OGÓLNE W PROGRAMACH WYŻSZYCH STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH?

W bardzo różnych środowiskach przybiera na sile spontaniczna dyskusja dotycząca kierunków przemian systemu edukacji narodowej. Niestety, nie towarzyszą jej instytucjonalne próby opracowania nowej, aktualnej i rzetelnej naukowo diagnozy. Pojawiające się uwagi i głosy na łamach periodyków naukowych i popularnonaukowych z reguły nie stanowią zespołu spójnych i koherentnych rozważań czy też radykalnych poglądów. Spośród prezentowanych tzw. wizji idealnych — przyjmując klasyfikację modeli teoretycznych według W. Sztaffa¹, a więc zarówno wyobrażeniowych, spekulatywnych i czysto myślowych — nauczyciele poznają tylko nieliczne. Czytelnik ma bardzo niewiele okazji, aby zapoznać się w krajowej literaturze przedmiotu z różnego rodzaju konstruktami myślowymi odzwierciedlającymi najistotniejsze własności analizowanych problemów i zależności.

◊ Ostatnim Raporcie Komitetu Ekspertów (1989) nieomal zapomniano. Notabene, już w trakcie przygotowywania Raportu do druku, jeszcze w fazie dyskusji i analiz prowadzonych w licznym gronie Komitetu Ekspertów, miał on wielu krytyków. Wsuwano wówczas bardzo różne, w tym także zdecydowanie pozamerytoryczne, zarzuty. Raport niezmiernie użyteczny, stanowiący jakże potwierdzającą się dzisiaj dramatyczną zapowiedź upadku edukacji narodowej, po części został właśnie przez nadgorliwych krytyków po prostu unicestwiony.² Warto do niego jednak sięgać choćby tylko w celu konfrontacji aktualnych trendów kierunków przemian na przykład dotyczących szkolnictwa wyższego.³

W niniejszym polemicznym artykule proponuję zająć się bardzo ogólnymi kwestiami proponowanych zmian w kształceniu studentów uniwersyteckich wyższych studiów pedagogicznych. Przedstawione przeze mnie rozważania są po części bardzo osobistą refleksją wywołaną czerwcowymi propozycjami Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Przygotowane przez Radę propozycje nowego wykazu studiów z dnia 18.VI. 1991 r., sprowadzają poszczególne kierunki

— specjalności do jednego tylko kierunku kształcenia. Zapewniam przy tym Czytelników, iż analizując problem każdej zmiany w pryzmacie ewentualnego wywołania bliżej nie określonego konfliktu społecznego, opowiadam się już na samym wstępie za powszechnym przyjęciem w sferze dyskusji i działań orientacji funkcjonalnej. Zgodnie ze stwierdzeniem wielu teoretyków — przyjmując jako kryterium podstawowe znaczenie przypisywane konfliktowi w życiu społecznym — uważa się, iż orientacja funkcjonalna (wychodząca z założenia, że głównymi atrybutami życia społecznego są dynamiczne „equilibrium” oraz „consensus”) stara się sprowadzić konflikt na ubocze obszarów życia społecznego. Konflikt i jego następstwa postrzegane są z punktu widzenia ich eliminacji z życia społecznego.⁴

Od wielu lat na całym świecie toczy się dyskusja nad kształtem współczesnego uniwersytetu. Aspekt bardziej szczegółowy podejmowanych rozważań dotyczy aktualności i racjonalności programów nauczania na poszczególnych kierunkach studiów uniwersyteckich. Takie dyskusje zespołów ekspertów reprezentujących określoną dyscyplinę naukową czy też dziedzinę nauki, wraz z włączeniem się do nich reprezentantów nauk pokrewnych, wskazują na potrzebę ukazania trendów zmian, które następują w obrębie różnych struktur humanistycznych uczelni wyższych na całym świecie. Uwzględnienie licznych zaobserwowanych lokalnie doświadczeń w akademickich ośrodkach naukowo-dydaktycznych winno być podstawą i punktem wyjścia wszelkich analiz, a także dalszej wymiany poglądów. Wśród nich na szczególną uwagę — w obliczu wielości propozycji czy też alternatywnych rozwiązań — zasługują programy kształcenia i nauczania. Wszelkie plany dydaktyczne i programy, stanowiąc konkretne (nawet wówczas, gdy są zakreślone wyłącznie ramowo) wytyczne ogólnego kierunku przekazania wiedzy, odgrywają nader istotną rolę w realizacji procesu przygotowania absolwentów studiów wyższych do wykonywania przyszłej pracy zawodowej. W minionym okresie ukazało się wiele opracowań podejmujących analizowane zagadnienia w sposób bezpośredni, bądź, bądź też pośredni — na przykład ukazujący dynamikę związków pomiędzy składnikami i zespołami uwarunkowań środowiskowych a efektami funkcjonowania szkolnictwa powszechnego.⁵

Warto przypomnieć, że po drugiej wojnie światowej w Polsce różne uczelnie — poza ośrodkami uniwersyteckimi — (np. WSP, WSN, czy WSPS) kształciły nauczycieli i pedagogów na poziomie wyższym. Nie było to, niestety, kształcenie jednolite, pomimo przyjętego na wstępie założenia, iż podstawowym jego celem było przygotowanie nauczyciela (a także pedagoga) do wielorakich zadań związanych z kształceniem, nauczaniem i wychowaniem.

Po wojnie, w nowo powstałych wyższych szkołach pedagogicznych, od 1946 roku przygotowywano nauczycieli do pracy w siedmioklasowych szkołach podstawowych: początkowo w zakresie nauczania dwóch przedmiotów szkolnych, a następnie jednego. W związku z dużym zapotrzebowaniem na nauczycieli w latach pięćdziesiątych w szkołach zawodowych oraz liceach ogólnokształcących kierowano tychże absolwentów WSP do szkół średnich. Spowodowało to

kolejne zmiany w programie studiów rozszerzonych do 4 lat oraz w uprawnieniach, jakie przyznano WSP w zakresie nadawania absolwentom tytułu magistra.

Do roku 1973 obowiązywały programy zarówno 3 — jak i 4-letnich studiów pedagogicznych. W uniwersytetach jednakże obowiązywał 5-letni program nauczania. Od 1973 roku rozpoczęto masowe kształcenie pedagogów na podstawie zupełnie nowych programów studiów. Zrezygowano wówczas całkowicie z 5-letnich studiów ogólnych, a wprowadzono w zamian studia 4-letnie — zarówno na terenie uniwersytetów, jak i w wyższych szkołach pedagogicznych o jednej specjalizacji przedmiotowej. W latach sześćdziesiątych istniały w kraju praktycznie dwie drogi w zakresie możliwości ukończenia studiów wyższych w dziedzinie pedagogiki. W uniwersytetach na kierunku pedagogika — tradycje sięgają jeszcze okresu międzywojennego w ramach obowiązujących rygorów — student zaliczał drugi przedmiot, którym mógł być jeden z przedmiotów nauczanych w wyższych klasach szkoły podstawowej. Zakładano bowiem, że absolwent kierunku pedagogicznego zdobędzie prawo do nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli, a ze względu na równoczesny brak godzin do pełnego wymiaru, jaki przewidywał dany etat, absolwent będzie także przygotowany do prowadzenia zajęć lekcyjnych z zakresu drugiego przedmiotu.

Wyższe szkoły pedagogiczne, wprowadzając studia z zakresu pedagogiki, wybrały inną drogę kształcenia. Np. do WSP w Gdańsku w latach pięćdziesiątych przyjmowano na 3-letnie studia z zakresu pedagogiki absolwentów studiów wyższych tzw. stopnia pierwszego, a z czasem wyłącznie absolwentów studiów nauczycielskich. Przyjmowani na studia pedagogiczne musieli się wykazać okresem minimum 2-letniej pracy w zawodzie nauczycielskim. W tej sytuacji zrezygowano z nauczania przedmiotu pobocznego, ponieważ przyjmowani na studia mieli już uprawnienia do prowadzenia lekcji w szkole z poszczególnych przedmiotów. W związku z tym program przewidywał, że pogłębiona wśród słuchaczy zostanie wiedza o poszczególnych teoriach pedagogicznych na niekorzyść zajęć praktycznych, znanych studentom z faktu uprzedniej ich pracy w szkole. W okresie późniejszym uznano jednak, iż 5-letnie programy studiów znacznie lepiej przygotowują absolwentów do wielorakich funkcji zawodowych pełnionych w społeczeństwie polskim przez pedagogów.

Od 1973 roku w ramach 4-letnich studiów na poszczególnych kierunkach pedagogiki program studiów przewiduje podział na 2-letni okres nauczania ogólnego oraz 2-letni okres specjalizacyjny. Należy naturalnie zastrzec się, że sformułowany program wcale nie przesądza charakteru procesu dydaktycznego, a nawet nie gwarantuje jego pełnej realizacji, niemniej jednak poszczególne programy na określonych kierunkach studiów pedagogicznych zmierzały przynajmniej w założeniu do realizacji zadań kształcenia ogólnego na I i II rok studiów oraz kształcenia specjalistycznego na roku III i IV. Tak więc, wyszczególnić można kilka specjalności występujących na kierunkach pedagogiki (zatwierdzonych do niedawna do realizacji przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa

Wyższego i Techniki przekształconego następnie w Ministerstwo Edukacji Narodowej). Są to tzw. kierunki-specjalności dzielące poszczególne roczniki słuchaczy wyższych studiów pedagogicznych (dziennych i zaocznych) począwszy od pierwszego roku studiów. Obowiązują one w zasadzie po dzień dzisiejszy, są to:

- pedagogika szkolna,
- pedagogika opiekuńczo-wychowawcza,
- pedagogika kulturalno-oświatowa,
- pedagogika specjalna w zakresie kilku rodzajów upośledzeń oraz rewalidacji,
- pedagogika resocjalizacyjna,
- pedagogika obronna (tzw. wychowanie obronne),
- pedagogika przedszkolna,
- pedagogika pracy,
- pedagogika w zakresie klas początkowych, tzw. nauczanie początkowe.⁶

Na podstawie liczby i rozdrobnienia poszczególnych specjalizacji można sądzić, iż absolwenci pedagogiki — w obliczu licznych przemian naszego życia społecznego lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych — przygotowywani byli nie tylko do ról nauczycieli i wychowawców. Stawia to określone zadania tak w zakresie organizacji programów studiów wyższych, jak i badań nad procesem ich wchodzenia do zawodu, aktywizacją społeczno-zawodową, zadowoleniem z pracy itp.

Kwestia specjalizacji stanowi przedmiot stałych zainteresowań, jak również kontrowersji wśród przedstawicieli dyscyplin humanistycznych. Problem dotyczy także przygotowania zawodowego, a więc zadania realizowanego w okresie studiów. Nie kwestionuje się konieczności ukierunkowania i pogłębiania wiedzy studiujących w określonej, wybranej dziedzinie. Niezaprzeczalny rozwój różnych — coraz bardziej usamodzielniających się — nurtów specjalizacyjnych w dziedzinie pedagogiki jest faktem, z którym należy się liczyć. Występuje — podobnie jak wśród innych humanistycznych kierunków studiów — niespójny związek między wyodrębniającymi się i rozwijającymi naukowo specjalizacjami a zapotrzebowaniem zawodowym na absolwentów pedagogiki. Zmusza to do odrębnego widzenia specjalizacji pedagogicznych w aspekcie naukowym i w aspekcie procesu kształcenia. Na specjalistyczne kształcenie pedagogów należy patrzeć także w aspekcie realnego zagospodarowania kwalifikowanych zasobów ludzkich, a także w aspekcie społecznego zapotrzebowania na określone kadry humanistów z wyższym wykształceniem. Wydaje się jednak, iż propozycje całkowitej likwidacji kilku wyszczególnionych kierunków — specjalności uprzednio realizowanych do wyłącznie jednej jest sugestią zbyt radykalną i chyba nie do końca przemyślaną. Pozostaje owa propozycja w jaskrawej sprzeczności z zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 kwietnia 1989 r. w sprawie określenia nazw kierunków studiów w szkołach wyższych oraz rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych nadawanych przez szkoły wyższe (M.L. nr 14 poz. 107). Warto je pokrótce przedstawić. Oto poszczególne kierunki studiów pedagogicznych — wraz z podaniem tytułów zawodowych, w brzmieniu obowiązującej ustawy:

- (Lp. 44) Nauczanie Początkowe — magister pedagogiki w zakresie nauczania początkowego.
- (Lp. 49) Pedagogika — magister pedagogiki.
- (Lp. 50) Pedagogika Specjalna — magister pedagogiki specjalnej.
- (Lp. 53) Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja — magister profilaktyki społecznej i resocjalizacji.
- (Lp. 62) Wychowanie Muzyczne — magister wychowania muzycznego.
- (Lp. 63) Wychowanie Obronne — magister wychowania obronnego.
- (Lp. 64) Wychowanie Plastyczne — magister wychowania plastycznego.
- (Lp. 65) Wychowanie Przedszkolne — magister pedagogiki w zakresie wychowania przedszkolnego.

Jak widać, nie w pełni odpowiadają one obowiązującym kierunkom kształcenia realizowanego w szkołach wyższych Rzeczypospolitej Polski. Myślę, że ta kwestia domaga się pilnie ujednoczenia, lecz w żadnym przypadku nie może to być jednorazowo przeprowadzona akcja o charakterze kampanijnym, pozostająca nadal w sprzeczności z obowiązującą ustawą i dotychczasowymi rozstrzygnięciami, które przyniosły nader pozytywne i oczekiwane rezultaty. Tradycyjny nośnik nauki ulega stałym modyfikacjom. Jest to proces różnicowany, przebiegający w różnych częściach świata, zaznaczają się przy tym intensywnie wpływy regionalne. Jeżeli trzeba byłoby jednym wyrazem określić tryb i działalność wszystkich uniwersytetów prowadzoną aktualnie w świecie to najodpowiedniejszym wyrazem stałby się prawdopodobnie termin „pluralizm”.

W tym pluralizmie dopatrzeć się wszakże można pewnych kwestii ogólnych, stanowiących przedmiot powszechnego zainteresowania. Stąd aktualne pytanie: „jak kształcić?”. Wydaje się, że w większości krajów dominuje specjalizacja kierunkowa, z którą mamy do czynienia w wyższych uczelniach całego świata. Zanik kształcenia ogólnego na rzecz specjalistycznego jest konsekwencją usamodzielnienia się nauki. Jest to zarazem rezultat niskiej podaży wolnych miejsc pracy ofiarowanej absolwentom szkół wyższych w warunkach wzrastającej wydajności pracy, ale także szerzącego się w wielu państwach bezrobocia. Mamy w tej sytuacji do czynienia z licznymi próbami budowy nowych programów dydaktycznych na wyższych uczelniach. Jest to zadanie ciągle wszędzie i stale ponawiane, w nieustannie zmieniających się realiach życia młodzieży akademickiej. Wymaga ono stałej kontroli ze strony wszystkich pracowników naukowych, poszukujących nowych form i metod w pracy dydaktycznej.

W okresie wymiany poglądów i pracy nad projektami nowych programów, ujawnia się fakt, że problemem newralgicznym dla projektowanych rozwiązań staje się zawsze próba określenia odpowiedzi na pytanie: „kim właściwie ma być współczesny absolwent szkoły wyższej? — a w analizowanym przez nas przypadku — absolwent wyższych studiów pedagogicznych?”. Odpowiedź na nie — to zagadnienie zasadnicze dla wszelkich analiz wzajemnych relacji pomiędzy przygotowaniem ogólnym a specjalistycznym w procesie kształcenia.

W każdym bądź razie, brnąć w kierunku stałej i raczej wąskiej specjalizacji.

uniwersytety współczesne i inne szkoły wyższe — począwszy od lat sześćdziesiątych — zaczęły coraz częściej stawiać podstawowe pytanie: „kształcenie ogólne czy też specjalizacja?”. Celem analiz nie było przeciwstawienie dwóch typów studiów — ogólnoteoretycznych o cechach negatywnie pojętej akademickości i specjalizacyjno-praktycznym, w ujęciu wąsko praktycystycznym. Alternatywę taką przekreśla doświadczenie praktyczne w postaci zapotrzebowania absolwentów na lokalnych, regionalnych czy ogólnokrajowych rynkach pracy.

Problem rysuje się jako bardzo ważny (a zarazem jako bardzo dyskusyjny) wówczas, kiedy wyodrębnimy perspektywę powiązania przygotowania teoretycznego z wymogami praktyki społecznej, a wykształcenia ogólnego ze specjalizacyjnym. Z tego punktu widzenia problem opracowania programu uwzględniającego wymogi przygotowania teoretyczno-metodologicznego nie powinien być oderwany od szeroko rozumianych relacji pomiędzy otaczającą daną szkołę wyższą rzeczywistością społeczną, polityczną bądź materialną.⁷

W przypadku rozważań globalnych relacji między kształceniem ogólnym a specjalizacyjnym, korzystne okazać się może wprowadzenie paru dodatkowych elementów określających warunki tych związków i zależności. Punktem wyjścia do analiz i wniosków mogą stać się poniższe spostrzeżenia.

Absolwenci studiów pedagogicznych uniwersytetów bądź WSP — jak wiadomo z dotychczasowej praktyki — (w większości przypadków) nie podejmują pracy zgodnej z przygotowaniem specjalistycznym. Zarówno możliwość uzyskania miejsc pracy, jak i motywacja do ich poszukiwania są bardzo różnorodne. W wielu przypadkach powodowane są czynnikami przypadkowymi (np. oferta, sytuacja rodzinna), a nie planowanym systemem wykształcenia kadr kwalifikowanych rekrutujących się spośród absolwentów uczelni wyższych.

Należałoby się spodziewać, że ogólnokrajowy podział kierunków specjalizacyjnych na studiach pedagogicznych był w jakimś stopniu związany ze stale rosnącym zapotrzebowaniem na kadrę kwalifikowaną o wyższym przygotowaniu pedagogicznym. Dziwić więc mogą fakty ujawnione w nielicznych badaniach prowadzonych na terenie kraju nad funkcją absolwentów pedagogiki, które jednoznacznie ujawniły, że badani zbyt często nie są przygotowani do zawodu nauczycielskiego w stopniu zadowalającym. Przeprowadzone badania empiryczne wykazały także, iż poza czynnościami organicznymi wynikającymi z piastowania określonego stanowiska badani wykonują wiele funkcji uzupełniających, wśród których dominują funkcje kulturalno-oświatowe. Powyższa sytuacja znajduje pełne uzasadnienie w społecznym pojmowaniu roli pedagoga. Wyniki działalności pedagoga (podobnie jak przedstawicieli innych dyscyplin nauk społecznych) mogą i powinny być wykorzystywane z pożytkiem dla społeczeństwa w różny sposób. Jego obserwacje i interpretacje mogą być niezwykle cenne i ciekawe dla innych pedagogów czy nauczycieli, a także socjologów i psychologów, którzy interesować się będą, między innymi, takimi problemami jak to, w jakiej mierze dane badanie umożliwia nam bardziej wnikliwe zrozumienie pojedynczych i zbiorowych ludzkich zachowań, a także, jakie nowe metody badawcze, hipotezy i uogólnienia zawiera dane badanie.

Wykorzystanie wyników badań natury pedagogiczno-społecznej przez innych uczonych i praktyków prowadzi w konsekwencji do wzrostu wiedzy opartej na naukowych przesłankach. Obserwacja i interpretacje pedagoga mogą być szczególnie ważne dla nauczycieli, działaczy gospodarczych i społecznych, działaczy związków zawodowych bądź też ludzi pracujących w dziedzinie kształcenia, doksztalcania — a oszatanio także przekwalifikowania personelu. Ludzie ci są odpowiedzialni za działania różnych instytucji społecznych. Ich cele polegają na usprawnieniu całokształtu polityki społecznej, w tym oświatowej, a także na planowaniu i działaniu w pewnych dziedzinach działalności ogólnonarodowej. Obserwacje i interpretacje pewnych zjawisk, między innymi przez pedagoga reprezentującego określoną specjalność, mogą także mieć dużą wartość dla całego społeczeństwa, na przykład działalność w zakresie kształtowania określonej opinii publicznej. Idzie tu o ogólnowiatopoglądowe skutki prac teoretycznych i badawczych pedagogów, które pomagają każdemu człowiekowi w zrozumieniu dynamiki i zakresu możliwości ponownej adaptacji do nowych (często innych) warunków socjoekonomicznych.⁸

Stworzenie ogólnych warunków, w jakich winny przebiegać procesy wychowawcze kreujące nowoczesnego człowieka, jest uważane za problem szczególnie trudny i złożony we wszystkich krajach świata — bez wyjątku. Traktowane jest to zadanie jako misja najwyższej wagi. Nigdy przedtem nie pojmowano w skali światowej tyłu, co obecnie, reform szkolnych, a zarazem nie osądzano szkoły tak surowo. Nigdy wreszcie nie ukazało się prawie równocześnie tyle raportów o stanie edukacji poszczególnych krajów i nigdy nie było tak powszechnej zgody co do tego, że rozwój oświaty i wychowania stanowi nieodzowny warunek postępu gospodarczego, społecznego i kulturalnego.⁹

Taka właśnie wizja działalności absolwenta wyższych studiów pedagogicznych prowadzi między innymi do realizacji jednego z podstawowych celów, jaki urzeczywistnić chcą pedagodzy, a jakim jest zasada elastyczności i ustawiczności oświaty i wychowania, przede wszystkim w warunkach funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej.

Powstaje zatem kolejne pytanie: czy w programowaniu planów studiów sytuacja taka powinna być uwzględniona — i w jakiej mierze? — czy też, w ogóle nie należy jej brać pod uwagę? Podstawowe zasady konstruowania programów nauczania wiążą się z planowanym okresem studiów. Zakładają ograniczony czas studiów stacjonarnych i nie kwestionowaną potrzebę powiązania zadań kształcenia ogólnego i specjalistycznego, rysuje się potrzeba podziału studiów na dwa etapy: pierwszy — o przewadze przedmiotów i problematyki teoretycznej — i drugi — o przewadze przedmiotów i tematyce szczegółowej, specjalizacyjnej.¹⁰ Znane dziś w świecie różnice są znaczne. Tytuły magistra określonej specjalności można zdobyć w ramach studiów dziennych 3-letnich, 4-letnich, ale także 5-letnich. Zależy to wyłącznie od obowiązującego programu, państwa czy typu uczelni, która narzuca określony tryb kształcenia. Innym aspektem podziału studiów na dwa etapy jest problem przeciwdziałania zbyt daleko idącej dezintegracji i wybiórczości w przekazie wiedzy w poszczególnych dziedzinach,

osłabiającej możliwość kształcenia absolwentów o szerokich horyzontach intelektualnych. Generalne tendencje współczesnej dydaktyki, które bywają czasami uwzględnione w programach nauczania, charakteryzując się w teorii postulatem odchodzenia od nadmiernie zakreślonych kierunków specjalizacyjnego kształcenia, a także dążeniem do redukcji ich nadmiernej liczby — dotyczy to bardzo wąskich specjalności. Inną kwestią staje się ogólnoswiatowy podział kierunków specjalizacyjnych w nieodległej perspektywie XXI wieku. Przemyslenie ich przyszłego rozwoju w różnych ośrodkach uniwersyteckich wiąże się z rozwojem każdego z nich, ale także z rosnącym zapotrzebowaniem na kwalifikowaną kadrę o przygotowaniu właśnie specjalizacyjnym.

Osobne miejsce — w opinii wybitnej specjalistki, Profesor Wojnar-Sujeckiej — „należałoby poświęcić studiom indywidualnym. Otwarta przed paroma laty możliwość podejmowania indywidualnego toku studiów zyskuje coraz więcej zwolenników, również wśród studentów. W całokształcie procesu kształcenia uniwersyteckiego ten typ realizacji programu indywidualnego może stanowić niewielki liczebnie; natomiast bardzo istotny czynnik pełnej aktywizacji zdolności indywidualnych i pogłębionego zdobywania wiedzy i umiejętności. Doceniając w pełni walory programów indywidualnych, można już dziś zasygnalizować pojawiające się trudności w toku ich podejmowania i wypełniania. Pierwsza dotyczy wyboru kierunku specjalizacyjnego w zakresie studiów indywidualnych. Wybór ten nie może być traktowany jako mało przemyślana ucieczka od niezadawalającej (na płaszczyźnie liczby realizowanych specjalizacji) propozycji generalnego programu obowiązującego w danym instytucie. Wybór kierunku studiów indywidualnych uwzględniać może przede wszystkim deficytowe dziedziny wymagające kształcenia nielicznych, lecz potrzebnych specjalistów. Zbieżność indywidualnych zainteresowań studenta ubiegającego się o uzyskanie prawa realizacji toku studiów indywidualnych z faktycznymi zapotrzebowaniami — może być kryterium do podjęcia decyzji. Jednak brak sformułowanych tego typu zapotrzebowań sprawia, że w dotychczasowej praktyce momentem decydującym jest jednostkowa propozycja studenta, poparta zgodą ewentualnego opiekuna”.¹¹

Innym zagadnieniem studiów indywidualnych staje się obecnie możliwość realizacji podobnego w swym zakresie programu nie przez jednego studenta, lecz małą bądź dużą (instytucjonalnie powołaną na wniosek zainteresowanych) grupę. Może to przynieść pewne korzyści zarówno dydaktyczne, jak i merytoryczne. Jednak czy w tak opisanej postaci trybu kształcenia nie stanie się ono nieformalną drogą do tworzenia kolejnego nachylenia specjalizacyjnego nie przewidzianego uprzednio w programie.

Jak widać, pytania i wątpliwości można by mnożyć bez liku. Nie towarzyszyły one, niestety, inicjatorom radykalnie proponowanych zmian w dotychczas obowiązującym wykazie studiów wyższych. W tym miejscu wypadałoby bliżej określić własne stanowisko.

Jestem zdecydowanie przeciwny jakimkolwiek próbom generalizacji funkcji programu nauczania. Uważam także, iż nie powinniśmy całkowicie zrywać

z bliską nam tradycją innych państw Europy Środkowej¹². Sądzę, że wszelkie propozycje modernizacyjne muszą być rozpatrywane w bardzo szerokim kontekście całego procesu kształcenia i nauczania — dla dobra jednostki oraz dalszego rozwoju nauk pedagogicznych, tudzież ich praktycznych implikacji. Nie istnieje wszakże jakikolwiek cień wątpliwości, że programy nauczania pełnią tylko służebną rolę wobec tych celów, które stanowią główne płaszczyzny odniesienia przy dobieraniu określonych zakresów nauczanych treści. Niepóźnią rolę — przy podejmowaniu decyzji — odgrywać winny jakże liczne i różne role społeczne pełnione przez pedagogów w dzisiejszej Polsce. Trudno byłoby obecnie przesądzać o kierunku dalszych poszukiwań. Nie sądzą jednak, by miało to być ograniczenie kształcenia do jednego kierunku, a w jego ramach — określonej specjalności.

Pozostawienie ostatecznego wyboru poszczególnym wydziałowym jednostkom uczelnianym może nie przynieść racjonalnych i autonomicznych rezultatów. Przewaga opinii o programach nauczania, wyrażana przez respondentów poszczególnych dyscyplin naukowych w ramach określonej jednostki organizacyjnej, może być ściśle związana z liczbą samodzielnych pracowników nauki. Owa proporcja i ewentualne nadreprezentowanie partykularnych interesów, często tradycyjne uprzedzenia rzeczników danego kierunku itp., mogą prowadzić do zwykłego absurdu przy wyborze ostatecznych rozwiązań i decyzji.

W krajach o najwyższym cywilizacyjnym poziomie rozwoju od dawna istnieje świadomość faktu, jak zawodne okazać się mogą prognozy i zalecenia opierające się na ograniczonej liczbie przedstawionych koncepcji, nawet wówczas, kiedy są one sygnowane nazwiskami wybitnych i uznanych w nauce autorytetów. Na przykład, w powojennej Polsce zlikwidowano socjologię jako kierunek studiów w 1949 roku. Po raz drugi propozycję taką wysunęła właśnie Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (1991). Fakt ów nie budzi najlepszych skojarzeń w środowisku reprezentantów nauk humanistycznych, w tym także pedagogów. Trudno także zgodzić się z twierdzeniem, iż tytuł „magistra nauk społecznych” ułatwić miałby absolwentowi zatrudnienie, bardziej niż tytuł „magistra socjologii”¹³.

Wszystkie przytoczone uwagi mają takie samo założenie ogólne dotyczące związków między konfliktem a projektowaną zmianą. Uwagi te pozwalają sobie w trybie ogólnym wyartykułować projektodawcy instytucjonalnych przemian w szkolnictwie wyższym, zachęcając wszystkich zainteresowanych do pragmatycznej, burzliwej, a zarazem racjonalnej, dyskusji poprzedzającej ostateczny arbitraż dotyczący kształcenia pedagogów na poziomie wyższym.

Przed nami XXI wiek, a we współczesnej organizacji życia społecznego wzrasta nadal rola nauki uniwersyteckiej jako metody postępowania poznawczego, zbioru wzorców oraz narzędzi rozwiązywania problemów szczególnie ważnych w rozwoju danego społeczeństwa. Ten proces dziejowy stanowi równocześnie realizację znanych oświeceniowych postulatów, mówiących o doniosłości prawdy naukowej w kształtowaniu postaw społecznych oraz naukowej metody postępowania. Pojęcie wiedzy naukowej, jak i metody naukowej,

implikuje istnienie jednoznacznych wzorów myślenia i postępowania poznawczego, które mogą być przenoszone na różnego rodzaju dziedziny działalności. Zwiększać się więc będzie zapewne nadal zasięg szkolnictwa wyższego w odpowiedzi na coraz to nowe wymagania studentów czy interesy grup lokalnych. Uczelnie wyższe pozostaną w obliczu nowych potrzeb związanych z badaniami empirycznymi i prowadzonymi analizami teoretycznymi na żądanie wysuwane przez społeczności lokalne, a także w odpowiedzi na nieustające apele, aby szkoły wyższe przyczyniły się do przyspieszenia oczekiwanych reform społecznych bądź też rozwiązania istniejących bolączek (takich jak np. bezrobocie) w trybie działań profilaktycznych i kompensacyjnych.

Nowe typy strukturalne szkół wyższych, nowi studenci i zmieniające się programy kształcenia pociągną za sobą prawdopodobnie zasadnicze zmiany w zakresie oceny wyników studiów. Rozwinie się jeszcze bardziej udział studentów w kierowaniu szkołami wyższymi i procesem nauczania. Rozwiną się zapewne masowo studia zaoczne, wieczorowe i kursy dyplomowe. Nie oznacza to wcale, że w innych zakresach — niż to przewidujemy — nie będziemy obserwować poczynań różbieżnych, a nawet ze sobą sprzecznych. Dotyczyć to może ograniczenia dróg rozwoju oświaty, np. działania centralistycznego, kontroli państwowej, centralnej systematyzacji i koncentracji decyzji w jednych krajach, a w innych: pluralizm, decentralizację, zmniejszenie nadzoru centralnych grup planistyczno-decyzyjnych.

Tak czy inaczej, uczelnie wyższe XXI wieku w Polsce przejmą na siebie — jak ongiś — głęboki sens wychowania we współczesnym świecie i odpowiedzialność wobec obecnych pokoleń. Będą realizowały swoje posłannictwo, a więc obowiązek przygotowania wiernych słuchaczy-studentów — dla świata nadziei i przyszłości, wykorzystując swoje możliwości i tradycyjne mity, perspektywy i cele ostateczne. Warto więc, aby zmiany wprowadzone w życie w roku akademickim 1992/93 w zakresie nauczania nauk pedagogicznych były istotnym novum w porównaniu z dotychczasowym sposobem kształcenia. Dlatego warto i trzeba sięgać do ocen miarodajnych¹⁴, sformułowanych przez niekwestionowanych ekspertów. Szczególnie trzeba to czynić przy próbie podejmowania decyzji o dużym znaczeniu dla pomyślnych perspektyw dalszego rozwoju nie tylko nauk o wychowaniu.

Przypisy

¹ W. Sztoff: Modelowanie i filozofia, Warszawa 1971, PWN s. 21

² Por. K. Kruszewski: W sprawie kryzysu rozważań o kryzysie oświaty. „Forum Oświatowe” 1991, nr 3, s. 29

³ Edukacja narodowa priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej. Warszawa-Kraków 1989, PWN s. 225—268.

⁴ J. Mucha: Zmiana a konflikt społeczny. Miejsce zmiany w konfliktowych modelach społeczeństwa. „Studia Socjologiczne” 1975, nr 2 s. 67—68.

⁵ Zob. J. Wojnar-Sujecka: Kształcenie ogólne i specjalistyczne w programach studiów

socjologicznych. „Studia Socjologiczne” 1976 nr 2. Por. Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo wyższe w krajach uprzemysłowionych. Przemiany w latach 1945—1979, tendencje, prognozy. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1980, nr 1; oraz tego samego autora praca zwrta pt: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, PWN; T. Lewowicki: Proces kształcenia wielostronnego; od schematu zmiany do zmiany schematu. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3. Por. także opracowania innych autorów m.in. R. Borowicz: Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Warszawa 1983, PWN; A. Radziewicz-Winnicki: Refleksje nad obecnym kształtem wyższych uczelni (Niektóre problemy współczesnego uniwersytetu). „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1987, nr 3 oraz tego samego autora opracowanie pt: Universities after 1945. The Age of global Power or Crisis. „Paidea” 1991, vol. XVI; S. Palka (red): Teoretyczne podstawy pedagogiki. Kraków 1987. Wyd. UJ; R. Łukasiewicz: Procesy alienacji wykształcenia. Doświadczenia polskie. Warszawa 1989, PWN; Z. Kwieciński: Dynamika funkcjonowania szkoły. Warszawa 1990, PWN; oraz inne opracowania.

⁹ Zob. L. Kożuchowski: Koncepcje kształcenia pedagogów. Warszawa 1980, PWN, s. 51—112. Por. A. Radziewicz-Winnicki: Pedagog w przemysłowym zakładzie pracy. Katowice 1983. Wyd. UŚI, s. 11—15.

⁷ Por. J. Wojnar-Sujecka: Kształcenie ogólne... s. 6—7.

⁸ Por. A. Radziewicz-Winnicki: Refleksje nad obecnym kształtem ... s. 95.

⁹ E. Faure: Uczyć się aby być. Warszawa 1975, PWN, s. 7—8. Por. Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform... s. 9—22, i inni.

¹⁰ I. Wojnar-Sujecka: Kształcenie ogólne ... s. 12—14

¹¹ Ibidem

¹² W większości krajów ościennych (RFN, Czecho-Słowacja czy Dania, nie wspominając o wschodnich sąsiadach ubiegających się o własną tożsamość) istnieje kilka odrębnych kierunków-specjalności, wyodrębnionych w ramach realizowanych programów studiów pedagogicznych, nie identycznych, ale bardzo zbliżonych do dotychczas i obecnie realizowanych w Polsce.

¹³ Bibliograficzna informacja bieżąca nr 1. Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Zarząd Główny. Warszawa 1991, s. 6.

¹⁴ Warto m.in. zwrócić uwagę na szereg wniosków sformułowanych przez K. Kruszewskiego w cytowanym uprzednio artykule: W sprawie kryzysu rozważań ... s. 35—38.

GENOWEFA KOĆ-SENIUCH

Instytut Polityki Naukowej

i Szkolnictwa Wyższego

NAUCZYCIELSKIE KOLEGIA JEZYKÓW OBCYCH — PERSPEKTYWY CZY WYMÓG POTRZEB SYTUACYJNYCH

„Wśród działań dostosowawczych Polski do EWG główną rolę odgrywa reforma systemu edukacji narodowej. Potrzebne są w tym celu takie zmiany w systemie kształcenia, które umożliwiłyby uzyskanie pełnej wzajemnej uznawalności przez inne kraje dyplomów wydawanych przez nasze szkoły średnie i wyższe.”¹

Realizację tych zadań w sposób szczególny warunkuje poziom i jakość kształcenia językowego, a z kolei spełnienie tych zasadniczych celów w dużej

mierze zależy od nauczycieli języków obcych. System kształcenia tej grupy nauczycielstwa polskiego stanowi więc ważne ogniwo powodzenia reformy całego systemu edukacji narodowej.

Wszelkie decyzje związane z organizacją kształcenia nauczycieli dotyczą działań wielopoziomowych, wyzwalają pytania o sens przeobrażeń. Najważniejsze z nich w zakresie organizacji różnych form kształcenia nauczycieli języków obcych to pytania o wizję perspektywiczną i koncepcje tego kształcenia, miejsce wiedzy i umiejętności pedagogicznych w całym obrazie kwalifikacji nauczycielskich, pytanie o zakres i strukturę treści kierunkowych — trzon poznawczy koncepcji kształcenia. Nasuwa się także pytanie, w jakim stopniu można ograniczać zakresy kształtowania kwalifikacji nauczycielskich w skróconych cyklach edukacyjnych i jakie to może mieć skutki dla procesów kształcenia językowego różnych grup uczniowskich i zawodowych. Wreszcie pytanie o to, czy możliwe jest takie różnicowanie kwalifikacji nauczycielskich, które zwalniałoby nauczycieli określonych specjalności lub drastycznie ograniczało porządkowanie ich kształcenia współczesnym wymogom edukacyjnym.

Są to pytania istotne, rzutujące na obraz zawodu nauczyciela języka obcego, na jego edukację, koncepcję tej edukacji i jej treść.

Najsilniejsze tendencje edukacji nauczyciela języka obcego występujące dotychczas to koncepcje kształcenia przedmiotowego. Tendencje te występują także obecnie, nawet intensyfikują się. Znajduje to wyraz w rezygnacji znacznej części wydziałów neofilologicznych uniwersytetów kształcących nauczycieli z przygotowania pedagogicznego do pracy w szkole, ogólnego braku „klimatu pedagogicznego” na tych wydziałach wobec problemów edukacji nauczycielskiej, niechęci podejmowania tej działalności. W rezultacie także postawy studentów przyszłych nauczycieli jakże często są odbiciem tej amotywacji wobec przygotowania psychopedagogicznego i dydaktycznego, i sprowadzają je do wymuszonego dodatku uzyskiwanych na neofilologiach kwalifikacji nauczyciela języka obcego.

Jeśli zaś traktować zawód nauczyciela języka obcego w kategoriach pedagoga, statusu i roli edukacyjnej tego zawodu, to niezbędna jest refleksja, iż swoistość i bogactwo humanistyczne zawarte w treściach kształcenia kierunkowego musi być wykorzystane nie tylko do kształcenia, lecz także czynienia wykształconym przyszłego nauczyciela. I sądzę, że warto w tym miejscu przypomnieć słowa myśliciela, filozofa i pedagoga, T. Kotarbińskiego: „Nauczycieli różni to, czego są nauczycielami: jedni uczą specjalnie matematyki, inni — języka literackiego itd., ale łączy ich fakt, że są nauczycielami. To stanowi ich specjalizację wspólną i łączną”.²

Słowa te, mimo upływu czasu, są wciąż aktualne. W kształceniu nauczycieli treść tej „wspólnej i łącznej” specjalizacji stanowi przygotowanie każdego nauczyciela, niezależnie od kierunku jaki studiuje, do pełnienia podstawowych funkcji i zadań edukacyjnych: kształcących wychowawczych, opiekuńczych, środowiskowych, życiowego ukierunkowania swego wychowanka. Realizacja tych zadań wymaga wyjścia poza wąsko instrumentalne, umiejętnościowe

kształcenie nauczycieli. Preferencje norm umiejętnościowych w kształceniu nauczycieli języków obcych nadawałoby temu zawodowi cechy zawodów rzemieślniczych. Czy o to chodzi w edukacji nauczycieli języków obcych i czy sami nauczyciele zaakceptują taki obraz swoich kwalifikacji zawodowych? Sądzę, że problem polega nie na zubożaniu nauczyciela jako pedagoga, lecz także na doborze i strukturalizacji treści kształcenia kierunkowego oraz przyjmowaniu stosownych do potrzeb koncepcji i strategii kształcenia.

Przemiany jakościowe dokonujące się w samej pedagogice na skutek nowej humanistycznej orientacji w naukach społecznych, tak jak i przemiany w treściach programowych literatur wykładanych kandydatom na nauczycieli, tworzą nowe relacje możliwości i realizacji współcześnie kształtującej się triady teleologicznej w kształceniu, wspólnego kształtowania systemów wartości i postaw nauczycielskich.

Zaistniały impas uniwersyteckiej edukacji nauczycieli języków obcych, kumulujące się w tym zakresie potrzeby, spowodowały poszukiwanie różnorodnych wariantów edukacji nauczycielskiej poza strukturami wydziałowymi uczelni. Przejawem dążeń zaspokojenia tych potrzeb są działające od 1990 roku nauczycielskie kolegia języków obcych.³

Z dostępnych materiałów źródłowych — zarządzeń, planów i programów kształcenia — zarysowuje się koncepcja i obraz nauczyciela języka obcego kształtowany głównie na podstawie wybranych elementów wiedzy neofilologicznej i metodyki nauczania języków kierunkowych. Szerzej sprawy kwalifikacji nauczycielskich ujmowane są w planach i programach kształcenia nauczycieli języka angielskiego. Czynnione zaś próby nawiązywania do problematyki psychologicznej i pedagogicznej, a także innych dyscyplin wpływających na interdyscyplinarny charakter metodyk nauczania języka francuskiego i niemieckiego, podkreślają jedynie marginalne traktowanie tej problematyki z jednoczesnym rozbudowaniem zakresu metodyk. Programy te stały się eklektyczne, co samo w sobie nie jest zagrożeniem, jeśli dotyczy metody. Ujęcie zaś treści wielu dyscyplin w jednym przedmiocie — pod hasłem „Metodyka” — siłą rzeczy musi rodzić trudności koncepcyjne i realizacyjne, szczególnie wtedy, gdy nie towarzyszyły im działaniom przemyślana koncepcja systemowego doboru treści. Zabrakło takiego podejścia w tworzonych dla kolegiów metodykach języków kierunkowych.

Trudno odczytać, jakie koncepcje edukacyjne i w jakim stopniu tworzyły podstawę założeń programowych kolegiów. Prawdopodobnie założenia te wyprowadzono z idei pragmatyzmu i potrzeb oświatowych. W zakresie kształcenia językowego potrzeby te są ewidentne i chęć ich spełnienia szlachetna. Pragmatyzm jednak w budowaniu nowych systemów edukacji nauczycielskiej, choć niezbędny w pewnych zakresach, może prowadzić do zbyt praktycystycznych rozwiązań. Powszechna dziś teza, że kolegia zajmą miejsce studiów nauczycielskich (SN-ów), może usprawiedliwiać w jakimś sensie daleko posunięty pragmatyzm kolegiów. Jeśli jednak miałaby być to nowa jakość edukacyjna, perspektywa edukacji nauczycielskiej, to struktura treści — zwsz-

cza „Metodyk” — powinna ulec przewartościowaniu, a w ogólnej koncepcji kształcenia nauczyciela języka obcego w większym stopniu uwzględnić współczesne wymogi edukacyjne.⁴ Zachowanie przedmiotowego ujęcia treści wiadomości i umiejętności językowych, wąski i mało czytelny zakres problematyki aksjologii społeczno-pedagogicznej, pragmatyzm w budowaniu wizji absolwenta kolegium, przy jednoczesnym braku kryteriów finalnych kształcenia, rodzi niebezpieczeństwo czynienia nauczyciela o zbyt okrojonych, a zarazem eklektycznych kwalifikacjach edukacyjnych.

Przyjmując twierdzenia, iż dotychczasowe założenia, że wszyscy pedagodzy powinni mieć wyższe wykształcenie nie sprawdziły się, że tylko połowa nauczycieli posiada dyplom i że uczelnie korzystając ze swojej autonomii rezygnują z zajęć pedagogicznych, nie jest powodem okrojenia możliwości kształtowania kwalifikacji nauczycielskich w nowych formach tej edukacji, a wyzwaniem poszukiwania nowych rozwiązań programowych i organizacyjnych. Niezależnie od poziomów, kierunków i form edukacji nauczycielskiej, nie da się uciec od refleksji filozoficznej nad kondycją nauczyciela jako człowieka najsilniej oddziałującego na tworzenie się systemów wartości swoich wychowanków.

Z pewnością przeprowadzone z czasem badania nauczycieli-absolwentów kolegiów ukażą sens i funkcjonalność przyjętych koncepcji edukacyjnych, pozwolą pełniej modyfikować i ulepszać koncepcje i procesy kształcenia, ale już dziś doświadczenia edukacyjne wskazują, iż finalne charakterystyki kwalifikacyjne wyraźnie zarysowane, pozwalają efektywniej organizować edukację, unikać prób i błędów w jej toku. Niepokój taki wyrażany jest zresztą w programach kolegium — „Najbardziej wyraźnym brakiem jest niemożność ustalenia na tym etapie precyzyjnych kryteriów wymagań dla absolwenta collegu”.⁵

Powołanie 55 nauczycielskich kolegiów języków obcych w zakresie kształcenia nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego, działają pod opieką i patronatem szkół wyższych. Statut Kolegium określa, iż „zadaniem kolegium jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie słuchaczy do nauczania języków obcych” i dalej: „Kolegium kształci kandydatów do zawodu nauczycielskiego (niepracujących i pracujących) oraz czynnych nauczycieli. Nauczanie w kolegium jest prowadzone w systemie dziennym lub wieczorowym.”⁶ Nauka w kolegium trwa 3 lata, a jego słuchaczem może zostać osoba mająca świadectwo dojrzałości. Warunkiem stania się słuchaczem jest zdanie egzaminu wstępnego — pisemnego i ustnego — z języka obcego, będącego przedmiotem kierunkowym kolegium. W statucie określa się także, iż językiem wykładowym jest język obcy wybranego kierunku studiów. Ponadto określone są także zakresy uprawnień i obowiązków nauczycieli i słuchaczy, źródła finansowania, struktura organizacyjna, tok studiów itp.

Plany i programy nauczania w zakresie specjalności języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego obejmują przedmioty kształcenia obligatoryjnego i fakultatywnego w ogólnym wymiarze 2160 godz. Rok szkolny rozpoczyna się 1 października w podziale na dwa semestry.

Strukturę treści kształcenia w specjalności języka angielskiego tworzy pięć bloków programowych: nauka języka (praktyczna nauka języka; fonetyka + interferencja fonetyczna; praktyczna gramatyka; praca własna pod kierunkiem; praca z taśmą); edukacja dla demokracji — obejmująca realioznawstwo i elementy geografii, historię Anglii i Stanów Zjednoczonych, kulturoznawstwo; kształcenie pedagogiczne, w którym wydzielono obserwacje, analizę materiałów, praktyki; metodykę; psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli, teorię uczenia się i nauczania; literatura — wstęp do literaturoznawstwa, literatura angielska, literatura amerykańska; językoznawstwo obejmujące wstęp do językoznawstwa, historię języka i odmiany języka.

Układ treści kształcenia obligatoryjnego w specjalności języka francuskiego także tworzą programy pięciu bloków: praktyczna nauka języka francuskiego, metodyka nauczania języka francuskiego z elementami nauk pokrewnych, wiadomości o krajach francuskiego obszaru językowego, elementy gramatyki i językoznawstwa, elementy literatur krajów francuskiego obszaru językowego.

Na treści kształcenia specjalności języka niemieckiego składają się również przedmioty obligatoryjne ujęte w pięć bloków: praktyczne nauczanie języka niemieckiego, metodyka nauczania języka niemieckiego z elementami dyscyplin wspomagających, wiedza o krajach niemieckiego obszaru językowego, elementy językoznawstwa, elementy literatury niemieckiego obszaru językowego.

Realizacji programowej przedmiotów obligatoryjnych towarzyszą zajęcia fakultatywne — lektorat języka obcego, zajęcia sportowe, plastyczne, muzyczne, treningi umiejętności interpersonalnych, zajęcia z zakresu psychologii, resocjalizacji i inne.

Wszystkie zajęcia z przedmiotów obligatoryjnych prowadzone są wyłącznie w języku obcym i kończą się kolokwium lub egzaminem. Zajęcia te prowadzone są w formie wykładów, konwersatoriów, seminariów, proseminariów, ćwiczeń oraz praktyk pedagogicznych. Praktyki mogą odbywać się w szkołach, na kursach pozaszkolnych, także na kursach prowadzonych przez kolegium, przy czym mogą one nosić charakter bloków kilkutygodniowych lub zajęć stałych.

Uprawnienia, jakie uzyskują absolwenci kolegiów po złożeniu egzaminu końcowego i otrzymaniu dyplomu, upoważniają do nauczania studiowanych języków w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, z wyjątkiem kolegium i neofilologii (w szkołach wyższych).

Zarysowana struktura procesu kształcenia w kolegiach, wymogi stawiane słuchaczom i nadawane im uprawnienia, wywołują dwojakie odczucia: obszerność zakresów programowych (wyborów wiedzy neofilologicznej) jest podyktowana chęcią uzasadnienia dawanych uprawnień, a jednocześnie okrojenie kwalifikacji nauczycielskich do umiejętności praktycznych wywołuje pytania o skutki edukacyjne tych uprawnień. Przyjęcie przedmiotowej koncepcji kształcenia i chęć ucieczki od szerszego spojrzenia na kwalifikacje nauczycielskie nie równoważą nawet hasła innowacyjności w postaci edukacji dla demokracji, czy

zestawionych obok siebie wyborów treści następujących przedmiotów: metodyka, psychopedagogiczne kształcenie, teoria nauczania-uczenia się. Zaistniało niebezpieczeństwo eklektyzmu i powtarzalności, swoistej metalingwistyki.

Przedmiotowość ujęcia treści kumuluje się niejako w metodyce nauczania języka niemieckiego, a zwielokrotniają ją propozycje polskich publikacji do realizacji tego przedmiotu i teorii uczenia się i nauczania języków obcych.⁷

Propozycje literatury stanowi 41 książek nie tylko metodycznych, ale i z zakresu dyscyplin współdziałających — psychologii, pedagogiki, metodyki pracy umysłowej, psycho- i socjolingwistyki itp. Jedną pozycją w tym zestawie jest w języku niemieckim, ponadto zalecane są także artykuły z czasopisma „Języki obce w szkole”. Oznacza to wysoki poziom wymogów wobec słuchaczy. Operowanie taką wiedzą w języku obcym przekracza wymogi stawiane lingwistom — autorom tychże książek i programów. Mam wątpliwość co do skuteczności tej drogi kształtowania umiejętności samokształceniowych i choćby elementów podmiotowości kształcenia. Wątpliwość tę potwierdza proponowany układ glottodydaktyczny i wynikające z niego zależności i czynniki warunkujące nauczanie i uczenie się języka obcego. Jest to układ typowo przedmiotowy, wymaga dokładnego przewartościowania, jeśli nie odwrócenia hierarchii ważności tych czynników. W rezultacie słuchacz kolegium, jeśli z czasem zetknie się z pojęciem podmiotowości w nauczaniu i potrzebą takich preferencji wobec ucznia, w najlepszym przypadku będzie zdezorientowany i zdany na swoje chęci wyrównywania braków w kształceniu.

Właśnie skrócone cykle kształcenia muszą dawać wiedzę operatywną, nowoczesną, aktualną, wspomagającą proces stawania się nauczycielem. Jeżeli bowiem takie ustawienie wymogów wobec słuchaczy służyć miało pogłębieniu umiejętności kierunkowych, językowych, to w praktyce edukacyjnej są potwierdzenia, że tworzy się w ten sposób progi i bariery motywacyjne uczenia się, nie mówiąc już o problemach transferu i zjawiskach interferencji. W praktyce też wypracowane są skuteczne strategie rozwiązywania takich problemów.

Cele bloku metodycznego w specjalności języka francuskiego sformułowane są następująco:

„— wypracować u studiumującego zespół umiejętności i nawyków, niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela języka na poziomie rutynowych czynności praktycznych,

— wyposażyć studiumującego w podstawową wiedzę, teoretyczną i praktyczną, niezbędną do wykonywania zawodu nauczyciela na poziomie samodzielnego i twórczego kierowania procesem dydaktycznym,

— wyposażyć studiumującego w narzędzia przyszłej pracy samokształceniowej,¹⁸

Cele powyższe w zestawieniu z propozycjami treści metodyki, ich układu, są udaną próbą powiązania interdyscyplinarnego charakteru dydaktyki językowej z dyscyplinami współtworzącymi tę interdyscyplinarność, a więc z pedagogiką, psychologią, psycholingwistyką, socjolingwistyką, językoznawstwem stosowanym. Choć i tu cele przygotowania do samodzielnego i twórczego kierowania procesem dydaktycznym na podstawie metodyki, jako drogi metodologicznej

budowania kwalifikacji nauczycielskich, zdają się trudne do osiągnięcia. Jest to problem otwarty w 5-letnim uniwersyteckim cyklu kształcenia. Umiejętność tę, jako złożoną strukturę poznawczą i praktyczną, kształtuje wiele czynników, z okresem adaptacji zawodowej włącznie.

Być może tendencje preferujące metodyki jako podstawę kształtowania kwalifikacji nauczycielskich byłyby bardziej funkcjonalne, gdyby autorzy programów i organizatorzy kolegiów odwołali się do funkcjonalnych koncepcji edukacyjnych. Koncepcje takie i oparte na nich przykłady rozwiązań programowych są już zweryfikowane. Wnioski z wdrożeń ukazują np. że programy zadaniowo-czynnościowe są mocno osadzone w strukturze pracy nauczyciela. Sytuacje zadaniowe i struktura zadań realizowanych przez nauczyciela w procesie edukacyjnym szkoły nadała tym programom spójność i przydatność praktyczną w procesach edukacji nauczycieli.⁹ Funkcjonalność i praktyczną użyteczność, a także możliwość elastyczności w kształceniu, proponują metodologie opracowania programów modułowych. Szkoda, że do tych rozwiązań nie sięgali lingwiści budujący wizję kształcenia nauczycieli języków obcych w kolegiach — zwłaszcza, że programy te były tworzone i weryfikowane na wydziałach neofilologicznych.

Rozwiązania organizacyjne w postaci kolegiów jako form kształcenia mają w Europie i świecie swoją tradycję. Przyjęcie w naszych kolegiach nauczycielskich ukierunkowania w zasadzie na dwie sprawy — wybranej wiedzy językowej i metody — może być drogą wykształcenia grupy nauczycieli łagodzących braki oświatowe w zakresie kadrowym i zaspokoić zakres potrzeb edukacji językowej grup uczniowskich oraz różnych grup zawodowych. Kontynuacja obecnych założeń koncepcyjnych — podejścia przedmiotowego w doborze treści i zawężonego do umiejętności metodycznych kształtowania kwalifikacji nauczycielskich — powinna ulec zmianie. Kształcenie nauczycieli w obecnych warunkach stawia swoiste wymagania wobec metodyk przedmiotowych — muszą one stawać się tymi dyscyplinami naukowymi, które są w stanie wspomagać współczesne procesy edukacyjne. Ich interdyscyplinarny charakter wywołuje potrzebę głębszych i sensownych przewartościowań.

Założenia statutowe kolegiów językowych uwzględniają drożność kształcenia umożliwiającą części słuchaczy uzyskanie pełnych studiów neofilologicznych. Niechęć i niewystarczające przygotowanie środowisk akademickich do współdziałania na rzecz kształcenia i dokształcania nauczycieli może stanowić nieoczekiwaną barierę spełnienia aspiracji edukacyjnych także słuchaczy kolegiów. Trudności tego typu i wiele innych — choćby gwarancje, że absolwenci kolegiów podejmą pracę w szkole — już są sygnalizowane w wywiadach prasowych z przedstawicielami MEN-u i kuratorów.

Kumulujące się obecnie potrzeby oświatowe w zakresie języków obcych, czego wyrazem jest powołanie kolegiów, a także zarządzenia MEN¹⁰ w sprawie uprawnień nauczania dla osób nie mających dostatecznych kwalifikacji, każe spojrzeć na kolegia językowe nie tylko jako na formy przyuczające, przystosowujące do zawodu, ale i docenić ich funkcję kształcącą.

Fakt, że absolwenci kolegów będą kształcili młodzież szkół średnich — m.in. kandydatów na neofilologię, powinien zaktywizować środowiska akademickie tychże neofilologii, wyzwolić postawę otwartą wobec problemów edukacji nauczycielskiej. Poszukiwanie odpowiedzi na postawione we wstępie pytania nie jest możliwe bez współpracy osób zainteresowanych dobrze funkcjonującym systemem edukacji nauczycielskiej.

Przypisy:

¹ Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Raport Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Ossolineum. Warszawa 1991. s. 32

² T. Kotarbiński: Perspektywy myśli pedagogicznej. „Studia Pedagogiczne” t. XX, Ossolineum 1970, s. 424

³ Zarządzenie Nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 czerwca 1990 r. w sprawie nauczycielskich kolegiów języków obcych.

⁴ T. Lewowicki: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja” 1991 nr 1. B. Hawrylyshyn: Drogi do przyszłości. Raport dla Klubu Rzymskiego. Wyd. Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1990, przekład z j. ang. E. Kolanowska

⁵ Program: Praktyczna nauka języka angielskiego. W: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, wyd. MEN, Warszawa 1990 s. 32

⁶ tamże, s. 4

⁷ tamże, s. 31 i dalsze

⁸ tamże, s. 106

⁹ Programy takie powstały w toku badań IPNiSzW i UW pod kier. naukowym Wl. P. Zuczyńskiego „Treści psychologicznego, pedagogicznego i dydaktycznego kształcenia nauczycieli na wydziałach przyrodniczych i humanistycznych uniwersytetów”, Warszawa 1990. Wyd. Ped. UW.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 lipca 1990 zmieniające rozporządzenie w sprawie kwalifikacji nauczycieli.

MARIAN OCHMAŃSKI
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

PRZYGOTOWANIE PRACY MAGISTERSKIEJ W OPINII STUDENTÓW ZAOCZNYCH STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH (sondaż diagnostyczny)

Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest kształtowanie osobowości wychowanków. Zgodnie z psychologiczną koncepcją człowieka J. Kozielskiego¹ czynności człowieka są sterowane przez informacje. To struktura informacji decyduje o tym, do czego ludzie dążą i czego unikają. Pierwszym źródłem informacji jest aktualnie działające na człowieka środowisko fizyczne i spo-

leczone. Drugim zaś jest doświadczenie i system wiedzy, którą człowiek zdobywa poprzez uczenie się, myślenie i działanie.

Zatem zadaniem wyższych uczelni jest nie tylko przekazywanie wiedzy gotowej, ale także tworzenie nowej. Jednym z podstawowych zadań kształcenia w szkole wyższej, według J. Szczepańskiego², jest między innymi nauczenie metody naukowej, nauczenie umiejętności prowadzenia badań, ale także nauczenie trudnej sztuki tworzenia wiedzy, a więc kształtowanie u studenta swoistych zdolności twórczych. Realizacja tego zadania jest szczególnie ważna na studiach pedagogicznych. Pedagogów, absolwentów tych studiów, muszą bowiem cechować postawy twórcze. Wszak oni to, przede wszystkim z tytułu specjalizacji, stanowiska pracy zawodowej, pomagają będą nauczycielom przedmiotowym, i władzom w zapewnieniu wszechstronnego rozwoju osobowości każdemu dziecku.

Pewnego rodzaju sprawdzianem realizacji tego zadania jest przygotowywanie przez studenta pracy magisterskiej. Praca magisterska jest pierwszą pracą naukową i jej szczególną cechą jest to, że jest obowiązkowa. Przygotowując pracę magisterską, student wykorzystuje wiedzę zdobytą na uczelni, a także nabywa wielu nowych umiejętności, między innymi uczy się praktycznie poprawności badania naukowego.

Praca naukowa jest szczególną formą pracy twórczej, która polega na wynajdywaniu czy stwierdzeniu obiektywnie (tj. niezależnie od twórcy istniejących lub po ustaleniu) urządzaniu, konstruowaniu, proponowaniu, projektowaniu itp. (nowych połączeń między już znanymi zjawiskami, rzeczami, ich częściami albo między już znanymi pojęciami lub innymi odzwierciedleniami zjawisk.³

Student przygotowujący pracę magisterską jest jak gdyby początkującym pracownikiem nauki. Napotyka podobne trudności i obowiązują go te same prawa i obowiązki co naukowca. Cechą być może różniącą przygotowywanie pracy magisterskiej przez studenta i pracy naukowej przez naukowca jest to, że student na seminarium wdraża się dopiero do naukowego opracowywania danego problemu i uczy strategii pracy naukowej, podczas gdy naukowiec umiejętności te już posiada w mniejszym lub większym stopniu. Poza tym przygotowywanie pracy magisterskiej nie różni się od pisania pracy naukowej.

Odmienny charakter studiów zaocznych w porównaniu z dziennymi ma także wpływ na odrębność warunków, w jakich powstają prace magisterskie na studiach zaocznych. Student-nauczyciel pozostaje najczęściej z dala od ośrodka akademickiego, będąc z nim w kontakcie tylko poprzez nakreślany tryb zajęć i konsultacji. Zatem pozbawiony jest w codziennym swym działaniu pewnych specyficznych dla takiego środowiska sposobów, a nawet nawyków informowania się, swoistej atmosfery, która sprzyja nieustannej wymianie zdań i dyskusji o charakterze interdyscyplinarnym.

Wymiana myśli, ciągłe dyskusje z kolegami sprzyjają giętkości i elastyczności spojrzenia na dany problem. Nauczyciel-student jest bardzo często pozbawiony możliwości takich dyskusji ze względu na odległość od uczelni i brak

bieżącego kontaktu z kolegami z roku. Jeśli przyjmiemy, że magistrant otrzymuje od uczelni niezbędne i optymalne do przygotowania swej pracy wskazówki, szeroką informację o źródłach i metodach swych badań, to jednak w dalszym ciągu bardzo potrzebny jest mu kontakt z osobami bardziej doświadczonymi. Kontakt z kadrą naukową jest bardzo potrzebny i z tego względu, że student zaoczny nie umie studiować. On tylko „zalicza” to, czego się „wyuczył”.

Innym czynnikiem, który jest specyficzny dla studentów zaocznych i który rzutuje na przygotowywanie przez studenta pracy magisterskiej, jest dobór kadry naukowej prowadzącej zajęcia na kierunkach zaocznych; panuje opinia, że kadra ta posiada mniejsze przygotowanie do prowadzenia zajęć niż kadra naukowa na kierunkach stacjonarnych. Kierunki stacjonarne mają pracowników naukowych z większym stażem naukowym i większym doświadczeniem.

Odmienne właściwości psychiczne studenta zaocznego wpływają także na swoistość przygotowywania prac magisterskich. Wiek studenta i nabyte doświadczenie zawodowe silnie determinują przygotowywanie pracy. Student-nauczyciel, jako człowiek dorosły, jest emocjonalnie przywiązany do własnych poglądów na ludzkie zachowania i ma dość ustalone poglądy wynikające z długo stosowanej praktyki. Wyrwanie się z tej „poglądowej rutyny” wymaga dużego wysiłku i nie zawsze da się przezwyciężyć.

Chociaż z jednej strony trudno jest studentowi zaocznemu opracowywać efektywnie znane z codziennej pracy zagadnienie, to jednak niechętnie opracowuje on problemy nie związane z jego pracą zawodową. Czyli to, co interesuje, jest bliższe i ciekawsze, przez co wydaje się łatwe do opracowania.

Na odrębność warunków, w jakich powstaje praca magisterska studenta zaocznego, ma wpływ jego sytuacja rodzinna i zawodowa. Student kierunków stacjonarnych na przygotowanie pracy może poświęcić więcej czasu, natomiast student-pracujący musi godzić jednocześnie wiele ról społecznych, rolę matki(ojca), gospodyni domu, pracownika i rolę ucznia-studenta. Na sumienne wykonywanie wszystkich ról nie starcza na ogół studentowi pracującemu czasu. Dlatego jedne funkcje wypełniane są sumiennie, a inne mniej. Z zasygnalizowanych kwestii wynikają różnice w warunkach przygotowywania pracy magisterskiej przez studenta studiów dziennych i zaocznych.

PROBLEMATYKA, METODY I ORGANIZACJA BADAŃ

Oczywistą sprawą jest, że nauczyciel w swej pracy musi być badaczem. Umiejętności i wiadomości potrzebne w pracy badacza powinien zdobyć w trakcie studiów. Postępowania badawczego, metodologii pracy badawczej uczy się student między innymi w trakcie przygotowywania pracy magisterskiej. Ponieważ problem ten nie jest dostatecznie znany, dlatego za przedmiot badań niniejszej pracy obrano proces przygotowania prac magisterskich przez studentów studiów zaocznych, a szczególnie czynniki determinujące powodzenia i trudności tego procesu.

Głównym celem przeprowadzonych badań było udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaka jest efektywność kształcenia wśród studiujących zaocznie w Instytucie Pedagogiki UMCS?
2. Jakie czynniki głównie determinują osiągnięcia i trudności w przygotowywaniu prac magisterskich przez studentów studiów zaocznych w wymienionym Instytucie?
3. 3. Jakie są poglądy studentów zaocznych o przygotowywaniu prac magisterskich?

Badania przeprowadzono od stycznia do kwietnia 1990 roku metodą kwestionariusza-ankiety. Dokonano również analizy dokumentów udostępnionych mi przez Dziekanat Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. W ten sposób uzyskano dane osobowe (imię i nazwisko, kierunek i wynik ukończenia studiów oraz adres zamieszkania) absolwentów Instytutu z lat 1987—1989. W ten sposób powstała grupa 419 osób w wieku od 27 do 42 lat, do których wysłano kwestionariusze-ankiety. Kwestionariusze-ankiety zwróciło 227 osób badanych łącznie, w tym 66 mężczyzn. Kwestionariusz-ankieta własnej konstrukcji składający się z 14 części zawierał pytania dotyczące motywów wyboru kierunku studiów, promotora i tematu pracy magisterskiej; czynników determinujących trudności w pisaniu pracy magisterskiej; warunków rodzinnych i obowiązków zawodowych; warunków lokalowych podczas zjazdów i w domu; opinii studentów zaocznych o pisaniu prac magisterskich i inne. Pytania miały charakter zamknięty. Ponieważ pytania były skategoryzowane skalą 0, 1 i 2 punkty, każdy z badanych mógł otrzymać z części czteropytaniowej maksymalnie 8 punktów, a części sześciopytaniowej 12 punktów.

Uzyskanie maksymalnej liczby punktów dowodziło, że dany czynnik nie miał negatywnego wpływu na pisanie pracy magisterskiej przez studenta, środkowa liczba punktów wskazywała na średnie utrudnienia przez dany czynnik, a uzyskanie najmniejszej liczby punktów oznaczało utrudnienie przez dany czynnik pisanie pracy magisterskiej.

Spośród badanych przed podjęciem studiów w UMCS 117 osób posiadało wykształcenie średnie pedagogiczne, 46 studium nauczycielskie i 64 osoby wyższe zawodowe. Osoby te ukończyły następujące kierunki studiów: 24 pedagogikę specjalną, 89 pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, 65 nauczanie początkowe, 25 pedagogikę kulturalno-oświatową i 24 osoby wychowanie techniczne.

Studenci-absolwenci pochodzili z różnych miejscowości i tak: 11,0% badanych mieszkało w dużych miastach, 35,2% w średnich miastach, 24,7% w małych miastach, 8,8% mieszkało w osadach i 20,3% na wsi. Wywodzili się oni z różnych środowisk społecznych. Zdecydowana większość, bo 46,7% pochodziła z rodzin chłopskich, 23,8% pochodziła z rodzin inteligenckich, 22,9% z rodzin robotniczych i 6,6% z rodzin chłopsko-robotniczych.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ. NAUCZYCIEL MUSI BYĆ BADACZEM

Przedmiotem badań pedagogicznych jest przede wszystkim działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treści, przebieg, metody, środki i organizacja. Przemiany, jakie obecnie zachodzą w szkolnictwie na całym świecie, możemy określić jako „eksplozję oświaty”. Wprowadzana i planowana reforma szkolnictwa w Polsce będzie wymagała nauczycieli twórczych, elastycznych i refleksyjnych w działaniu, wpłynie to z pewnością korzystnie na efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Przygotowanie pracy magisterskiej podkreśla potrzebę refleksyjności i elastyczności umysłu w codziennym działaniu i jednocześnie uczy takiego postępowania.

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można przedstawić czynniki utrudniające i ułatwiające pisanie prac magisterskich przez studentów zaocznych. Jednym z takich czynników jest wybór tematu i promotora pracy magisterskiej. Okazało się, że zgodnie z zainteresowaniami temat pracy magisterskiej wybrało 81,4% studentów, a promotora 75,2%. Pozostałe osoby nie miały żadnego wpływu na dobór promotora, poszły do tego, u którego były jeszcze miejsca, bo szli tam tylko nieliczni. Należy zatem przypuszczać, że czynnik ten wpłynął korzystnie na przygotowywanie pracy. 36,6% badanych stwierdziło, że temat pracy magisterskiej wymyślili sami, a przez promotora został jedynie sformułowany poprawnie. Wybierając takie tematy pracy, chcieli wnieść do nauki coś z własnego doświadczenia i te, które miałyby zastosowanie w ich codziennej pracy w szkole, 52,4% osób wyboru tematu dokonało z podanych przez promotora i 11% badanych stwierdziło, że wśród tematów podanych nie było takiego, który by ich zainteresował. Wybrali zatem inny, przypadkowy.

Wiedza naukowa na pewno pomaga w pisaniu pracy magisterskiej, a korzystanie z niej w pracy zawodowej. 23,8% badanych uznało, że taką wiedzę posiada — „nauczyłem się w porę dostrzegać pojawiające się problemy i rozwiązywać je (ank. 43)”, 48,9% badanych stwierdziło, że: „potrafię rozpatrywać dany problem w szerszym zakresie niż inni nauczyciele, co ułatwia mi prowadzenie profilaktyki przeciwdziałającej powstawaniu niepożądanych zjawisk (ank. 121, 168, 204)” i 11% powiedziało, że praca magisterska nie zmieniła nic w ich pracy zawodowej.

Operatywność i zaradność to cechy charakteru ułatwiające między innymi zdobywanie potrzebnej literatury do pisania przede wszystkim rozdziałów teoretycznych i metodologicznego. Na podstawie uzyskanych przez badanych punktów wynika, że czynnik ten 60,8% osobom średnio utrudniał przygotowywanie pracy magisterskiej, 31,3% osobom mało utrudniał, a 7,9% osobom utrudniał znacznie. Być może jest to spowodowane brakiem umiejętności „studiowania” przez studentów zaocznych. Trudności, jakie napotkało 43,2%

badanych, wpływały korzystnie na bardziej staranne przygotowywanie pracy, ale u 29,5% osób wywoływały one zniechęcenie — do dalszego pisania pracy. Pozostałym osobom było to obojętne.

Nauczycielom dużo czasu zajmuje przygotowywanie się do lekcji, poprawa zeszytów, uczenie jednocześnie kilku różnych przedmiotów i w kilku różnych klasach, wszelkiego rodzaju zastępstwa i „nadrabianie” zajęć, które opuszczają, aby wyjechać na zajęcia lub konsultacje do uczelni, praca na zmiany itp. To wszystko przy dużej liczbie klas i uczniów jest bardzo dużym wysiłkiem. Do tego nauczyciela obciążają rozliczne zajęcia pozalekcyjne, organizowanie imprez okolicznościowych, opieka nad różnymi organizacjami dziecięcymi, prowadzenie kół zainteresowań itp. Nauczyciele przeciążeni też są dodatkową pracą zarobkową, np. pół etatami w innej szkole, godzinami ponadwymiarowymi, zleconymi, udzielaniem korepetycji itd. Te dodatkowe zajęcia uniemożliwiają niekiedy studentowi zaocznemu korzystanie z przysługującej mu zniżki godzin. Dlatego ważne jest umiejętne postępowanie podczas przygotowywania pracy magisterskiej, aby nie tracić zbyt dużo czasu na zbędne poszukiwania (dochodzenie do celu metodą prób i błędów).

Znaczny brak umiejętności planowania pracy naukowej wystąpił u 10,6% osób, średni u 67,4% osób i 22% osób stwierdziło, że nie miało z tym żadnych trudności. Poszczególne osoby rozpoczynały pisanie pracy magisterskiej w różny sposób, np. niektórzy rozpoczynali od poszczególnych rozdziałów, zestawiając z nich potem całość. Następne osoby podzieliły przygotowywanie pracy na poszczególne etapy i kolejno je realizowały. Inne osoby fiskowały sobie niezbędne materiały według założonego planu, a jeszcze inne notowały wszystko, co według ich zdania wydawało się przydatne w pracy i potem wybierały z tego treści potrzebne w pracy.

Natomiast w pracy naukowej wychodzi się od sformułowania problemu badawczego i pytań badawczych. Dopiero później przygotowuje się narzędzia badawcze i przeprowadza badania. W badanej przez nas grupie tylko 22 osoby rozpoczynały pisanie pracy od sformułowania pytań badawczych, niektórzy rozpoczynali pracę od szczegółowego opracowania planów poszczególnych rozdziałów, inni od sformułowania hipotezy głównej i hipotez szczegółowych, a jeszcze inni od ustalenia zmiennych zależnych i niezależnych. Byli i tacy, którzy najpierw przeprowadzili badania właściwe, a dopiero później dopasowywali do nich poszczególne treści. Świadczy to, między innymi o tym, że przedmiot metodologia badań i seminaRIA magisterskie prowadzone są niewłaściwie.

Osobiste potrzeby i aspiracje życiowe nauczyciela zasługują na szczególną uwagę, gdyż decydują o jego samopoczuciu w zawodzie. Aspiracje zawodowe i życiowe tworzą zespół czynników, które w różnych momentach działalności mogą osobnika pobudzać do pracy lub hamować go, utrudniać lub ułatwiać doskonalenie umiejętności zawodowych i tym samym wyzwalać energię do pisania pracy magisterskiej.

Z badań wynika, że u 71,4% badanych motywacją kształcenia się była pozytywna i nie powinna utrudniać pisania pracy. Studenci ci podejmując studia

kierowali się chęcią wzbogacenia i pogłębienia swojej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i merytorycznej. 32,2% osób powiedziało, że podjęcie studiów i ich ukończenie da im podwyżkę poborów. Pozostałe osoby podjęły studia za namową rodziny lub znajomych.

Częstą przyczyną niepowodzeń w studiach i w pisaniu pracy magisterskiej są trudności wypływające z cech osobowych studenta, np. nieumiejętne uczenie się i słaba odporność psychiczna. Jak wykazały badania, załamanie psychiczne nie stanowiło poważnego czynnika utrudniającego pisanie pracy, tylko u 4,4% osób było to poważnym czynnikiem utrudniającym, ale 68,7% osób zawsze wierzyło, że ukończy pisanie pracy i nie wątpiło we własne siły, możliwości i końcowy sukces. 14,1% osób miało często chwile zwątpienia; osoby te nie mogły się zmusić nawet do rozłożenia notatek, chociaż wiedziały, że muszą pracować i 12,8% osób bardzo często wątpiło w pomyślne zakończenie studiów i napisanie pracy.

Przy pisaniu pracy ważne jest również zdrowie fizyczne, które 48,4% osób utrudniało średnio pisanie jej; 7,1% osobom utrudniało znacznie a u pozostałych osób nie miało ono żadnego wpływu.

Ważną też sprawą jest także pozytywny stosunek znajomych i domowników do studiującego. Od tego czy przyjaźnie odnoszą się do studenta, czy pomagają i dopingują go do nauki, czy chętnie rozmawiają o jego problemach, zależy efektywność przygotowywania pracy magisterskiej. Z badań wynika, że czynnik ten u 54,6% osób średnio utrudniał pisanie pracy, u 33% osób utrudniał mało a u pozostałych osób utrudniał znacznie. Oznacza to, że domownicy i znajomi rozumieją na ogół wysiłek studiującego i starają się mu stworzyć dogodną atmosferę do nauki, wspomagając radą i wypożyczając książki z bibliotek. Zdarzały się jednak ze strony znajomych przypadki zazdrości i nieuprzejmości — uważali oni, że studia te nie są im potrzebne.

Niemalą rolę w studiowaniu odgrywa stosunek przełożonych w zakładzie pracy do studiującego zaocznie. 31,3% badanych stwierdziło, że przełożeni ich negatywnie odnosili się do studiowania i pisania pracy magisterskiej, nie zwalniając na zjazdy i nie pozwalając wykorzystać należnego im urlopu naukowego. Jednak 51,1% osób powiedziało, że zakład pracy średnio utrudniał im studiowanie, a 17,6% osób uznało, że im nie utrudniano. Znaczy to, że zakład pracy starał się iść swojemu studiującemu pracownikowi na rękę: udzielał urlopu, niżki godzin, zwalniał z niektórych obowiązków itp.

Bardzo istotnymi czynnikami wpływającymi na wyniki w studiowaniu są warunki pracy podczas zjazdów w miejscu zakwaterowania i w domu. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że 19,8% osobom czynniki te utrudniały studiowanie znacznie, szczególnie podczas zjazdów, ze względu na brak miejsca w hotelach lub dużą liczbę osób mieszkających w jednym pokoju. 52,4% osoby uznały, że te czynniki utrudniały im średnio, a 27,8% osobom czynniki te nie utrudniały studiowania. Oznacza to, że ci studenci mieli w miarę dogodne warunki do pisania pracy bądź w domu, bądź w czasie zjazdów, mając oddzielny pokój do własnej dyspozycji.

Uczelnia może pomóc, ale i utrudniać studiowanie i pisanie pracy magisterskiej. Według opinii badanych — 26,9% z nich określiło, że uczelnia utrudniała im znacznie tak studiowanie, jak i pisanie pracy magisterskiej, 66,5% osób uznało, że utrudniano im średnio, a 6,6% osób stwierdziło, że im nie przeszkadzano. Całodzienne zajęcia, niekiedy do godziny 20.00, mało przystępne wykłady, nieudolnie prowadzone ćwiczenia przez młodych asystentów, nie zawsze właściwy stosunek pracowników dydaktycznych i administracyjnych do studentów, brak podręczników i książek oraz popołudniowe seminaria uniemożliwiały studiowanie literatury i sporządzanie notatek potrzebnych do pisania pracy magisterskiej. Wielu niezbędnych treści koniecznych podczas pisania pracy nie było w programie studiów. Student spotkał się z nimi dopiero w czasie jej pisania. Niewielka liczba pisanych przez studentów zaocznych prac kontrolnych, nie przydatnych tematycznie do niczego i najczęściej nie omawianych pozbawiała ich nabywania umiejętności naukowego opracowywania problemu. Pracę też utrudniało szukanie literatury, która powinna znajdować się w bibliotece. Student tracił dużo czasu na powielanie potrzebnych materiałów (o możliwości skorzystania z kserografu na uczelni nie było nawet mowy). Nie każdy promotor potrafił też pomóc przy konkretnym temacie, gdyż sam nie zawsze wiedział, czego chce od magistranta. Najczęściej nie wiedział, jakie metody i techniki badawcze należy zastosować do tego a nie innego tematu.

Sumując: Na podstawie analizy uzyskanego materiału można zaryzykować twierdzenie, że czynnikami introgennymi, które mają największy wpływ na osiągnięcia w przygotowywaniu prac magisterskich są: zgodność zainteresowań z tematem pracy i odporność psychiczna. Natomiast o braku osiągnięć decyduje najbardziej nieumiejętność uczenia się, planowania pracy i brak odpowiedniej motywacji kształcenia się.

Wśród czynników ektrogennych w pisaniu prac magisterskich najbardziej decydują czynniki zależne od uczelni i stosunku kręgu znajomych studenta do jego studiów. Na brak osiągnięć największy wpływ ma stosunek zakładu pracy do studiów pracownika, stosunek domowników i warunki lokalowe podczas zjazdów i w domu.

W tym miejscu przedstawione zostaną poglądy i opinie studentów na temat przygotowywania prac magisterskich. Na pytanie, czy przygotowywanie pracy magisterskiej jest potrzebne? (oprócz warunku uzyskania dyplomu), aż 75,3% badanych odpowiedziało, że nie wie, po co właściwie ją się pisze. Uzasadniając swój wybór, studenci pisali: „wiadomości zdobyte podczas pisania pracy są mało przydatne w pracy zawodowej (ank. 145), „Pisanie pracy pochłania dużo czasu, a efekty są zbyt nikłe. Poza tym badania kilkudziesięciu dzieci różnymi technikami są obłędne” (ank. 72). „Często nie jest samodzielną pracą” (ank. 65). „Wymaga dużego wysiłku, a nie zawsze przydaje się w życiu, wnosi mało wiadomości praktycznych” (ank. 184). „Praca nikomu niepotrzebna, zalega potem na półkach, nie są na uczelni wykorzystywane” (ank. 171).

Osoby, które twierdziły, że pisanie pracy magisterskiej jest potrzebne, swoją odpowiedź motywowały następująco: „Przygotowywanie pracy uczy wytrwa-

łości i sposobu prowadzenia pracy badawczej, daje satysfakcję” (ank. 44). „Rozwija myślenie twórcze, pogłębia wiadomości, daje umiejętności wykorzystywania badań w pracy dydaktyczno-wychowawczej” (ank. 88). „Wyrabia technikę nauki pisania, daje pewną specjalizację, wyrabia logiczne myślenie” (ank. 129). „Rozszerza poglądy na daną kwestię, odkrywa i ukazuje nieznanne fakty i stany, uczy nowego spojrzenia na problem” (ank. 95). „Podnosi kwalifikacje naukowe, dydaktyczne i wychowawcze” (ank. 76). „Jest samosprawdzeniem się i próbą własnych sił i możliwości” (ank. 154).

Badani opowiadający się za zbudnością pisania pracy magisterskiej pisali: „Uważam, że otrzymanie dyplomu powinno odbywać się na podstawie uzyskanych ocen z poszczególnych przedmiotów na egzaminie” (ank. 23). Pisanie pracy zabiera dużo czasu, znaczna część pracy jest odtwórcza, pisaniem prac naukowych powinni zajmować się pracownicy nauki” (ank. 108). „Pisanie pracy to szarpanie nerwów i trwanie czasu” (ank. 206).

Pisanie pracy magisterskiej sprawia więcej trudności niż zdawanie egzaminów aż 76,2% osobom. 11,6% osób trudności pisania pracy upatruje w tym, że do egzaminów był podany zakres materiału i notatki, z których należało się nauczyć, a do pracy należało zbierać materiał. 31,2% osób stwierdziło, że egzamin angażował przede wszystkim pamięć, a pisanie pracy myślenie. Pozostałe osoby przyczynę trudności upatrywały w braku dostępu do literatury i eklektycznego ujmowania teorii pedagogicznych.

Najczęściej wymienianym przez studentów (48,5%) rodzajem satysfakcji była możliwość dokładniejszego poznania literatury przedmiotu. 70% studentów jest zdania, że napisane przez nich prace są dobre. Oto niektóre charakterystyczne ich wypowiedzi: „Jestem zadowolona ze swojej pracy magisterskiej, ponieważ jest napisana przejrzyście, poparta badaniami, a co najważniejsze jest mi przydatna w procesie dydaktycznym, w szczególności nad kształtowaniem struktury języka dziecka w klasach na szczeblu nauczania początkowego” (ank. 69). „Jestem zadowolona, ponieważ sprawdziłam swoje możliwości. Została oceniona na bardzo dobry, zamieściłam wiele przykładów z własnej pracy zawodowej” (ank. 133). „Wydaje mi się, że było w niej mało „wody”, podałam w każdym rozdziale wynikające z niego konkretne wnioski, na końcu wyraziłam propozycje i najważniejsze wnioski, poza tym stanowiła ona pewien precedens w badaniach (takich problemów nie podejmowano)” (ank. 139). „Pogłębiłam wiedzę w zakresie interesującego mnie tematu. Nauczyłam się przeprowadzać badania i wyciągać prawidłowo wnioski” (ank. 18). „Jestem zadowolona, że dokonałam tego, czego ode mnie wymagano, i że zrobiłam to dobrze, ale na wspomnienie, ile czasu pochłonęły badania, pisanie, poprawianie, przyska ten efekt i zadowolenie” (ank. 175).

Było też 30% osób badanych niezadowolonych z napisanych przez siebie prac magisterskich. Oto wypowiedzi kilku wybranych studentów: „Nie jestem w pełni zadowolona. Uważam, że temat pracy był zbyt szeroki, co sprawiało mi trudności w opracowaniu narzędzi badawczych, zbieraniu materiału i jego opracowaniu” (ank. 39). „Po gruntownej i wielokrotnej analizie własnej pracy

stwierdziłem, że problem jakim się zajmowałem, nie został jeszcze w pełni przeanalizowany, wynika to z tego, że pewne zagadnienia zmuszony byłam opracować skrótowo ze względu na objętość pracy" (ank. 147). „Temat, który wybrałam, nie był mi dobrze znany. Nie mogłam też poświęcić mu tyle czasu, ile wymaga mój styl pracy" (ank. 41). „Warunki nauki, jak również pisanie pracy były zbyt uciążliwe, by opracować zagadnienia na miarę moich ambicji" (ank. 193). „Z braku czasu wiele rzeczy musiałam potraktować bardzo skrótowo, a należałoby je rozszerzyć, to wniosłoby wiele dobrego do mojej pracy" (ank. 211).

Ponieważ problem przygotowywania prac magisterskich przez studentów zaocznych, a szczególnie czynniki determinujące ten proces, nie jest dostatecznie znany, dlatego podjęto go w tym opracowaniu. Aby coś usprawnić lub zapobiegać, należy rzecz bliżej poznać. Mamy nadzieję, że wyniki tych badań, a zwłaszcza ich znajomość, przyczynią się do polepszenia warunków, w jakich nauczyciele studiujący zaocznie przygotowują swoje prace magisterskie.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przedstawione w niniejszej pracy wybrane zagadnienia dotyczące przygotowywania prac magisterskich, specyfiki przygotowywania tych prac na studiach zaocznych oraz otrzymane wyniki badań skłaniają nas do wysunięcia następujących wniosków:

1. Uczelnia wyższa ma — między innymi — nauczyć studenta metody naukowej, umiejętności prowadzenia badań, a także tworzenia wiedzy, czyli kształtować w studencie swoiste zdolności twórcze. Przygotowywanie pracy magisterskiej uczy takiego postępowania (a w każdym razie powinno uczyć) i jednocześnie jest sprawdzianem, w jakim stopniu zadanie to zostało przez uczelnię spełnione.

2. Praca magisterska jest pracą naukową i zawiera w sobie elementy pracy twórczej — odzwierciedla lub poznaje dotychczas nie znane fragmenty rzeczywistości, dąży do poznania nowych faktów naukowych i powiązania tych faktów w nowe teorie, poddaje krytyce dotychczasowe osiągnięcia naukowe, udowadnia słuszność lub zaprzecza twierdzeniom naukowym w praktyce itd.

3. Przygotowywanie pracy magisterskiej uczy refleksyjności, która badaczowi — a nauczyciel musi być badaczem — jest niezbędnie potrzebna. Refleksyjność chroni bowiem nauczyciela przed rutyną zawodową i jest przydatna w realizacji głównego zadania, jakie ma przed sobą każdy nauczyciel-wychowawca, a mianowicie kształtowanie osobowości wychowanka. A osobowość człowieka to pojęcie bardzo złożone i trudne. Nauczyciel nie może się pomylić w swoich działaniach, ponieważ pozostawić to może trwały ślad w psychice wychowanka. Błędy trudno naprawiać, łatwiej im zapobiegać.

Pisanie prac magisterskich na studiach dziennych i zaocznych jest różne. Studenci zaoczeni mają zadanie bardziej utrudnione, ze względu na odległość od ośrodka akademickiego, pozbawieni są poza tym na co dzień kontaktów

z naukowcami i swoimi kolegami z roku, z którymi mogliby podyskutować o nurtujących ich problemach związanych z przygotowaniem pracy magisterskiej. Poza tym studenci zaoczni nie potrafią „studiować”, oni tylko „zaliczają”, nie potrafią korzystać z literatury. Odrębność przygotowywania prac magisterskich na studiach zaocznych tkwi również w odmiennych właściwościach psychicznych studenta, determinowanych wiekiem i doświadczeniem. Student zaoczny chętniej podejmuje tematy związane ze swoją pracą zawodową, choć z drugiej strony posiadane doświadczenie przeszkadza mu w obiektywnym spojrzeniu na problem znany z codziennej pracy. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na odmienne warunki studiów zaocznych jest to, że zajęcia na kierunkach zaocznych prowadzi kadra naukowa z mniejszym stażem zawodowym i doświadczeniem naukowym.

5. Przygotowując pracę magisterską, student zaoczny napotyka szereg przeszkód powodujących trudności, które wynikają z niewłaściwego oddziaływania czynników introgennych (wewnętrznych) i ektrogennych (zewnętrznych). Od tego, co studentowi przeszkadza, i jak on to przezwycięża, zależą końcowe efekty przygotowywania pracy.

6. Poszczególne czynniki mogą utrudniać przygotowywanie pracy znacznie, średnio lub mało. Spośród czynników introgennych najbardziej przeszkadza w pisaniu pracy magisterskiej nieumiejętność uczenia się i planowania pracy, natomiast czynnikiem ektrogennym powodującym najwięcej trudności był niewłaściwy stosunek zakładu pracy do studium.

7. Porównując poziom utrudnienia czynników introgennych z ektrogennymi, stwierdzono, że najwięcej przeszkód powodujących trudności w pisaniu pracy magisterskiej wynika z niewłaściwego oddziaływania czynników ektrogennych — niewłaściwego stosunku przełożonego z zakładu pracy do studenta, niewłaściwego stosunku domowników i znajomych, niewłaściwych warunków lokalowych w domu i w czasie zjazdów, złego stanu zdrowia i przeszkód tkwiących w samej uczelni. Niewłaściwe oddziaływanie czynników introgennych jest procentowo niższe niż czynników ektrogennych. Najliczniejsza jest grupa osób, którym oba te czynniki średnio utrudniały przygotowywanie pracy. W grupie tej nie ma zdecydowanej przewagi jednych czynników nad drugimi. Dokonane obliczenia statystyczne nie wykazały różnic istotnych, czyli oba czynniki oddziałują prawie równomiernie.

8. Studenci zaoczni napotykali znaczne trudności, pewne i średnie. Co piąty student natrafiał na znaczne trudności w pisaniu pracy, ale większość z nich odniosła też znaczne lub pewne sukcesy. A wprowadzone w ostatnim okresie wstępne egzaminy na te studia pozwalają dobrać kandydatów właściwych do dalszego kształcenia.

9. Przygotowywanie pracy magisterskiej sprawia studentom zaocznym więcej trudności niż przygotowywanie się i zdawanie egzaminów. Wynika to prawdopodobnie z tego, że studenci zaoczni przyzwyczajeni są do „szkolnego” stylu pracy, na zasadzie — zadać i odpytać i nie potrafią myśleć, tylko uczyć się na pamięć.

10. Najwięcej satysfakcji w przygotowywaniu pracy magisterskiej sprawia studentom-nauczycielom możliwość dokładniejszego poznania literatury przedmiotu.

Zdaję sobie w tym miejscu sprawę z tego, że wyniki moich badań przyjąć trzeba z pewną ostrożnością, a to przynajmniej z dwóch powodów:

1) Przedstawione uogólnienia opierają się na subiektywnych wypowiedziach badanych osób, a nie obiektywnych danych.

2) Narzędzie badawcze zastosowane w niniejszych badaniach nie było sprawdzone — służyło jedynie do zbierania materiału tylko do tej pracy. W następnych badaniach należałoby zmodyfikować to narzędzie badawcze poprzez zmianę niektórych sformułowań i wprowadzenie nowych treści, które obecnie wydają się ważne, np. budżet czasu wolnego studenta zaocznego itp.

Nasuwa się zatem pytanie, jak pomóc studentowi zaocznemu w pisaniu pracy magisterskiej? Otóż wydaje się, że ogromne rezerwy takiej pomocy tkwią w samej uczelni. Można bardziej racjonalnie rozplanowywać harmonogram zajęć, szczególnie na ostatnim roku studiów. Ostatni rok studiów zaocznych powinien być jak najmniej przeladowany innymi przedmiotami i w żadnym przypadku nie należy w tym czasie planować egzaminów przedmiotowych, bo to odciąga studenta od pisania pracy magisterskiej, rozprasza uwagę i działa niekorzystnie na jego system nerwowy. W atmosferze napięcia na pewno nie napisze się dobrej pracy. Ponadto uczelnia powinna przygotowywać studenta zaocznego do poprawnego pisania pracy już od pierwszych lat studiów, między innymi przez zadawanie prac kontrolnych i seminaryjnych, które następnie byłyby dokładnie omówione i przeanalizowane. Same te prace powinny być pisane zgodnie z zasadami i wymaganiami pracy naukowej. Student nauczyłby się także w ten sposób prawidłowego i wszechstronnego wykorzystywania literatury.

Zajęcia ze studentami zaocznym powinni prowadzić pracownicy naukowci z większym doświadczeniem pedagogicznym, a nie tylko asystenci, którzy problematykę szkolną znają jedynie z obowiązkowej praktyki szkolnej, którą odbyli w czasie studiów. Jak młody asystent może przekazywać wiedzę pedagogiczną studentom z pewnym doświadczeniem, skoro sam tych doświadczeń nie posiada?

Przedstawione w niniejszej pracy problemy świadczą o tym, że droga do osiągnięcia sukcesu w studiach zaocznych jest dość uciążliwa. Student-nauczyciel musi pokonywać na swej drodze wiele różnorodnych przeszkód, aby dojść do celu. Od tego, co mu przeszkadza, w jaki sposób przewycięża trudności i co mu ułatwia, zależą efekty końcowe jego pracy.

Przypisy

¹ J. Koziellecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1977, PIW, s. 191.

² J. Szczeptański: *Nauczyciele w szkole akademickiej*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1977, nr 4.

³ J. Pieter: *Z zagadnień pracy naukowej*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974. Ossolincum, s. 30.

STUDENCI KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH O SOBIE, UCZELNI I PRZYGOTOWANIU DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

UWAGI WSTĘPNE

W maju 1989 r. przeprowadzono obszerne badania ankietowe¹ wśród studentów Oddziału Zamiejscowego Wydziału Pedagogicznego w Łomży — filii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie.² Objęto nimi wyłącznie młodzież ze studiów dziennych — w liczbie 173 osób, tj. 52, 3% ogółu studentów Oddziału.

Głównym celem sondażu — mówiąc najogólniej — było rozpoznanie kilku kwestii (moim zdaniem bardzo istotnych) z zakresu samoświadomości studentów. Chodziło o udzielenie odpowiedzi na kilka szczegółowych pytań:

- czy studenci są usatysfakcjonowani z wyboru kierunku studiów oraz miejsca ich odbywania?
- jakie czynniki i okoliczności zadecydowały o wyborze kierunku studiów?
- jak młodzież ocenia swoje zdolności pedagogiczne?
- jakie oczekiwania żywią studenci wobec kierownictwa uczelni, nauczycieli i samych siebie w zakresie wzbogacenia i uatrakcyjnienia studiów?
- czy i na ile wyobrażenia związane ze studiami wyższymi spełniły się?
- w jakim stopniu ich plany życiowe wiążą się z odbywanymi studiami?

Wymienione pytania stanowiły główną osnowę badań. Chcę od razu podkreślić, że nie chodziło w nich o jakąś dogłębną, wyczerpującą analizę postawionych kwestii, ale przede wszystkim o rozpoznanie wymienionych problemów. Mówiąc innymi słowy, zależało mi na tym, aby wyniki sondażu mogły stać się empiryczną podstawą doskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych rodzącego się środowiska wyższej uczelni nauczycielskiej tj. Zamiejscowego Wydziału Pedagogicznego w Łomży. W badaniach posłużono się krótką ankietą anonimową, która składa się z 15 pytań skategoryzowanych. Dwa pytania miały charakter całkowicie otwarty. Przebadano 173 studentów ze studiów dziennych (w tym tylko 5 chłopców). Badani rekrutowali się z rodzin chłopskich, robotniczych i inteligenckich, przy czym znacznie mniej wywodziło się ze środowisk rolniczych. Ponad 60% badanych mieszka w miastach, 33% na wsi i niecałe 5% w osadach. 60% wszystkich przebadanych studentów, to absolwenci liceów ogólnokształcących, 26% ukończyło studium nauczycielskie, pozostali zaś, tj. około 14% zdecydowali się studiować na uczelni pedagogicznej

po ukończeniu różnych techników lub liceów zawodowych. Ponad 32% ankietowanych rekrutowało się z rodzin, w których oboje rodzice mieli wykształcenie podstawowe, 22% — zawodowe, 26% — pełne średnie i ok. 10% — wyższe.

Młodzież objęta sondażem pochodziła przeważnie z małych miast i wsi oraz w zdecydowanej większości rekrutowała się z rodzin o niewysokim statusie wykształcenia rodziców. Już te dane, nie mówiąc o innych, upoważniają do stwierdzenia, iż prezentowana tu próba, stanowiąca ponad połowę społeczności studenckiej w Łomży, wychowywała się i żyła z dala od większych centrów kultury i nauki, a więc w warunkach niezbyt sprzyjających do kształtowania szerszych horyzontów myślowych, do rozwijania jakichś specyficznych zainteresowań itp.

1. MOTYWY WYBORU STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH

Chcąc zorientować się w tej ważnej kwestii w jednym z pytań indagowano: „czym głównie kierowałeś(aś) się podejmując studia pedagogiczne?” Do wyboru dano następujące możliwości odpowiedzi (spośród nich można było wybrać 3):

1. Zamiłowaniami, zainteresowaniami itp.
2. Radami rodziców, rodzeństwa, krewnych
3. Radami nauczycieli, wychowawców, poradni wychowawczo-zawodowych
4. Radami i przykładem przyjaciół, kolegów
5. Wysokim szacunkiem do zawodu nauczycielskiego
6. To był zupełnie przypadek
7. Bo to „lekkie studia”
8. Większe możliwości w dostaniu się na te studia niż na inne
9. Bo lubię pracę w szkole
10. Blisko Łomży
11. Zawodowe tradycje rodzinne
12. Inne przyczyny (jakie?)

Najwięcej badanych (i to niezależnie od roku i kierunku) przy wyborze studiów kierowało się głównie zainteresowaniami i zamiłowaniami. W ten sposób wypowiedziało się 61% ogółu respondentów. Również i dalsze wybory — mając na uwadze motywy podjęcia studiów przez badaną młodzież — skłaniają do optymizmu. Oto blisko połowa (a dokładnie 49,1%) indagowanych twierdzi, że „wybrała kierunek nauczycielski, bo lubi pracę w szkole”. Biorąc pod uwagę liczbę wskazań, można uszeregować motywy następująco:

— Bliskość Łomży od miejsca zamieszkania	28,34%
— Rady rodziców, rodzeństwa, krewnych itp.	19,6%
— Wysoki szacunek dla zawodu nauczycielskiego	15,0%
— Tradycje rodzinne	11,5%

— To był zupełny przypadek	9,8%
— Większe możliwości dostania się na te studia niż na inne	9,2%
— Radami i przykładem przyjaciół i kolegów	7,5%
— Radami wychowawców, nauczycieli, poradni wychowawczo-zawodowych	6,2%
— Bo to „lekkie studia”	2,3%

(Dane nie sumują się do 100%, gdyż badani mogli wybierać 1 i więcej odpowiedzi).

W tym uszeregowaniu niejedno może zastanawiać. Na przykład wzbudza zdziwienie fakt małej siły oddziaływania szkoły i w ogóle poradni wychowawczo-zawodowych na decyzje edukacyjne młodzieży, zwłaszcza w kontekście zdecydowanie większego wpływu domu rodzinnego. Większość badanej młodzieży — i to niewątpliwie cieszy — kierowała się przy wyborze studiów wysoce wartościowymi motywami. Tezę tę potwierdzają odpowiedzi na pytanie: „czym głównie kierowałeś(aś) się decydując na obecny kierunek studiów”. Blisko 67%, a więc większość, wskazała zainteresowania, zamiłowania i zdolności. Przy czym jest sprawą zmienną, iż ten wysoki wskaźnik pozytywnych deklaracji ułożył się w bardzo podobnych proporcjach wśród wszystkich roczników objętych sondażem.

Znaczna też część studentów, bo około 30%, wymieniła inne przyczyny jako powód podjęcia studiów nauczycielskich. Nie kusząc się na ich dokładną klasyfikację warto może wskazać, iż wśród innych przyczyn do najczęściej powtarzających się należały sformułowania w rodzaju: „bliskość Łomży”, „sprawy materialne”, „to był przypadek”, „nie dostałam się na inne studia”, „większe możliwości dostania się na studia w Łomży”, „niechęć do wojska”, „sprawy osobiste”, „mieszkam w Łomży”. Jednakże należy też odnotować, iż wśród innych przyczyn decydujących o podjęciu studiów pedagogicznych były również często o zupełnie innej tonacji niż wyżej cytowane. Tytułem przykładu przytaczam niektóre z nich: „chęć pracy w szkole”, „chciałam zdobyć konkretny zawód”, „zawód nauczycielski jest dla mnie jedynym, w którym siebie widzę”, „był to dalszy etap mojej edukacji, ponieważ wcześniej ukończyłem Studium Nauczycielskie”, „chęć pracy z dziećmi”, „o pracy w szkole marzyłam już od dziecka i nie wyobrażam sobie, abym mogła pracować w innym zawodzie”.

Odwołując się do tych wypowiedzi chcę stwierdzić, iż — biorąc pod uwagę motywy wyboru studiów — duża część zbadanej młodzieży stanowi dobrze dobraną grupę do profilu uczelni. Nie trzeba dodawać, iż ujawnione motywy wyboru studiów mogą sprzyjać pozytywnemu stymulowaniu procesów edukacyjnych i w ogóle kształtowaniu osobowości przyszłych nauczycieli.

Mówiąc o motywach wyboru uczelni warto przyjrzeć się odpowiedzi na pytanie: „czy obecnie mając możliwości przejścia na inny kierunek studiów, zdecydowałabyś się przenieść, czy też nie?” Okazuje się, że niespełna 12% ogółu ankietowanych byłaby skłonna dokonać takiej zmiany. Do podjęcia tego kroku było najwięcej chętnych na III roku nauczania początkowego, a najmniej —

na I roku tegoż kierunku. Odpowiednie procenty wynosiły 19,2 i 6,0. Deklaracje pozostałych studentów zawiera zestawienie (dane w %):

		I rok	II rok	III rok	Razem
— Nie przeniósłbym(łabym) się na inny kierunek	stwierdziło	38,3	44,6	42,4	41,6
— Trudno powiedzieć	„	55,0	40,5	44,0	46,0

Duża część przebadanej młodzieży, bo ponad 40% jest usatysfakcjonowana z obranego kierunku studiów. Jednocześnie nieco więcej studentów uchyliło się od zajęcia stanowiska w tym względzie. Z pewnością ewolucja wspomnianych postaw będzie zależała od wielu czynników. Jednym z nich mogą stać się same studia, a więc ich program, atrakcyjność, możliwość samorealizacji itp.

2. MOTYWY PODJĘCIA STUDIÓW W ŁOMŻY

Jest zrozumiałe, że nowo tworząca się i organizująca uczelnia — zwłaszcza w niezbyt dużym mieście bez tradycji akademickich — nie ma takiej siły przyciągającej dla młodych ludzi, jak stare uczelnie o wielowiekowej historii. Co zatem zdecydowało, iż młodzież podjęła studia w Łomży — w nowym ośrodku, a nie w jakiejś renomowanej uczelni? Blisko 40% badanych stwierdziło: „Studiuję w Łomży dlatego, że nie dostałem się na studia w innym mieście”. Przy czym w tej kategorii odpowiedzi wystąpiły bardzo duże różnice pomiędzy studentami poszczególnych roczników i kierunków studiów. Najwięcej tego typu stwierdzeń, bo blisko 78%, skupiło się na I roku nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, a najmniej (niecałe 8%) na III roku wychowania plastycznego. Również dość częstą wskazywaną przyczyną omawianych tu decyzji okazała się bliskość Łomży od miejsca stałego zamieszkania, możliwość dojazdów itp. W sumie ten czynnik został wymieniony przez blisko 1/5 ogółu badanych. Warto też dodać, iż liczba tego rodzaju deklaracji ułożyła się „nierówno”. I tak np. dla studentów I roku wyniosła niespełna 12%, a dla II roku aż 32%.

W celu uzyskania pełniejszego obrazu podłoża omawianych tu decyzji warto jeszcze popatrzeć na inne motywy podjęcia studiów w Łomży.

A oto ich rozkład:

— Po prostu był to kierunek, który mnie interesował, natomiast nieważne było dla mnie miejsce studiów	wskazało	19,0%
— Podjąłem(am) studia w Łomży, bo to moje miasto rodzinne	wskazało	12,7%
— Podjęcie studiów w Łomży to zupełny przypadek	wskazało	4,6%

— Zdecydowałem(am) się studiować w Łomży ze względu na tańsze koszty	wskazało	2,9%
— Podjąłem(łam) studia w Łomży, ponieważ byłem(am) przekonany(a), że tu łatwiej dostać się na uczelnię niż gdzie indziej	wskazało	2,9%

Ukazane odpowiedzi można — rzecz jasna — różnie interpretować, tym niemniej wskazują one wyraźnie, że pokaźna grupa młodzieży nie jest w pełni zadowolona z miejsca studiów. Z drugiej strony godzi się zauważyć, iż ponad połowa studentów jest usatysfakcjonowana z kontynuacji nauki w Łomży.

3. REFLEKSJE NAD WYBOREM STUDIÓW, SAMOOCENA ZDOLNOŚCI PEDAGOGICZNYCH I STOSUNEK DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Trudno jednoznacznie określić wszystkie czynniki, które determinują podjęcie ostatecznej decyzji w sprawie wyboru uczelni i kierunku nauki. Decyzje te nie zapadają na ogół nagle, ale najczęściej kształtują się i modyfikują w ciągu wielu lat, a niejednokrotnie ich początek sięga wczesnego dzieciństwa. Jak zatem te ważne decyzje zapadały u badanej młodzieży? Chcąc rozpoznać tę kwestię zapytano: czy będąc w szkole średniej zastanawiałeś(aś) się nad wyborem tego kierunku studiów, który obecnie studiujesz?

A oto rozkład odpowiedzi:

— Tak i to nawet często	wskazało	45,7%
— Tak, ale tylko od czasu do czasu	„	36,4%
— Myślałem(am) o różnych kierunkach studiów, ale nie o pedagogicznych	„	10,4%
— Te studia podjąłem(am) zupełnie przypadkowo	„	7,5%

Większość studentów myślała o wyborze studiów pedagogicznych. Można zatem przyjąć, że znaczna liczba łomżyńskich studentów wybrała kierunek studiów adekwatnie do swoich zainteresowań i oceniała swoje zdolności pedagogiczne dość pozytywnie:

	I rok	II rok	III rok	Ogółem
— Mam zdolności pedagogiczne	18,4%	40,5	27,3	27,8
— Mam, ale niewielkie	3,4	4,2	7,6	5,2
— Nie mam takich zdolności	—	2,1	—	0,5

	I rok	II rok	III rok	Ogółem
— Dopiero w praktyce okaże się, czy mam zdolności pedagogiczne	78,2	53,2	65,1	66,5

Najbardziej pewni swoich predyspozycji są studenci II roku. Większość, i to niezależnie od kierunku, wypowiedziała się nader powściągliwie w sprawie oceny tej cechy. Ta ostrożność ma swoje pewne uzasadnienie, choćby z tej racji, że istotnie najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem zdolności pedagogicznych jest „sprawdzenie się” w zawodzie nauczycielskim.

4. SAMOOCENA CZASU WOLNEGO I SYTUACJI MATERIALNEJ

Spośród studentów I roku wychowania przedszkolnego tylko niespełna 4% twierdzi, że ma dużo wolnego czasu. Analogiczny wskaźnik dla ich rówieśników z nauczania początkowego (również I rok) wyniósł 15%, natomiast dla młodzieży z II roku — kierunek nauczanie początkowe — ten rodzaj deklaracji sięgał aż 32%, a na III roku — do 40%. Np. połowa studentów z nauczania początkowego oświadczyła: „mam bardzo dużo wolnego czasu”, a z wychowania przedszkolnego tylko nieliczni odpowiedzieli w ten sposób. Bardzo szczegółowe dane na ten temat zawiera poniższe zestawienie (dane w procentach):

	I rok	II rok	III rok	Razem
— Mam dużo wolnego czasu	10,0	31,9	28,8	25,4
— Mam mało czasu	75,0	55,4	65,1	65,9
— Bardzo mało, a właściwie wcale	15,0	12,7	6,1	8,7

Chociaż trudno na podstawie tych danych ferować jednoznaczne sądy, tym niemniej zdecydowana większość odpowiadających wskazała na małą ilość czasu wolnego.

Jeżeli chodzi o sytuację materialną badanej młodzieży, to uzyskano w tym względzie (co może budzić poniekąd zaskoczenie, choćby z racji powszechnie znanych trudności) dość zadowalające wyniki. Swoją sytuację uznało za bardzo dobrą — 3,5% o.b., za dobrą — 72,3% o.b. za złą — 19,7% o.b., za bardzo złą — 4,5% o.b.

Gdyby brać pod uwagę poszczególne lata, to najbardziej niepomyślne wskaźniki skupiły się na III roku nauczania początkowego. Bliżko połowa studentów z tego rocznika uważa swoją sytuację za złą. Warto nadmienić, że najmniej tego rodzaju odpowiedzi sformulowali studenci I roku.

5. PLANY ZAWODOWE STUDENTÓW

Może najbardziej trafnym sprawdzianem wyboru studiów jest nastawienie się na pracę zgodnie ze zdobywanym wykształceniem. Jeśli tę tezę uznać za słuszną, to nasuwa się pytanie, jakie mają zamierzenia badani studenci? Otrzymano wyniki nadspodziewanie optymistyczne. Ponad 90% wszystkich ankietowanych zamierza pracować w szkole. A teraz popatrzmy na szczegółowy rozkład wyników (dane w %):

Planuje pracować jako nauczyciel:	I rok	II rok	III rok	Razem
— na wsi	13,3	8,5	7,6	9,8
— w osadzie lub małym mieście	31,7	27,7	18,2	25,8
— w większym lub dużym mieście	15,7	14,9	39,5	24,6
— jeszcze nie wiem	33,3	34,1	18,2	27,8
— jest to dla mnie obojętne	1,7	—	3,0	1,7
— będę starał(a) się o pracę gdzieś indziej, gdyż praca w szkole mi nie odpowiada	—	2,1	9,1	4,0
— zamierzam przenieść się na inny kierunek, chyba wyjdę za mąż, wyjadę za granicę itp.	4,3	12,7	14,4	6,3

Uzyskane dane niewątpliwie oddają obraz planów życiowych. Jeszcze bardziej do ich dokładniejszego rozpoznania przyczyniło się pytanie:

„Gdzie zamierzasz pracować po ukończeniu studiów?”

A oto rozkład odpowiedzi (dane w %):

	I rok	II rok	III rok	Razem
— w rodzinnej miejscowości	26,6	40,7	31,8	32,4
— w pobliżu rodzinnych stron	11,7	17,0	16,7	15,0
— zupełnie w innych okolicach	11,7	4,3	18,2	12,1
— jest to dla mnie obojętne	6,8	6,2	4,5	5,8
— jeszcze nie wiem	43,2	31,8	28,8	34,7

Przedstawione dane są o tyle ciekawe, że pozwalają na bliższe wniknięcie w plany zawodowe badanej zbiorowości. Dają one z pewnością podstawę do kilku ogólniejszych refleksji.

PROPOZYCJE I ŻYCZENIA STUDENTÓW

Z pewnością młodzież spostrzega na swój sposób funkcjonowanie młodej uczelni, jak i w ogóle społeczności studenckiej. Niewątpliwie studenci — patrząc na to co się dzieje, z czym się spotykają — mają swoje odczucia, dezyderaty itp. Chcąc rozpoznać ten obraz zapytano: „Co przede wszystkim — Twoim zdaniem — należało by zrobić, jakie podjąć działania, co zmienić, aby studia przygotowywały cię lepiej do zawodu, stwarzały szersze możliwości do rozwoju indywidualnych zainteresowań, były miejscem ciekawego życia dla młodzieży?

Nie wnikając w zawiloci terminologiczno-typologiczne warto odnotować, iż znaczna część, bo więcej niż jedna trzecia ogółu, udzieliła odpowiedzi (choćby były one często lakoniczne). W sumie sygnalizowały one wiele różnych istotnych kwestii. M.in. poruszano zagadnienie zwiększenia stanu posiadania pomocy naukowych, środków audiowizualnych, księgozbioru itp. Sporo też życzeń dotyczyło toku studiów, ich organizacji, programu, rozkładu zajęć etc. Trzeba podkreślić, że szereg dezyderatów wysuwanych przez młodzież ma swoje uzasadnienie. Dotyczy to np. wzbogacenia ograniczonego asortymentu pomocy naukowych czy poprawy stanu księgozbioru uczelnianego. Trudno przecież wymagać, aby w okresie niespełna dwóch lat istnienia filii w Łomży mogły być dobrze spełnione wszystkie wymagania.

Nie dziwi też, a nawet budzi optymizm inny fakt. Otóż w części wypowiedzi zauważa się wyraźne postulaty na rzecz zbliżenia teorii z praktyką.

Można było zauważyć również inny wątek, a mianowicie dotyczący stosunku nauczycieli do studentów. Oto niektóre z tych wypowiedzi: „Więcej wyrozumiałości, cierpliwości i zrozumienia. Powinny stwarzać przyjemną i życzliwą atmosferę w czasie zajęć, a zwłaszcza pod koniec semestru, kiedy jest nawał pracy z każdego przedmiotu”.

— „Powinni zmienić swój stosunek z oficjalnego i przejść ze studentami na bardziej luźne układy”.

— „Traktować nas jak studentów, a nie jak uczniów (chodzi nie o wszystkich wykładowców). Jeśli wykładowca jest zdenerwowany to niech zostawi to dla siebie”.

— „Powinni być bardziej otwarci na sprawy studentów aby ich nie stresowali swoimi kaprysami i humorami”.

Oczywiście cytowane opinie trafiały się w nielicznych sformułowaniach. I rzecz jasna, nie można ich uogólniać. Jeśli je przytoczyłem, to tylko po to, aby wskazać, iż w tej bardzo trudnej i złożonej relacji student — nauczyciel mogą występować uchybienia. I trudno się temu dziwić, zważywszy, iż kadra dydaktyczna prezentowanej tu filii dopiero od niedawna zdobywa doświadczenie na polu nauczania akademickiego.

Mówiąc o życzeniach młodzieży należy stwierdzić, iż sformułowane w nich uwagi lub opinie krytyczne dotyczyły najczęściej nie sfery dydaktycznej i w ogóle strony organizacyjnej i merytorycznej studiów, ale przede wszystkim życia samej

społeczności studenckiej. I tak np. pisano o braku rozrywek kulturalnych, właściwej atmosfery wśród studentów, o zamykaniu się w kręgu własnych spraw itp.

Z pewnością w wypowiedziach młodzieży sygnalizowane są bardzo ważne zagadnienia. Łatwo też zauważyć, że powinny być one rozwiązywane głównie przez samą młodzież. Czy wobec tego studenci dostrzegają „swoją rolę”? Czy widzą potrzebę własnej aktywności na różnych polach? Znaczna część młodzieży, pisząc o takich czy innych mankamentach związanych ze studentami, jednocześnie potrafiła spojrzeć krytycznie na siebie. Oto kilka charakterystycznych stwierdzeń na ten temat:

- „Należy jak najszybciej zorganizować jakieś życie kulturalne na uczelni. Powinniśmy się wspólnie zabrać i coś zrobić, aby chętnie przychodziło się na uczelnię”.
- „Do nas należy zwiększenie aktywności, organizowanie różnego rodzaju spotkań i dyskusji z ciekawymi ludźmi”.
- „Zadbać o stworzenie bardzo zgranego kolektywu wśród studentów, organizować współpracę i pomoc jedni dla drugich, organizować rajdy i wycieczki”.

W niektórych sformułowaniach powtarzał się silny wątek samokrytyki, bierności studentów, braku jedności i zainteresowań, egoizmu itp.

UWAGI KOŃCOWE

Ze względu na ograniczoną objętość podałem tylko skrótowo część wyników z przeprowadzonego sondażu. Napawa optymizmem to, że w nowo utworzonej filii WSP w Łomży znalazła się wartościowa młodzież, aspirująca do zawodu nauczycielskiego. Większość kierowała się przy wyborze studiów zainteresowaniami i zamiłowaniem do profesji nauczycielskiej. Cieszy również samoocena predyspozycji zawodowych. Wprawdzie studenci łomżyńscy byli ostrożni w ferowaniu ocen w tym względzie, tym niemniej ta powściągliwość ma swoje uzasadnienie. Może i istotnie, najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem zdolności pedagogicznych jest „sprawdzenie się w zawodzie nauczycielskim”. Nastraja optymistycznie nastawienie zbadanej grupy do zawodu nauczycielskiego. Większość lubi tę profesję.

Bardzo cennym elementem obrazu grupy są plany zawodowe. Okazuje się, że więcej niż połowa badanych studentów ma już dość wyraźnie sprecyzowane zamierzenia dotyczące ułożenia swoich przyszłych losów życiowych. Duża część pragnie w przyszłości pracować na wsi, w osadzie i w małych miastach. Przy czym znamienne jest, że blisko połowa planuje pracować w rodzinnej miejscowości lub też w pobliżu rodzinnych stron.

Oczywiście, że przeprowadzony sondaż, co było zresztą do przewidzenia, dostarczył również sporo materiałów do szeregu przemyśleń na rzecz ciągłego doskonalenia filii łomżyńskiej. I tak np. w świetle zebranych danych widać jeszcze wyraźniej wiele potrzeb nowej filii, jak chociażby w zakresie gromadzenia

księgozbioru, zaopatrzenia w pomoce naukowe, aktywizowania życia kulturalnego samych studentów, polepszania relacji student — nauczyciel itp. Ponadto przeprowadzony sondaż w dużym stopniu naświetla nastawienie młodzieży do uczelni. Stanowi ono niewątpliwie cenny kapitał. Oto studenci dostrzegając różne niedostatki nowo powstałej filii wyższej uczelni, których przecież nie sposób uniknąć, mają także świadomość uchybień „po swojej stronie” i widzą miejsce dla własnych działań. Mówiąc o wnioskach z badań warto też pamiętać o tej części młodzieży, która ciągle nie jest pewna trafności obranej drogi edukacji. I jest rzeczą zrozumiałą, iż ta grupa studentów wymaga od kadry dydaktycznej szczególnej uwagi.

Wiele sgnalizowanych tu spraw, jak choćby uaktywnienie życia kulturalnego społeczności akademickiej, jest bardzo trudnych i nie sposób je rozwiązać za „jednym zamachem”, tym bardziej w mieście, które dopiero zżywa się z wyższą uczelnią. Choć z pewnością te i inne uwarunkowania — w dużej części obiektywne — są trudne, ale przecież mogą one być przezwyciężone.

Przypisy

¹ Cały materiał badawczy w postaci 173 ankiet zebrała mgr Teresa Dąbrowska — wykładowca Oddziału Zamiejscowego w Łomży — filia Wydziału Pedagogicznego WSP w Olsztynie.

² Oddział Zamiejscowy w Łomży — rozpoczął swoją działalność I.X.1988 r. Obecnie studiuje ogółem 452 studentów, w tym 282 na studiach dziennych i 170 na zaocznych. Istnieją 3 kierunki tj. nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne i wychowanie plastyczne. Stała kadra dydaktyczna liczy 26 osób, w tym adiunktów — 4, starszych wykładowców — 12, wykładowców — 1, asystentów — 2, starszych asystentów — 6, docentów — 1. Na półetacie jest zatrudnionych — 18, na godzinach zleconych — 3 pracowników (dane wg stanu na dzień 31.XII.1990 r). Oddziałem Zamiejscowym od chwili jego powstania kieruje doc. Witold Wincenciak.

ELŻBIETA MAREK

WSP Kielce

Wydział Zamiejscowy w Piotrkowie Tryb.

CZYTELNICTWO W PRACY SAMOKSZTAŁCENIO- WEJ NAUCZYCIELI STUDIUJĄCYCH ZAOCZNIE

Obecne tempo rozwoju nauki i techniki sprawia, że od każdego człowieka wymaga się ciągłego doskonalenia swych umiejętności. Problem ten dotyczy również nauczycieli, którzy — jako ci decydujący o poziomie wykształcenia społeczeństwa — winni przede wszystkim wielostronnie i twórczo się rozwijać. Z pomocą przychodzą im wyższe uczelnie, które kształcą nauczycieli w toku studiów zaocznych przygotowują ich do:

- korzystania z informacji przy rozwiązywaniu różnych problemów w pracy zawodowej, społecznej i życiu osobistym;
- czytelnictwa książek i twórczego uczestnictwa w życiu kulturalnym.¹

Czym jest czytelnictwo?

Jest to proces społecznej komunikacji, w którym książka stanowi narzędzie podnoszenia kultury za pomocą symboli.²

Problem czytelnictwa stanowi przedmiot zainteresowań wielu nauk, jak np.: psychologii, pedagogiki, socjologii, historii, literaturoznawstwa, medycyny, ekonomii, bibliotekoznawstwa. Zajmowali się nim, między innymi, tacy autorzy, jak: J. Andrzejewska, J. Błuszkowski, S. Opala, W. Goriszowski, S. Nowaczyk, M. Trzcńska, M. Rataj, S. Pajka, W. Pokojski.³

Problematyka badania czytelnictwa jest niesłychanie ważna, wciąż aktualna i wymaga stałej penetracji naukowej. Najlepsze prace, analizy z tego zakresu wykonane dawniej, nie mogą wystarczyć dziś. Należy je aktualizować.

Nieuniknioną konsekwencją studiów zaocznych jest wzrost potrzeb czytelnicznych nauczycieli studiujących. Potrzeby te stają się nie tylko powszechne, ale i różnorodne ze względu na specyfikę tego typu studiów. Studiujący zaocznie są pozbawieni systematycznego kontaktu z uczelnią i pracownikami nauki. Pobyt na uczelni w czasie zjazdów, konsultacji i egzaminów nie wystarcza, by zaspokoić potrzeby poznawcze słuchaczy studiów zaocznych, gdyż kontakt z żywym słowem w procesie ich kształcenia jest niewielki. Istotą ich studiów jest samodzielne i zarazem odpowiednio kierowane oraz kontrolowane samokształcenie. Podstawową jego formą jest praca własna studenta. Stąd też studia nauczycieli powodują duży wzrost zainteresowania książkami i czasopismami naukowymi. K. Denek w LVII „Studiach Pedagogicznych” zwraca uwagę na rolę, jaką odgrywa podręcznik akademicki na studiach zaocznych. Jest on nie tylko źródłem zdobywania informacji, ale przede wszystkim przewodnikiem w procesie zdobywania wiedzy. Stąd też prawidłowe korzystanie z niego czy też odpowiednie dobranie podręcznika do własnych możliwości i celów studentów często decyduje o dalszym ich powodzeniu na studiach.

W związku z realizacją celu ogólnego, jakim jest uzmysłowienie studentom, że podręcznik akademicki jest środkiem dydaktycznym, K. Denek proponuje cele pośrednie, które dają się sformułować następująco:

- studenci, szczególnie studiów zaocznych, powinni znać rolę podręcznika w procesie kształcenia;
- bardziej krytycznie dobierać podręczniki do swych aktualnych możliwości i realizowanych celów;
- wykorzystywać zdobytą wiedzę o podręczniku do bardziej wnikliwego jego wyzyskania;
- nauczyć się rozpoznawać i eliminować te podręczniki, które nie wniosą do ich wiedzy nic nowego;
- bardziej wnikliwie dobierać te podręczniki, które pozwalają poznać wiedzę z danej dziedziny nie tylko w gotowej postaci, ale również problemowej⁴.

Badania przeprowadzone przez H. Kwiatkowską wykazały, że za najwyższą przyczynę niepowodzeń słuchacze studiów zaocznych uznali brak podręczników, materiałów źródłowych: przewodników metodycznych (76% badanych), a także trudności w dotarciu do literatury (75% badanych)⁵.

ZAŁOŻENIA I ORGANIZACJA BADAŃ ORAZ CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

Co i jak czytają nauczyciele studiujący? Gdzie zaopatrują się w literaturę? Jak oceniają zaopatrzenie bibliotek? Jakie są przyczyny utrudniające im zaopatrzenie w potrzebne książki i czasopisma? W jakich sytuacjach wykorzystują poznane książki i czasopisma pedagogiczne? — oto zagadnienia, które stały się przedmiotem badań przeprowadzonych na kierunkach studiów zaocznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Kochanowskiego w Wydziale Zamiejscowym Pedagogicznym w Piotrkowie Trybunalskim w lipcu 1991 roku.

Badaniom sondażowo-diagnostycznym poddano studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Problemem badawczym było ukazanie, na ile organizacja warsztatu czytelniczego bibliotek odpowiada stale wzrastającym i zmieniającym się potrzebom studiów zaocznych oraz w jakim stopniu rynek wydawniczy zaspokaja potrzeby czytelnicze w zakresie literatury pedagogiczno-psychologicznej?

W celu uzyskania w miarę obiektywnych informacji o stanie i źródłach zaopatrzenia w literaturę dydaktyczną przeprowadzono badania ankietowe, którymi objęto studentów nauczania początkowego II roku studiów pięcioletnich (34 osoby) i III roku studiów zawodowych po SN (45 osób) oraz III roku studiów zawodowych po SN — wychowania przedszkolnego (30 badanych). Wśród 109 studiujących na tych kierunkach znajduje się 5 mężczyzn.

Wiek studentów przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Wiek studentów

Kierunek studiów	Rok studiów	Liczba ankiet	19—30 lat	31—40 lat	41—50 lat
Nauczanie początkowe	II	34	24	9	1
	III	45	39	6	—
Wychowanie przedszkolne	III	30	21	9	—
Łącznie		109	84	24	1
Procent		100%	77%	22%	1%

Najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku 19—30 lat (77%), 22% studiujących jest w wieku 31—40 lat, natomiast tylko 1 osoba znalazła się w grupie powyżej 41 lat.

Należy również zwrócić uwagę na wykształcenie studentów. Najliczniejszą grupę tworzą studenci po SN — 84 osoby, co stanowi 77% badanej próby. Wykształcenie średnie ogólnokształcące zdobyło 12 osób, ekonomiczne — 1 osoba, techniczne — 2 osoby, muzyczne — 1 respondentka.

Tabela 2 ukazuje staż pracy ankietowanych.

Tabela 2

Staż pracy

Kierunek studiów	Rok studiów	Nie pracuje	do 5 lat	6—10 lat	11—15 lat	16—20 lat
Nauczanie początkowe	II	6	10	12	5	1
Wychowanie przedszkolne	III	—	33	12	—	—
	III	—	11	11	7	1
Razem		6	54	35	12	2

Około 50% studiujących ma staż pracy do 5 lat, 32% od 6—10 lat, 11% od 11—15 lat, 6 osób nie pracuje, a 2 pracują dłużej niż 16 lat.

Rozmieszczenie terytorialne studentów zaocznych wyznacza ich podział na kilka grup. Przyjmując jako kryterium tego podziału rodzaj miejscowości, w której badani pracują, wyróżnić można nauczycieli pochodzących z miast wojewódzkich, innych miast, wsi.

20% ogółu ankietowanych pracuje w większych ośrodkach, jakimi są miasta wojewódzkie, w których znajdują się biblioteki uczelniane i pedagogiczne, 24% ogółu badanych pracuje w miastach, w których są biblioteki publiczne, największą grupę, bo 56%, stanowią nauczyciele wiejscy. Są oni w najgorszej sytuacji, gdyż ze względu na duże odległości od miast, więcej czasu i wysiłku muszą poświęcać na zdobycie potrzebnej lektury.

ŹRÓDŁA ZAOPATRYWANIA STUDENTÓW ZAOCZNYCH W LITERATURĘ

Kwestią godną uwagi w związku z czytelnictwem badanego zespołu, są źródła zaopatrzenia w literaturę. Należy stwierdzić, że nauczyciele studiujący zaocznie mają do dyspozycji własne księgozbiory, zbiory książek w bibliotece uczelnianej, szkolnej, pedagogicznej, publicznej.

Na uwagę zasługuje fakt, że wszyscy studenci studiów zawodowych gromadzą literaturę pedagogiczną i psychologiczną. Zawartość biblioteczek pedagogicznych waha się 10—70 pozycji. Średnie wyposażenie bibliotek nauczycieli klas I—III wynosi 30 książek, a nauczycieli przedszkoli 25 egzemplarzy literatury fachowej.

Znacznie słabiej zaopatrzone są biblioteczki studentów II roku nauczania

początkowego. Jak wykazują badania, 11 osób nie posiada własnej biblioteczki pedagogicznej oraz nie kupuje książek z tego zakresu. Maksymalna liczba pozycji w księgozbiornie studentki tego roku wynosi 30, a średnia na jednego studenta 9 książek.

Gdzie tkwi przyczyna takiego stanu rzeczy? Niewątpliwie fakt, że 6 osób nie rozpoczęło jeszcze pracy. Kilka studentek nie pracuje w zawodzie nauczycielskim, stąd nie widzi konieczności gromadzenia literatury.

Dla studentów, którzy ukończyli studium nauczycielskie, najczęstszym źródłem zdobywania książek jest ich kupno. Tak postępuje 45% badanych, 30% respondentów wypożycza lektury z biblioteki pedagogicznej, 10% ankietowanych od znajomych, 5% studiujących bierze książki z biblioteki szkolnej, 10% ogółu badanych nauczycieli korzysta z innych źródeł zaopatrzenia.

Studenci II roku nauczania początkowego najczęściej wypożyczają literaturę z biblioteki pedagogicznej. Czyni tak 25% ogółu badanych. Korzystają też z biblioteki uczelnianej (20%), biblioteki szkolnej (18%) 10% ankietowanych kupuje, 10% pożycza książki od znajomych. Pozostali wymieniają inne źródła zaopatrzenia w literaturę.

Najwyżej oceniają studiujący zaopatrzenie bibliotek pedagogicznych przyznając im średnio 3,33 punktu w pięciostopniowej skali Likerta. Na drugim miejscu znalazła się biblioteka uczelniana (2,94 punktu), trzecie miejsce zajęły biblioteki publiczne (2,23 punktu). Najniżej oceniane są biblioteki szkolne (1,56 punktu).

Jako przyczyny utrudniające zaopatrzenie się w pożądane książki i czasopisma studenci wymieniają (według częstotliwości zgłaszania przez badanych): braki w bibliotece szkolnej (26%), braki w bibliotece pedagogicznej (25%), własne trudności finansowe (22%), złe zaopatrzenie księgarni (20%), odległość od wypożyczalni (4%), odległość od księgarni (3%).

Warto przytoczyć uwagi studentów dotyczące zaopatrzenia księgarni w literaturę psychologiczno-pedagogiczną: „W księgarniach nie ma żadnego wyboru. Księgarnia oświatowa stała się oświatową tylko z nazwy, można w niej kupić wiele książek, ale nie tych potrzebnych nauczycielowi. Na wystawach królują książki sensacyjne. Do małych księgarni dociera około 5 pozycji pedagogicznych rocznie”. Jednocześnie zwraca się uwagę na dobre zaopatrzenie punktów prywatnych.

TEMATYKA LEKTUR NAUCZYCIELI STUDIUJĄCYCH

Do podstawowych lektur, jakie czytają nauczyciele studiujący, należy zaliczyć podręczniki akademickie obowiązujące w roku studiów oraz tzw. książki metodyczne.

Do niezbędnych pozycji literatury obowiązkowej ankietowani zaliczają książki z zakresu pedagogiki, psychologii, dydaktyki.

Sondaż dotyczący zaopatrzenia w literaturę metodyczną wykazuje, że w ciągu ostatniego roku studenci nauczania początkowego nabyli wiele tytułów

z zakresu tej dyscypliny. Największym zainteresowaniem cieszą się następujące pozycje:

- M. Lelonek i T. Wróbel (red.): Praca nauczyciela i ucznia w kl. I—III;
- S. Łukasik (red.): Przewodnik do liter kl. I;
- M. Cachowska: Rozwiązywanie zadań tekstowych w kl. I—III;
- J. Kujawiński (red.): Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych;
- K. Lenkiewicz: Wybór wierszy okolicznościowych dla klas I—III;
- B. Kapica: Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym;
- Z. Semadeni, B. Lankiewicz: Matematyka 2. Książka dla nauczyciela.

Do najciekawszych pozycji, jakie można było zakupić w ostatnim okresie, nauczyciele przedszkoli zaliczają:

- K. Właźnik: Wychowanie fizyczne w przedszkolu;
- D. Malko: Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu;
- J. Lenartowska: Przedszkolaki bawią się i śpiewają;
- M. Fiedler: Matematyka już w przedszkolu;
- H. Kruk: Z ludźmi i przyrodą. Wybór literatury dla dzieci przedszkolnych z komentarzem metodycznym;
- T. Gordon: Wychowanie bez porażek.⁶

Śluchacze WSP przeznaczają w tygodniu ok. 2,5 godz. na studiowanie pozycji związanych z tematyką studiów, 3,75 godz. spędzają na czytaniu innych książek oraz 2,7 godz. poświęcają na czytanie czasopism pedagogicznych i innych.

Prawie 50% respondentów czyta czasopisma pedagogiczne rzadko, 36% ankietowanych — nieregularnie, 10% ogółu badanych codziennie, zaś 4% studiujących w ogóle nie czyta.

Do najbardziej poczytnych czasopism należą: „Życie Szkoły”, „Wychowanie w Przedszkolu”, „Głos Nauczycielski”.

„Życie Szkoły”, zdaniem studentów, uwzględnia aktualne problemy interesujące nauczycieli. Zawiera ciekawy materiał dotyczący rozwiązań metodycznych lekcji, nowych metod i form nauczania oraz wychowania. Dostarcza informacji odnośnie nowości książkowych. Zamieszczane są też interesujące wykłady z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

„Wychowanie w Przedszkolu” nauczycielki czytają, żeby mieć świadomość tego, co się dzieje w pedagogice przedszkolnej. Wykorzystują też przykłady konspektów tu zamieszczanych. Chętnie śledzą rubrykę, w której nauczyciele dzielą się swoimi spostrzeżeniami z praktyki pedagogicznej. Znajdują propozycje ciekawych pomocy dydaktycznych.

„Głos Nauczycielski” jest dla respondentów ciekawym pismem ze względu na to, że dostarcza informacji na temat stanu oświaty polskiej, wynagrodzeń, zasad pracy, praw i obowiązków nauczyciela. Często też śledzona jest rubryka ogłoszeń.

MOTYWY I SPOSÓB POZNAWANIA LITERATURY PEDAGOGICZNEJ

Przeprowadzone badania wśród studentów studiów zaocznych dowiodły, że na zainteresowania studentów literaturą fachową mogą wpływać takie czynniki biogenetyczne i psychologiczne jak wiek, motywacja, nastawienie, zdolności specjalne. Czytelność literatury i czasopism fachowych osiąga znacznie wyższy poziom u studentów kończących studia niż je rozpoczynających.⁷

Dlatego też najczęstszym motywem pobudzającym badaną populację do lektury pozycji pedagogicznych jest konieczność ich przeczytania, gdyż takie są polecenia wykładowców. Opinię taką wyraziła połowa badanych nauczycieli. Około 30% ankietowanych czyta, aby rozszerzać swoje zainteresowania własne, a 20% ze względu na możliwość wykorzystania danych pozycji we własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Czytając książkę pedagogiczną studiujący nauczyciele starają się:

- wydobyc z niej interesujące dane i przykłady (59 wyborów);
- zorientować o czym książka traktuje (32 wybory);
- zorientować w zawartości poszczególnych rozdziałów (28 wyborów);
- uchwycić główne tezy książki (19 wyborów);
- wniknąć w zasadnicze myśli wielu autorów na dany temat (16 wyborów);
- ustosunkować się do tez autora (10 wyborów).⁸

Tabela 3 ilustruje, w jakich sytuacjach studiujący nauczyciele wykorzystują zdobytą wiedzę pedagogiczną.

Tabela 3

**Wykorzystanie treści poznanych książek i czasopism pedagogicznych
w pracy dydaktyczno-wychowawczej studiujących nauczycieli**

Sytuacja	Studenci studiów zawodowych		Studenci II roku nauczania początkowego	
	Liczba wyborów	Ranga	Liczba wyborów	Ranga
1. Przy uzupełnianiu wiedzy pedagogicznej	49	I	8	III
2. Jako źródło informacji o nowych wzorach działania pedagogicznego	31	II	11	I
3. Jako materiał do wypowiedzi na posiedzeniach rady pedagogicznej, konferencjach szkoleniowych, w czasie kontaktów z pracownikami administracji oświatowej i rodzicami uczniów	26	III	6	V
4. Jako materiał do przemyśleń, analiz, poszukiwań	25	IV	7	IV
5. Jako źródło informacji do wzbogacania i unowocześniania form, metod i treści pracy dydaktyczno-wychowawczej	17	V	10	II
6. Jako źródło inspiracji do samodzielnych i twórczych poszukiwań w pracy zawodowej	7	VI	5	VI

Przedstawione liczby wskazują na dostrzeganie przez studentów studiów zawodowych luk w wiadomościach z zakresu pedagogiki. Braki te uzupełniają czytając literaturę fachową, którą traktują jako źródło informacji o nowych wzorach działania pedagogicznego. Swoją wiedzę chętnie dzielą się z innymi zabierając głos na posiedzeniach rad pedagogicznych, w czasie kontaktów z pracownikami administracji i rodzicami.

Studenci II roku nauczania początkowego wykorzystują przede wszystkim treść poznanych książek jako źródło informacji o nowych wzorach działania pedagogicznego, do wzbogacania i unowocześniania form, metod i treści pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wyraźnie zauważyć tu można wpływ orientacji technologicznej w kształceniu nauczycieli. Jedną z koncepcji tej edukacji najlepiej oddaje sentencja: jeżeli wiemy, jak postępują najlepsi nauczyciele, powinniśmy uczyć początkujących na ich podobieństwo. Zakłada się więc możliwość powielania, kopiowania strategii działań dobrych nauczycieli.⁹ Z zestawienia wynika, że sporadycznie pozycje pedagogiczne są źródłem inspiracji do samodzielnych i twórczych poszukiwań w pracy zawodowej. A przecież, w myśl orientacji humanistycznej, głównym celem kształcenia jest pomoc nauczycielowi w odkrywaniu własnej indywidualności. Dobry nauczyciel nie jest odbitką, matrycą założonego modelu kształcenia. Kształcenie w zawodzie nauczycielskim jest szukaniem drogi do siebie i odnajdywaniem siebie. W zawodach artystycznych nazywa się to odkrywaniem osobistego idiomu¹⁰.

Zgodnie z założeniami orientacji funkcjonalnej w kształceniu nauczycieli wartość wiedzy tkwi w jej użyciu. Nie wystarczy ją mieć i umieć zreprodukować, trzeba ją umieć antropotwórczo użyć, tj. zastosować do pomnażania bogactwa osobowości wychowanka, zwłaszcza jego wymiaru moralnego, estetycznego, intelektualnego¹¹.

UWAGI KOŃCOWE

Przeprowadzona analiza ankiet wskazuje na konieczność:

- poprawy sytuacji dotyczącej zaopatrzenia bibliotek szkolnych i publicznych małych miasteczek i wsi w potrzebną nauczycielom literaturę pedagogiczną;
- uzupełnienia biblioteki pedagogicznej i uczelnianej w podręczniki akademickie z zakresu przedmiotów przewidzianych programem studiów, gdyż rozwój studiów zaocznych i ich wzrost ilościowy przyczynił się do tego, że uczelnia nie jest w stanie zapewnić studiumującym zaopatrzenie w literaturę;
- lepszego zaopatrzenia księgarni w małych miastach w literaturę fachową;
- organizowania kiermaszy książek pedagogicznych w szkołach wiejskich;
- doskonalenia procesu czytelnictwa literatury pedagogicznej.

Studia dla pracujących, jako jedna z form systemu kształcenia, powinny zachować swoją odrębność w wyborze metod kształcenia i kierowania samokształceniem studentów. Szczególna troska organizatorów kształcenia pracujących powinna być skierowana na opracowanie najkorzystniejszych środków dydaktycznych, zapewnienie współpracy z radiem i telewizją,

przygotowanie i wydanie odpowiedniej liczby (i na wysokim poziomie merytorycznym podręczników, skryptów i innych pomocy dydaktycznych. Studia dla pracujących nie mogą nadal pozostać nieudolną kopią studiów stacjonarnych.¹² Wskazane jest stworzenie takich podręczników, które obok pełnienia klasycznych funkcji byłyby operacyjnym planem naukowo zorganizowanej pracy dla studenta. Stanowiłyby nie tylko element struktury procesu samokształcenia, lecz jej odzwierciedlenie z racji bogactwa pełnionych zadań i funkcji. Konieczne jest oparcie merytoryczne i metodyczne podręcznika na naukowych podstawach teoriiopoznawczych i realizacji zasad naukowego poznania. Należy zapewnić realizację pełnej struktury procesów myślowych, a więc umożliwienie dokonywania wszelkich typów rozumowań (jak: sprawdzanie, dowodzenie, wyjaśnianie, tłumaczenie). Sprawą istotną w procesie samokształcenia jest pełnienie przez podręcznik funkcji kontrolnej, oceniającej i korektywnej.

W kontekście przeprowadzonych badań trudno nie uznać opinii T. Lewowickiego, który analizując dotychczasowe koncepcje edukacji nauczycielskiej stwierdza, że aktualne programy edukacji nauczycielskiej nie spełniają oczekiwań ani nauczycieli akademickich, ani studentów — przyszłych nauczycieli. Niewiele np. uczyniono w zakresie uwzględnienia w doktrynach edukacji nauczycielskiej już zachodzących i przewidywanych przemian funkcji edukacji szkolnej. Niewiele wiadomo też, jak doktryny te (czy doktryna) mają się do programów przemian społecznych i gospodarczych w naszym kraju. A przecież edukacja nauczycielska powinna wyprzedzać i przygotowywać nauczycieli i wychowawców do spełniania indywidualnych i grupowych potrzeb wobec współczesnej edukacji dzieci i młodzieży, oświaty dorosłych, edukacji ustawicznej.¹³

Przypisy

¹ W. Goriszowski, P. Kowolik: Uwarunkowania czytelnictwa nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej. Warszawa 1990, CDN, s. 172.

² Encyklopedia współczesnego bibliotekoznawstwa polskiego. Wrocław—Warszawa—Kraków 1976, s. 189.

³ Por. W. Goriszowski, P. Kowolik: Uwarunkowania czytelnictwa nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej. Warszawa 1990, CDN, s. 221—227.

⁴ K. Denek: Miejsce celów w koncepcjach i strategiach kształcenia (w) Strategie kształcenia dorosłych. Studia Pedagogiczne LVII, Wrocław 1991, Ossolinum, s. 92.

⁵ K. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: Teoretyczny model a rzeczywiste funkcjonowanie nauczycielskich studiów zaocznych. Warszawa 1981, PWN, s. 114.

⁶ Tytułowy plan wydawniczy. Warszawa 1991, WSiP, s. 84—90 proponuje w 1991 roku 16 publikacji z zakresu metodyki nauczania początkowego oraz 11 pozycji metodycznych dotyczących pracy nauczyciela przedszkola.

⁷ W. Goriszowski, P. Kowolik: Uwarunkowania czytelnictwa nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej. Warszawa 1990, CDN, s. 186.

⁸ Interesujące informacje na temat motywów i celów czytania można znaleźć w pracy K. Chaciewicz: Przystosobienie czytelnicze i informacyjne w szkole średniej. Warszawa 1989, WSiP, s. 85—98.

⁹ H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1988, PWN, s. 17.

¹⁰ Tamże, s. 38.

¹¹ Tamże, s. 53.

¹² E. Świerzbowska-Kowalik: Studia dla pracujących w zróżnicowanej szkole wyższej (w) Model zróżnicowanej szkoły wyższej. red. T. Lewowicki. Warszawa 1985, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, s. 98.

¹³ T. Lewowicki: O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji. „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 1—2, s. 12.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

WITOLD KOMAR
Uniwersytet Warszawski

O POJĘCIU I KONIECZNOŚCI WYCHOWANIA JAKO SZTUKI EKSPRESJI DRAMATYCZNEJ (wprowadzenie do problematyki)

„Aktywność dramatyczna, jako forma asymilacji doświadczeń przez człowieka, powinna być podstawą wszelkiej edukacji, także pozaszkolnej”.

E. J. Burton (1986)

1. INSTYKNT DRAMATYCZNY CZŁOWIEKA. HOMO EXPRESSIVUS

1.1. Wstęp. — Imperatyw ekspresji ludzkiej

Człowiek — to w znacznej mierze ekspresja człowieka, w której formach wewnętrznych (intrasubiektywnych) i zewnętrznych (intersubiektywnych) oraz czynach, przy różnym udziale aspektów świadomości i podświadomości, ujawnia własne jestestwo. Jego cała aktywność życiowa, wg H. Witalewskiej, stanowi zawsze „przejaw mniej lub bardziej spontanicznej dramatyzacji”.¹ Manifestuje się ona w niezwykle bogatej, jakościowo i ilościowo, paletcie sposobów wyrażania „siebie sobą samym”, będąc jednocześnie podstawowym środkiem komunikacji ludzkiej — werbalnej i niewerbalnej.

Ekspresja człowieka jest jakby ciągle niedokończonym skryptem dramatu istnienia o wielu puentach, które pozostawiają ślady w jego psychice, innych ludziach, otoczeniu i świecie, w którym żyje i działa. Odzwierciedla ona nie tylko charakterologiczny portret osoby ludzkiej, lecz także ją przeobraża w sposób konstruktywny lub destruktywny, współdecydując o miejscu jednostki na Ziemi.

Homo sapiens — to jednocześnie homo expressivus, istota z natury ekspresyjna i tragiczna, kierująca się m.in. „instynktem dramatycznym”, zdolna wykorzystywać go, nie zawsze świadomie, choć w zależności od właściwego jej poziomu etyczno-moralnego, w imię dobra lub zła. Dlatego też ów instykt nie może być pozostawiony własnemu tylko rozwojowi, ale musi stać się przed-

miotem celowej, wartościowej sublimacji pedagogicznej. „Instykt dramatyczny — pisze Ł. H. Bobrowska — daje o sobie znać od zarania istnienia człowieka, zarówno w rozwoju gatunku, jak i indywidualnym rozwoju każdego z nas”. Z ustaleń autorki wynika teza, iż bez stałego wzbogacania form ekspresji dramatycznej uczniów (łac. *expressi* — przedstawiać, wyrażać; gr. *drama* — działać, czynić, akcja, dramat) nie jest możliwa kreacja pełnej i twórczej osobowości.²

Sygnalizowana teza powinna stanowić memento zarówno dla nauczycieli, jak i instytucji zajmujących się ich kształceniem.

1.2. Mimesis... — refleksje u źródeł historii

Prążródła rozwoju ekspresji człowieczej kojarzą się niezmiennie z odwieczną *mimesis* (gr.): wrodzoną tendencją naszego gatunku do twórczego naśladowania zjawisk świata. Pojęcie to wiąże się z myślą Platona (ok. 427–347 p.n.e.), który postrzegał w *mimesis* wymiar dramatyczny i tragiczny oraz kreatywną siłę aktów życia, a także wartości katharaktyczne.³ Właśnie z mimetycznej ekspresji wyłoniły się, u zarania dziejów ludzkości, początki mowy, załążki wychowania i różne formy sztuki.

Pierwotna ekspresja dramatyczna społeczności plemiennych, bogato wyrażana w rytuałach, była s a m y m ż y c i e m, specyficznym „prateatrem prawdy”. Badania tych społeczeństw, m.in. naszego rodaka E. Malinowskiego (1869–1942), przyczyniły się, co mocno akcentuje A. Jawłowska, „do zachwiania wiary w triumfalny pochód postępu technicznego, mającego stworzyć ludziom wspaniałe, nie istniejące warunki życia i rozwoju”. Tym samym, zdaniem autorki, zrodziły tęsknoty za utraconym rajem „kultury autentycznej”, w której dominuje prawda człowieczej ekspresji i nadzieja na ludzkie odrodzenie.⁴ Tęsknoty te ujawniają się także w myśli i praktyce wychowawczej — czynnikach stanowiących integralną część kultury. Z nich wyrastają również coraz bardziej niepokojące pytania: Czy i w jakim stopniu mamy szansę na skuteczną sublimację i resocjalizację *homo expressivus*, który zdradziwszy ideały platońskiej *mimesis*, uległ cywilizacji „chłodnego rozumu” i zaczął przybierać coraz to inne „maski” służące jego partykularnym interesom? Dlaczego współczesny człowiek traci własną tożsamość zastygając niejako w ekspresji nie-prawdy, szuka pozorów bezpieczeństwa w uniformizacji zachowań i środków komunikacji interpersonalnej? Co jest tego przyczyną?

1.3. Pułapka ekspresyjna — czas „łęczłowieka”

Odpowiedzi na sygnalizowane pytania poszukuje się m.in. na gruncie humanistycznej pedagogiki, psychologii oraz socjologii. Dziś nie są one jedynie reakcją na ideologię behawioryzmu, lecz także na postępujące urzeczowienie stosunków międzyludzkich, w którym liczy się nie CZŁOWIEK, lecz MASKA CZŁOWIEKA.

Taki stan rzeczy rzutuje również na pracę nauczycieli. Nierzadko, zamiast stymulować twórczy rozwój ekspresji dramatycznej uczniów, „grają” oni

wygodne, bo rutynowe, role „szkolnych urzędników” urabiając wychowanków na modłę bezosobowej cywilizacji środków, wynoszącej człowieka sukcesu (przeważnie materialnego) ponad sukces człowieka. Sądzę przeto, iż coraz ważniejszym zadaniem wychowania wymagającym pojmnowania jego realizacji jako sztuki ekspresji dramatycznej, staje się dziś (m.in.) walka z „syndromem masek” w życiu codziennym, który stanowi jedno ze znamion choroby cywilizacyjnej człowieka u progu XXI wieku. W świecie nie milnących strzałów, ginących gatunków i zagrożeń całego ekosystemu, którego sami jesteśmy częścią, nasila się dramatyczna potrzeba poszukiwania nowej i skutecznej formuły ludzkiego porozumienia. Wymaga ona przede wszystkim przywrócenia zdolności wyrażania siebie w kategoriach moralnej prostomyślności. A zatem, jak to postrzega J. Bańka, wykształcenia na nowo czynnej gotowości do godziwego działania, kierowania się ekspresją prawdy i spełniania tego, co moralnie dobre w skali jednostkowej oraz ogólnoludzkiej.⁵ Postulatów, głoszony z wysokości katedr i ambon, upowszechniany w dziełach autorytetów, deklaratorywnie akceptowany, niestety, w nikłym stopniu powstrzymuje człowieka, jeśli chodzi o jego tendencje doskonalenia socjotechniki kłamstwa, obłudy i hipokryzji.

W przestrzeni dziejów homo expressivus przeistoczył się w Wielkiego Komunikatora. Za sprawą techniki popadł w pułapkę ekspresyjno-komunikacyjnej wieloznaczności wyemancypowanego imperium środków masowego przekazu — kłamiącej i tumaniącej „elektronicznej mimesis”. Przytłoczony eksplozją informacyjną i zagubiony sam w sobie zaczął nabierać — używając sformułowania J. Bańki — cech „łęczłowieka”, czyli istoty, która przestając wiedzieć kim jest i być powinna naprawdę, stara się przystosować do bezosobowej cywilizacji.⁶ Już nawet czasami nie szuka zagubionej tożsamości, lecz poddaje się „mowie” masek płynącej z telewizyjnych ekranów, video i innych technicznych środków mechanicznego zapisu ludzkiej ekspresji. Oddala od siebie — na co zwraca uwagę S. Rosiek — „ślady żywej obecności człowieka”.⁷ Intermedia nie są oczywiście wyłącznie „Demonem”. W każdym bowiem dziele techniki tkwi zarówno dobro, jak i zło. Rzecz w tym, by to ostatnie maksymalnie kompensować. I w tym świetle konieczność rozwijania wychowania — jako sztuki bezpośredniej (żywej) osobotwórczej ekspresji dramatycznej — wydaje się bezdyskusyjna.

J. Koziński napisał z pewną dozą rozgoryczenia, iż wśród trzech podstawowych rodzajów samoprezentacji człowieka (a więc jego globalnie wyrażanej ekspresji), najrzadziej występuje samoprezentacja autentyczna. Jej istotę — w opozycji do tzw. samoprezentacji taktycznych i fasadowych — stanowi odrzucenie w kontaktach z innymi, a także intrasubiektywnie, „kryterium własnych interesów i ujawnianie prawdy o sobie”, jako ekspresji „ja” realnego.⁸ „Ja” realne, choć nie jest wolne od deformacji, odpowiednio modyfikowane w procesie kształcenia i samodoskonalenia zawodowego nauczycieli, a także już w toku pracy z uczniami, stanowi punkt wyjścia w kreacji prawdy wychowania. Samoprezentacja autentyczna, jako pedagogiczna zasada, pozwala uczniom

widzieć CZŁOWIEKA w nauczycielu, a nie tylko NAUCZYCIELA w człowieku, o którym nie wiedzą, jaki jest rzeczywiście i jakie żywi intencje wobec nich.

CZŁOWIEK-nauczyciel dokłada wszelkich starań, by kreować dramaturgię procesu wychowania wolną od społecznych zagrożeń, sprzyjającą bezpośrednim i szczerym stosunkom interpersonalnym, wzajemnemu poszanowaniu uczestniczących w nim ludzi, zmniejszającą dystans psychologiczny itp. Tylko takie bowiem warunki edukacyjne mogą zwiększać motywację wychowawców i wychowanków do autentycznych samoprezentacji oraz, o czym wolno wnioskować na podstawie ustaleń wielu psychologów, na których powołuje się J. Koziński, gwarantować, iż ów autentyzm przybierze postać wartości autotelicznej.⁹ Wówczas oddali się zagrożenie pozostawienia uczniów pod wpływem „nauczyciela-lżczelowieka”, bardziej lub mniej świadomej ofiary pułapki ekspresyjnej, w którą — jako taki — może wciągnąć także swoich wychowanków. A tego typu przypadki nie należą do rzadkości, o czym mogą świadczyć wyniki badań prezentowane szeroko w pracy A. Janowskiego pt.: „Uczeń w teatrze życia szkolnego”¹⁰, w których świetle wychowanie jawi się m.in. jako swoista „walka masek” oraz strategii samoprezentacji taktycznych i fasadowych.

2. TEATR ALTERNATYWNY — NIEDOCENIANE ŹRÓDŁO INSPIRACJI WYCHOWANIA EKSPRESYJNEGO?

2.1. Teatr i szkoła — w kręgu kontestacji humanistycznej

Wykraczając poza granice pierwotnej mimesis teatr — bawiąc, ucząc i wychowując — symbolizował na przestrzeni dziejów protest przeciwko tym wszystkim zjawiskom oraz sytuacjom, w których człowiek, w sposób mniej lub bardziej świadomy, wykorzystywał przyrodzony instynkt dramatyczny do maskowania realizacji egoistycznych celów, budowania świata nie-prawdy. Począwszy choćby od Ajschylosa (525–456 p.n.e.) i Sofoklesa (495–406 p.n.e.) poprzez Szekspira (1564–1616), aż po dzień dzisiejszy, wciąż na nowo, z różnymi skutkami, odsłania tragedię ludzkich ułomności, jak również i wielkość człowieka, porusza ludzkie sumienia, uczucia, intelekt... Makbet — to tragedia ambicji, Lear — niewdzięczności, Otello — zazdrości, Hamlet — słabości. W toku ewolucji warunków cywilizacyjno-kulturowych egzystencji ludzkiej stał się teatr nie tylko odrębną formą sztuki życia, lecz także sposobem uprawiania filozofii, jak również specyficznym kompendium człowieczej psychologii „sfabularyzowanej” w rozlicznych gatunkach ekspresji dramatycznej. Język teatru zaczął z czasem wkraczać do mowy potocznej oraz słownictwa naukowego.

Nie jest wszak przypadkiem, iż tak wielu humanistów, w tym pedagogów, sięga w opisach ludzkiego życia i działania, problemów wychowawczych, socjologicznych itp., do metafory teatralnej po to, aby je uwypuklić, ułatwić zrozumienie naszego trudu istnienia.¹¹

O niestannej, jakże często podejmowanej w celach partykularnych, „grze” ludzkiej pisze niezwykle dogłębnie i szeroko E. Goffman w studium pod zna-

miennym tytułem: „Człowiek w teatrze życia codziennego”. W jego dziele znajdujemy zarys specyficznej dla obecnych czasów teorii zachowania species homo, który zakładając coraz to nowe maski, stara się rozpaczliwie utrzymać jak najwyżej szczytu hierarchii rywalizującego społeczeństwa technokratów. Pod presją tego stanu rzeczy znajduje się zarówno współczesny teatr, jak i... szkoła.

O ile dramat szkoły polega m.in. na tym, iż już dawno przestała być „świątynią nauki życia”, o tyle dramat teatru wyraża się w stopniowej utracie jego siły demaskatorskiej. W swej klasycznej formie, co zauważa A. Jawłowska, stał się on — choć nie wolno tego nadmiernie uogólniać — symbolem „kultury nieautentycznej”, sterowanej przez ludzi, dla których słowo „kultura” ma wymiar wyłącznie instrumentalny. Stąd też współczesna Melpomena, zdaniem autorki, kojarzy się z „teatrem-urzędem” zastygłym w formalnej, pozornej doskonałości organizacyjnej. Tragedię tę dopełniają kontynuując myśl A. Jawłowska — „środki masowego przekazu jako narzędzia (...) spychania ludzi w świat pseudoproblemów i uspakajającej iluzji”.¹² Dramaturgia konwencjonalnego teatru została dziś wyprzedzona przez egzystencjalne dramaty życia ludzi końca XX wieku, przed którymi staramy się uciec czerpiąc wzory masek dostarczanych przez „elektroniczną mimesis”.

Aby teatr mógł pełnić przypisaną mu misję na miarę potrzeb człowieka współczesnego, musi przełamać strukturę tradycyjnych środków działania. To samo musi — i to z analogicznych przyczyn — czynić szkoła, także wciąż zdominowana tradycjonalizmem organizacyjnym, formalizmem środków oddziaływania pedagogicznego w procesie komunikacji nauczycieli z uczniami, którego dramaturgia, podobnie jak dramaturgia konwencjonalnego teatru, nie porusza w dostatecznym stopniu serc i umysłów uczniowskich.

Jeśli nauczyciel i uczeń są „aktorami”, jak pisze A. Janowski, klasa — sceną, wychowanie „grą” itp.¹³, to nasuwa się pytanie o jakość tych analogii teatralnych w praktyce edukacyjnej, ich wymiar, sens i sposób transpozycji, a także o źródła inspiracji, które byłyby wskazówką dla wychowawców w ich codziennej pracy. Bez względu bowiem na takie czy inne pokrewieństwa szkoły i teatru godzi się pamiętać, iż o ile w klasycznie pojmowanym „królestwie Melpomeny” liczy się głównie ekspresja roli, o tyle w działalności pedagogicznej powinna dominować ekspresja osobowości CZŁOWIEKA-NAUCZY-CIELA. W przeciwnym przypadku szkoła stanie się „instytucją-urzędem” urabiającym młodzież pod dyktando bezosobowej cywilizacji środków. Natomiast nauczyciel nie będzie w stanie wyjść poza formy ekspresji, jakie narzuca mu jego oficjalna „rola” zawodowa i wynikające z niej obowiązki. Z tego też względu „dzieli” on nierzadko los z aktorem grającym w skonwencjonalizowanym teatrze, w którym każdy krok jest zapisany w przyjętym scenariuszu. Stąd więc — nie przypadkiem — i teatr, i szkoła znalazły się we wspólnym kręgu kontestacji humanistycznej, weszły na drogę walki z rutyną oraz skostnieniem. Jej zwycięstwo jest szczególnie pożądane. I to tym bardziej jeśli zważymy, iż teatr stanowi specyficzną formę szkoły życia, a szkoła ma w sobie tak wiele

z życia teatru. Ponadto w jednym i drugim przypadku chodzi o ten sam globalny cel ich działania — rozwój i uszlachetnianie człowieczeństwa homo sapiens.

2.2. Twórczość parateatralna — inspiracje wychowawcze

Rzec można, iż u źródeł powstania teatru alternatywnego, jak również alternatywnej humanistycznej pedagogiki, leży podobne przyczyny. Czy i w jakim stopniu szkoła może i powinna inspirować się dokonaniem owego teatru?

Swoisty „bunt Melpomeny” zaowocował tzw. twórczością parateatralną mającą charakter eksperymentalny w stosunku do teatru klasycznego. Szczególnym przykładem — ważnym dla wychowania — jest niewątpliwie „Teatr Laboratorium” J. Grotowskiego, w którym nie było podziału na widzów, aktorów oraz konwencjonalnie pojmowanej sceny. Założeniom J. Grotowskiego przyświecała rewolucyjna próba powrotu do źródeł pierwotnego teatru życia, dążenia do zatarcia granicy między spektaklem a rzeczywistością. Naczelne zamierzenie twórcy polegało na odrzuceniu koncepcji scenariusza „od-do” na rzecz otwartego skryptu fabuły ciągłej próby, którą uczestnicy odkrywali in statu nascendi, odkrywając jednocześnie samych siebie w aktach paragrafy. Oczywiście każda z prac J. Grotowskiego koncentrowała się wokół określonego, nazwanego, celu mającego wyzwalać pożądane formy ekspresji (np. „Przedsięwzięcie Góra” — 1977; „Drzewo Ludzi” — 1979 itp.), lecz sam przebieg akcji zależał wyłącznie od inwencji uczestników. Dzięki temu Laboratorium stało się formą poszukiwania sposobów „życia zwielokrotnionego”, ujawnianiem nieznanych aktów ekspresji emocjonalnej, poznawczej, estetycznej, nabywaniem zdolności wycucia prawdy czasu „tu i teraz” w toku ciągłej zmiany zachowań i jakości relacji społecznych. W tym właśnie nurcie działania — „teatrze-ruchu”, jak go nazywa A. Jawłowska (op. cit.), spotykają się praktycznie urzeczywistniane idee szeroko rozumianej edukacji humanistycznej.

Koncepcja J. Grotowskiego wyraża zamysł uprawiania tzw. „kultury czynnej”. Jego prace — pobudzające wielu twórców w świecie — nawiązywały do „metody gry aktorskiej odwołującej się do zachowań archetypicznych” (prawzorczych, nawiązujących do pierwotnej mimesis). Stworzył on zupełnie nowy typ spektaklu, w którym intensywność ekspresji i bogactwo metaforyki w grze aktorów, łączyły się z ascezą środków inscenizacji. Działalność Laboratorium w latach siedemdziesiątych była praktyką zmierzającą do wywołania owych pierwotnych doznań (archetypów) nie tylko w kręgu własnego zespołu. Akcje prowadzone przez twórcę objęły kilkanaście tysięcy osób. I to nie tylko związanych profesjonalnie z teatrem, co upoważnia do uznania działalności twórcy za swoisty ruch humanistyczny. Staże teatralne, warsztatowe, jak np. „Specjal Projects”, miały za zadanie poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jaki jest człowiek? jakim może być w określonych okolicznościach działania? Sygnalizowane staże przybierały niekiedy formy wielodniowych spotkań połą-

czonych z medytacjami, kreowaniem nowych sposobów komunikacji interpersonalnej, które poprzez swe wartości psychoterapeutyczne, autokreacyjne, samopoznawcze, katharaktyczne, wspólnototwórcze itp. otwierały uczestnikom drogi do niejako powtórnego powrotu do samych siebie.¹⁴

Prace Laboratorium wygasły ostatecznie w roku 1984, jakiś czas po odejściu J. Grotowskiego, lecz pozostał inspirujący innych twórców „duch dzieła”. J. Grotowski dał przykład jak można powrócić do najbardziej podstawowych doświadczeń ludzkiej mimesis oraz podjąć trud odczytywania na nowo kategorii znaczeniowych świata ludzi, rzeczy, idei oraz własnego „ja”, a także odnajdywać metody działania prowadzące do humanistycznej reorientacji człowieczych więzi. Próbował także wskazać sposoby tworzenia właściwych relacji między rzeczywistością a jej kodami interpretacyjnymi. Choćby tylko z tego względu dorobek artysty — i jego bardziej lub mniej twórczych naśladowców — może mieć wielkie znaczenie inspirujące dla pracy wychowawczej szkoły, jej humanizacji: prawdziwego spotkania nauczycieli i uczniów w arcyłudzkiem „świecie wychowania”. J. Grotowskiego ideę (i jemu podobnych) „odczytywania świata na nowo”, jeśli przeniesiemy ją na płaszczyznę działalności pedagogicznej, jawi się jako moralny obowiązek nauczyciela wobec uczniów. Hasło „kultury czynnej”, stanowiącej antytezę stagnacji „teatru-urzędu”, może inspirować tworzenie formuły „czynnego wychowania” — jako sprzeciwu wobec przerosłów jego funkcji adaptacyjnej. Wyrazem owego sprzeciwu powinno być dążenie do kreowania „więzi dramaturgicznej” edukacyjnych i edukowanych, nowych form wymiany ekspresji w procesie pedagogicznym, wykraczającym swą istotą poza zwyczajową, utartą od lat, schematyczną formułę komunikacji w obrębie stosunku wychowawczego — układu: nauczyciel-przełożony — uczeń-podwładny.

Chodzi zatem o budowanie nowych podstaw alternatywnej kultury pedagogicznej dzięki sięganiu do bogatych wzorców kontrkultury teatralnej (np. medytacji, ćwiczeń z komunikacji, happeningów). Propozycja J. Grotowskiego, twierdzi A. Jawłowska, „jest odpowiedzią na dominujący w naszej kulturze typ układu: „produkcja” — „konsumpcja kulturalna”, degradujący zarówno twórcę — sprowadza go bowiem do roli producenta pracującego bądź dla potrzeb rynku, bądź na zamówienie instytucji państwowych, jak i odbiorcę — czyni z niego dobrowolnego lub pozbawionego wyboru konsumenta, a nie świadka i współuczestnika kreacji artystycznej (...) Kultura czynna, kontynuuje myśl autorka, znosi te podziały i role, jest wspólnym nadawaniem sensu otaczającemu światu. Cała rzeczywistość staje się tworzywem, które można kształtować zgodnie z potrzebami ciała, umysłu i wyobraźni”.¹⁵

W analogicznym układzie funkcjonują także nauczyciele, uczniowie i szkoła. Ekspresja nauczycielska służy w znacznej mierze, co już podkreślałem, „urabianiu” ucznia na miarę potrzeb cywilizacyjnych, a uczniowie są „konsumentami” treści programów szkolnych, jakże często pozbawionymi wyboru zarówno formy konsumpcji, jak i ekspresji zwrotnej aktu konsumowania. Stąd też zadaniem wychowawców jest kreowanie wychowanków na — używając słów

A. Jawłowskiej — rzeczywistych świadków i współuczestników sztuki wychowania. Tego typu przesłanie oraz praktykę odnajdujemy m.in. w systemie freinetowskim, waldorfskich szkołach wyobraźni czy polskich klasach autorskich. W ich poczynaniach przewija się idea aktywnej i twórczej pracy, przepelnionej bogatą i jednoczącą ekspresją, dramaturgią odkrywania nowych sposobów komunikacji, ujawniania uczuć, woli, intelektu, poznania własnych możliwości itp. Tylko w takich warunkach uczeń ma szansę stawać się świadkiem powstawania programów szkolnych, a także ich współtwórcą, doznawać poczucia współsprawstwa w dziele spektaklu pedagogicznego. Wraz z nauczycielem jest zarazem aktorem i widzem ciągu wydarzeń edukacyjnych. Ten typ układu współdziałania w sferze stosunku wychowawczego nie pozostawia miejsca dla syndromu bańkowskiego „łęczłowieka” i ekspresji nieprawdy, które czynią z wychowania fikcję oraz źródło kształtowania się postaw konformistycznych.

3. ŚRODKI DRAMATYZACJI WYCHOWANIA — MIĘDZY METAFORĄ A RZECZYWISTOŚCIĄ SZKOLNĄ

3. 1. Wychowanie — szkoła wzruszeń (perspektywa dramatyczna)

Praca w toku zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych zawiera wielkie potencjalne bogactwo środków (znaków) ekspresji dramatycznej, jak również specyficzną atmosferę ruchu — dynamiki wychowania. W kreacji tego ruchu oraz nadawaniu mu wartości osobowotwórczych uczestniczą nie tylko ludzie, lecz także przedmioty otoczenia, jego wystrój, kolorystyka, oświetlenie, dźwięki itp. Jeśli zastanowimy się wnikliwie nad istotą działalności pedagogicznej (wychowania, kształcenia), dostrzeżemy w niej — choć w nieco innym kontekście — bardzo podobną paletę form ekspresji człowieczej do tej, która ujawnia się w pracy teatralnej czy parateatralnej. Spektakl teatralny i pedagogiczny budzą również analogiczne doznania uczestników, które przybierają zazwyczaj postać antynomiczną w zależności od indywidualnej wrażliwości uczestników, ich doświadczenia oraz linii dramaturgicznej wydarzeń (akcji): radość—smutek, odprężenie—napięcie, śmiech—płacz, spokój—gniew, oczarowanie—rozczarowanie, zainteresowanie—nuda, miłość—nienawiść, nieśmiałość—zuchwałstwo, szczerłość—kłamstwo, skromność—zadufanie, wyzwolenie—zniewolenie, piękno—brzydota, wspólnota—samotność, akceptacja—odrzućcie, dialog—monolog, porozumienie—konflikt, poczucie sprawstwa—dyrektywizm itp., itd.

Wychowanie jako sztuka ekspresji dramatycznej powinno być specyficzną SZKOŁĄ WZRUSZEŃ. Tezie tej daje m.in. wyraz Wł. Zaczyński w pracy „Uczenie się przez przeżywanie”. Autor optuje przy tym dość wyraźnie za koniecznością rozwijania u nauczycieli dyspozycji ekspresyjno-dramaturgicznych, nie tylko na okoliczność organizowania szkolnych form teatralnych, lecz także aranżowania odpowiednich warunków dramaturgii pracy pedagogicznej w ogóle.¹⁶ Dlatego też nauczyciel musi umieć — w sposób świadomy, celowy

i kompetentny — posługiwać się systemem określonych środków (znaków), za pomocą których dokonuje aktów ekspresji własnej osobowości oraz komunikuje się z uczniami i pobudza ich do ekspresyjnej reakcji zwrotnej kreując wraz z nimi dramaturgię procesu edukacji. Środki te, jak można przyjąć w świetle ustaleń E. Goffmana, pozwalają m.in. dramatycznie oświetlić i wydobyć jakby z ukrycia problemy, fakty, zdarzenia, które w przypadku mało przejrzystej ekspresji pozostałyby przez uczniów nie zauważone, pozbawione mocy wywoływania wrażeń.¹⁷ A skądinąd wiadomo, że zajęcia szkolne, które nie pozostawiają żadnych wrażeń, wzruszeń czy doznań poznawczych, są zwykłą stratą czasu.

3.2. Środki ekspresji dramatycznej w wychowaniu — podstawowe pojęcia

Jeśli uznamy tezę, iż wychowanie stanowi sztukę ekspresji dramatycznej służącej wzajemnemu porozumieniu oraz współpracy nauczycieli i uczniów, zgodzimy się, że jego kompetentne urzeczywistnianie w praktyce podnosi walory osobowotwórcze edukacji w ogóle, to nie można pominąć problematyki środków człowieczego wyrazu, które powinny wspomagać rozwój tak rozumianego wychowania.

Chodzi tu przede wszystkim o takie środki ekspresji człowieczej jak słowo, jego intonacja, gest, ruch, aparycja nauczyciela oraz tło aktów ekspresji — czyli układ żywych i martwych przedmiotów otoczenia, jego ogólna sceneria, jak również występujące w nim naturalne bądź celowo aranżowane efekty dźwiękowe.¹⁸ Stosowaniu tych środków musi towarzyszyć odpowiednia postawa etyczna nauczyciela, zgodnie z którą wszelkie kompetencje ekspresyjno-wychowawcze mają służyć wyłącznie dobru uczniów.

Słowo o poza znaczeniem językowo-informacyjnym, według R. Jakobsona, stanowi zarówno środek komunikacji interpersonalnej, jak i tzw. mowy wewnętrznej. Mowa ta służy m.in. antycypowaniu i programowaniu naszej aktywności zewnętrznej oraz intrapersonalnej (konsultacja człowieka z samym sobą). Posługując się słowem, podkreśla autor, trzeba dbać o jego kreatywność mającą pobudzać twórczo słuchacza — „łączyć słowo ze sztuką słowa”. Zdaniem M. Bachtina, o sztuce słowa decydują trzy czynniki: nadawca, odbiorca oraz — dodajmy: ważna dla jego skuteczności wychowawczej — tzw. „reakcja odpowiadająca”. Jeśli w obszarze tej reakcji mijają się intencje interlokutorów, słowo nie spełnia zamierzonych funkcji. Jego walory komunikacyjne zostają wypaczone a wartość wychowawcza zniweczona. Zgodnie z poglądami E. T. Halla ważny jest ponadto czas, który poświęcamy wypowiedziom, informując tym samym o doniosłości danego zdarzenia oraz o poziomie dokonujących się w danym momencie kontaktów międzyludzkich. Godzi się także pamiętać, iż w wychowaniu, co akcentuje L. Jeleńska: „nie ma (...) obojętnych pedagogicznie słów wypowiedzianych przez nauczyciela”. Stąd też dbanie o czas i przejrzystość informacyjną słowa, etyczno-moralną czystość jego intencji w stosunku do uczniów stanowi obowiązek każdego wychowawcy. Intonacja głosu: tembr, akcent, wysokość, barwa itp. nadają słowu dużą różnorodność znaczeń. Jednak o ich wartości wychowawczej można mówić

wówczas, gdy sprzyjają rozjaśnianiu i czytelności komunikatów, a co za tym idzie porozumieniu ludzkiemu. Na konieczność spełnienia tego warunku zwracał uwagę A. S. Makarenko (1880–1939) opowiadając się za potrzebą kształcenia ekspresyjno-dramatycznego nauczycieli. Kierując się sugestiami M. Bachtina można przyjąć, iż w intonacjach słowa wyrażana jest zarówno jego estetyka, jak i indywidualność człowieka, która — o czym wiadomo — pełni wiodącą rolę w wychowaniu. Istotne znaczenie w procesie pedagogicznym ma także ekspresja m i m i k i. Twarz stanowi bowiem swoiste zwierciadło ludzkiego ducha. Mimika, podkreśla H. Witalewska, dzięki szczególnej sile wyrazu zastępuje nierzadko, z powodzeniem, samą mowę. Przede wszystkim, jak sądzę, powinna ona potwierdzać prawdę słowa, wypuklać jego dramaturgię, czynić bardziej zrozumiałym oraz potęgować zawarte w nim wartości osobowotwórcze. Gdy mimika wychowawcy zaprzecza słowom, które wypowiada staje się symbolem „maski” skrywającej fałsz ekspresyjno-dramatycznego dialogu. Rodzi nie-prawdziwą „reakcję odpowiadającą” uczniów. A przecież, na co zwraca uwagę R. Millerówna, by utrzymać wzajemną szczerość z uczniami nauczyciel musi ich poznawać w sytuacjach, w których nie stosują „strategii masek”, są autentyczni, otwarci na niego. Analogiczne uwagi można odnieść do gestykulacyjnych form ekspresji dramatycznej. Gest to najczęściej ruch ręki, głowy lub inny akt kinetyki ciała. „Chyba we wszystkich cywilizacjach gest — obok słowa — stanowi najbogatszy środek komunikowania (...), a więc najbardziej rozwinięty system znaków” (H. Witalewska). Milczący gest opadającej ręki kwitujący zachowanie czy też wypowiedź ucznia na lekcji, miewa niekiedy większą siłę wyrazu aniżeli nawet bardzo ostra krytyka słowna. Jednakże już S. Szuman zauważył, iż dorośli wyrażają się gestykularnie w sposób skrępowany, niekiedy po dyletancku, co — dodajmy — jest szczególnie niekorzystne w pracy nauczycielskiej. Trudno bowiem oczekiwać porozumienia z uczniami gdy wychowawca nie ma opanowanej sztuki gestykulacji. Wszelkie błędy w tym zakresie mogą zaciemniać jego intencje komunikacyjne, stymulować nieprawidłowe „reakcje odpowiadające” uczniów, a także narazić go na śmieszność w przypadkach nadużywania gestu w sposób nieadekwatny do sytuacji. Wielce znaczącym składnikiem wychowania jest również ruch, w którym pozostają zarówno psychika, jak i ciało nauczyciela oraz ucznia. Są bez przerwy bardziej i przeobrażają. „Wychowawca — twierdzi A. S. Makarenko — musi zachowywać się w taki sposób, aby każdy ruch (jaki czyni — W.K.) oddziaływał wychowawczo”. Nawiązując do tego stwierdzenia trzeba podkreślić, iż ruch człowieka — „mowa ciała” stymulowana procesami psychicznymi sygnalizuje jednocześnie ich niektóre treści. Stąd też jej szczerość i adekwatność sytuacyjna stanowi znaczący czynnik kształtowania się prawidłowego stosunku wychowawczego. Podobnie można powiedzieć o aparycji nauczyciela. Z ustaleń badawczych J. Štefanoviča wynika m.in., iż aparycja, którą autor zalicza do jego „właściwości osobowych”, ma istotne, choć nie decydujące znaczenie, w kształtowaniu się wzajemnych więzi wychowawców i wychowanków. Stanowi przy

tym jeden z warunków autorytetu nauczyciela. Uzupełnieniem ekspresji ludzkiej jest tło przedmiotowe zajęć szkolnych, które tworzą stałe lub zmienne elementy otoczenia materialnego, a także sztuczne lub naturalne efekty dźwiękowe. Ekspresja, zgodnie z poglądami H. Witalewskiej, to m.in. „nie tylko spontaniczne wyrażanie własnych emocji, lecz również rozpoznawanie obrazów czy przedmiotów wyrażających uczucia”. Z pewnością inaczej działa na wyobraźnię i rozwój uczuć poznawczych ucznia oraz stymuluje jego zachowania ekspresyjne dobrze wyposażona i pełna życia pracownia, któremu dodają dynamiki uruchomione dla określonych celów dydaktyczno-wychowawczych pomoce naukowe a inaczej pusta, pozbawiona wyrazu sala szkolna, w której odbywa się lekcja prowadzona wyłącznie metodami transmisyjnymi. Tak pojmowane w zarysie tło, wiążące się z fabułą procesu pedagogicznego, jest dodatkowym — obok harmonizującej z nim ekspresji edukacyjnych i edukowanych — źródłem bodźców emocjonalnych, intelektualnych, kształtowania się motywacji do pracy szkolnej. Służy wychowaniu ekspresyjno-dramatycznemu oraz sublimacji instynktu dramatycznego uczniów, podobnie jak pozostałe omówione środki.¹⁹

3.3. O aktorstwie nauczyciela bez metafory — próba ujęcia pedagogicznego

Wychowanie jako sztuka ekspresji dramatycznej wymaga od nauczyciela pewnych elementarnych sprawności aktorskich, których nie należy jednak utożsamiać z tymi, jakie dotyczą ludzi sceny. Już D. Diderot (1713–1738) wyrażał pogląd, iż: „Aktor (...) może przekazywać uczucia, których sam nie doznaje. Chcąc wzruszać widza, sam musi pozostać zimny”.²⁰ Takie rozumienie sprawności aktorskich jest nie do przyjęcia na gruncie procesu pedagogicznego. Ekspresja dramatyczna nauczyciela, jeśli wychowanie ma być wartościowe, powinna go angażować do głębi, obejmować całą osobowość i wywoływać podobną reakcję u uczniów. W praktyce bywa nierzadko wręcz odwrotnie, o czym wspominałem powołując się na ustalenia A. Janowskiego. Stąd też prezentowana tu wizja ma w pewnej mierze charakter ideacyjny, co nie oznacza, iż nauczyciel nie powinien do niej dążyć. Z drugiej strony należy dodać, zgodnie z konstatacją A. Janowskiego zawartą w rozdziale pracy autora zatytułowanym „Aktorzy — nauczyciele”, że przesadne zaangażowanie się nauczyciela w działalność wychowawczą, kosztem rezygnacji z życia osobistego, może wypaczać jego osobowość ze szkodą dla niego i uczniów.²¹ Jeśli jednak pozostaje on wyłącznie chłodnym kalkulatorem aktów pedagogicznych, dba raczej o swoją „pozycję” w szkole, zamiast o rozwój wychowanków, i uważa, że tak naprawdę żyje dopiero po pracy... — nie powinien się zajmować edukacją. Tego właśnie typu nauczyciel upodobni się, w sensie pejoratywnym, do zawodowego aktora — „gra pod publiczność”, udaje zainteresowanie wychowankami, przedmiotem, którego naucza, w formalizmie upatruje mistrzostwa pedagogicznego. W gruncie rzeczy pozostaje zimny używając środków aktorskich do własnych celów: uzyskania aprobaty przełożonych, rodziców, spokoju na lekcji itp. Słowem — wyraża siebie w klasycznych formach ekspresyjnych samoprezentacji fasadowej i taktycznej.

W tym świetle godzi się podkreślić, iż przygotowanie aktorskie nauczycieli, którego elementy uwzględnia się w programach ich kształcenia w różnych krajach²², stanowi głównie s r o d e k rozwoju określonych dyspozycji osobowościowych przyszłych wychowawców, a nie cel podobny temu, jaki przyświeca nauce studentów szkół teatralnych. Mówiąc najogólniej — ćwiczenia aktorskie przyszłych nauczycieli są podporządkowane kształtowaniu kwalifikacji pedagogicznych. Służą m.in. do eliminowania z ich ekspresji tendencji do wyrażania siebie w kategoriach fasadowych i taktycznych na rzecz samoprezentacji autentycznej, wdrażają do umiejętności „wychowania w prawdzie”.

Nawiązując do ustaleń A. A. Hannikowa i innych autorów, u podstaw elementarnych sprawności aktorskich nauczyciela powinny pozostawać m.in. następujące czynniki: (1) samowiedza wychowawcy dotycząca jego indywidualnych predyspozycji ekspresyjno-dramatycznych — umiejętności programowania sposobów wyrażania własnej osobowości oraz antycypowania skutków tego wyrazu w reakcjach uczniów, (2) plastyczność percepcji i emisji intra- oraz intersubiektywnych form ekspresji w zmiennych warunkach wychowania, (3) biegłość zestrzajania emocjonalnej i rozumowej sfery bodźców komunikacyjnych, szybkość reakcji na nie, (4) wysoko rozwinięta wrażliwość wszystkich zmysłów, (5) kreatywność wyobraźni, myślenia, przeżywania, działania i sposobów porozumiewania się, (6) fantazja, pomysłowość, wybiórczość spostrzegania, selektywność zachowań ekspresyjnych ze względu na ich wagę informacyjną i wychowawczą, (7) adekwatność kojarzenia słowa wewnętrznego (pomyślanego) z wypowiedzianym oraz działaniem, (8) dobre przygotowanie aparatu fizycznego ekspresji niewerbalnej, podporządkowanie go bodźcom psychicznym, (9) umiejętność komplementarnego łączenia komunikatów słownych i bezsłownych, (10) a także identyfikacji znaków kodu ekspresyjnego, nadawania przejrzystości ich treściom i sposobom wymiany, (11) sprawność autokontroli i autooceny naturalności własnej ekspresji oraz zdolność oceny jej walorów wychowawczych na podstawie analizy „reakcji odpowiadającej” uczniów, (12) jak również autokorekty zachowań zdradzających tendencje samoprezentacji fasadowej i taktycznej, (13) nawyk stałej kreatywności wobec form samoprezentacji autentycznej, (14) wyczucie dramaturgii wychowania oraz potrzeb i możliwości jego dramatyzacji twórczej w danej sytuacji, (15) kompetencje empatyczne, (16) zdolność nawiązywania więzi emocjonalnych i poznawczych z uczniami, połączona z umiejętnościami wykorzystania profilaktycznych, diagnostycznych, kompensacyjnych i terapeutycznych walorów wychowania ekspresyjno-dramaturgicznego, (17) posiadanie dyscypliny dramaturgicznej — umiejętności zachowania logiki i konsekwencji ekspresji uczuć, intelektu oraz woli w pracy z uczniami, (18) rozwijanie wrażliwości etyczno-moralnej naprawdę, ekspresji dramatycznej w jej wymiarach intra- oraz intersubiektywnych, (19) wynoszenie ekspresji własnej osobowości ponad ekspresję normatywnie ustalonej „roli” nauczyciela.²³

Tak zarysowane dyspozycje aktorskie mogą i powinny być wykorzystywane przez nauczyciela m.in. w sytuacjach, w których:

(I) Zamierza, z myślą o rozwoju uczniów, wzbogacać dramaturgię wychowania celowo dramatyzując proces jego realizacji. Zadanie to wymaga posługiwania się określonymi środkami wyrazu aktorskiego, które umożliwiają akcentowanie i potęgowanie odbioru oraz przeżywanie znaczenia, a także doniosłości konkretnych zdarzeń natury dydaktyczno-wychowawczej. Tym samym tworzą atmosferę intelektualnego zdziwienia i uczuciowego poruszenia. Sprzyjają zacieśnianiu się więzi ludzkich, twórczej, jednoczącej, wymianie komunikatów ekspresyjno-dramatycznych, rodzą silne wrażenia poznawcze i emocjonalne, nowe stany istnienia i wyrazu osobowości edukacyjnych oraz edukowanych. Aby to osiągnąć nauczyciel — adekwatnie do sytuacji i bieżących potrzeb — zawiesza w odpowiednich momentach głos, moduluje jego intonacje, robi pauzy, operuje mimiką, gestem, ruchem, wykorzystuje elementy tła, efekty dźwiękowe itp.

(II) Te same środki są niezbędne wówczas, gdy wychowawca inicjuje gry dydaktyczne, inscenizacje, elementy dramy czy prace teatru szkolnego, w których może brać udział jako widz i aktor, a także współreżyser. Nie zwalnia go to jednak od kierowania się zasadami samoprezentacji autentycznej. Nawet bowiem jako aktor dramy czy inscenizacji pozostaje przede wszystkim wychowawcą.

(III) Nauczyciel może wykorzystywać predyspozycje aktorskie również i wtedy, kiedy dąży do korekty lub doskonalenia ekspresji „ja” realnego, które pozostaje u postaw wyrazu samoprezentacji autentycznej. „Ja” realne człowieka nie jest nigdy bez wad. Ma on przeto prawo przezwycięzać „gra” neurotyczną zmienność własnych nastrojów, by nie szkodzić uczniom chimerycznym zachowaniem, treścią, zmęczenie pracą, lęk przed jej niepowodzeniami, nurtujące go negatywne emocje itp.

Sygnalizowane elementy zachowań aktorskich nauczyciela mają intencje szlachetne, czyste pod względem etyczno-moralnym, stanowią nadzieję na skuteczną sublimację instynktu dramatycznego nie tylko wychowanków, lecz także wychowawców. Aktorstwo w trzech opisanych kategoriach spełni jednak tylko wówczas wartościową funkcję pedagogiczną, jeśli będzie ewidentnym środkiem wyrazu autentycznego, pełnego zaangażowania wychowawcy, pasmem aktów przeżywania dramaturgii zajęć szkolnych razem z uczniami, wyrazem jego pasji samorealizacyjnej i twórczej oraz znajdzie równoważny poziom odzwierciedlenia w szeroko pojmowanej „reakcji odpowiadającej” wychowanków.

Tylko prawdziwy nauczyciel-artysta — człowiek wciąż poszukujący nowych form ekspresji dramatycznej, traktujący zajęcia szkolne jako układ komunikacyjnych aktów ciągłej twórczej próby i odkrywania nowych światów myślenia, przeżywania i działania, nie znuży się ich powtarzalnością, nie będzie musiał „grać” — udawać zaangażowania. Kończąc warto przytoczyć dość znaną myśl W. Witwickiego (1878–1948): „Kto nie ma w sobie szczypty artyzmu, ten nigdy nauczycielem być nie potrafi”. Dlatego słowo „nauczyciel” powinno znaczyć... artysta, który siłą własnej, nieklamanej ekspresji współtworzy dzieło wychowania. I jest to chyba najtrudniejsza sztuka wśród sztuk.

Przypisy

- ¹ H. Witalewska: *Teatr i my*. Warszawa 1987, NK, s. 13.
- ² L. H. Bobrowska: *Ekspresja dramatyczna i pedagogika*. Przegląd Pedagogiczny 1974/1.
- ³ Platon: *Państwo*. Warszawa 1958, PWN, s. 149.
- ⁴ E. Malinowski: *Życie seksualne dzikich*. Warszawa 1957, KiW; A. Jawłowska: *Więcej niż teatr*. Warszawa 1988, PIW, s. 7.
- ⁵ J. Bańka: *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*. Katowice 1988, Wyd. UŚ, s. 265–266.
- ⁶ J. Bańka: *Świat poręczenia...* op. cit., ss. 264, 52–51.
- ⁷ S. Rosiek: *Pod powierzchnią tego co zapisane*, w: M. Janion, S. Rosiek (wybór oprac., red.): *Maski. Tom I (trensgresje 4)*. Gdańsk 1988, Wyd. Morskie, s. 370–371.
- ⁸ J. Koziński: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa 1986, PWN, s. 188–196.
- ⁹ J. Koziński: *Psychologiczna teoria...* op. cit., s. 196.
- ¹⁰ A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, WSiP.
- ¹¹ Zob. m.in.: E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa 1981, PIW; A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia...*, ibidem; R. Schulz: *„nauczyciel jako innowator*. Warszawa 1989, WSiP.
- ¹² A. Jawłowska, op. cit., s. 145.
- ¹³ A. Janowski, op. cit., s. 83.
- ¹⁴ Zob. szerzej: J. Grotowski: *Przedsięwzięcia Góra Project. The Mountain of flame*. Odra 1975/6; K. Braun: *Gdzie jest Grotowski*. Odra 1986/11; A. Jawłowska, ibidem.
- ¹⁵ A. Jawłowska, op. cit., s. 35.
- ¹⁶ Wł. Zaczynski: *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa 1990, WSiP, s. 171–172.
- ¹⁷ E. Goffman, op. cit., s. 69 i nast.
- ¹⁸ *Teatralne ujęcie środków zob.:* H. Witalewska, op. cit., s. 76.
- ¹⁹ W opracowaniu fragmentu korzystano ze źródeł: R. Jakobson: *W poszukiwaniu istoty języka. Tom I*. Warszawa 1989, PIW, ss. 6, 339–340; M. Bachtin: *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa 1988, PIW, ss. 429–430, 453–454; E. T. Hall: *Bezgłośny język*. Warszawa 1987, PIW, s. 28; L. Jeleńska: *Sztuka wychowania*. Warszawa 1930, IW NK, s. 106; A. S. Makarenko: *O wychowaniu*. Warszawa 1930, IW NK, s. 106; A. S. Makarenko: *O wychowaniu. Wybór pism (wyb. i opr. A. Lewin, M. Bybluk)*. Warszawa 1988, WSiP, ss. 263, 262; tenże — *Dziela zebrane. Tom V*. Warszawa 1957, PZWS, s. 175–179; H. Witalewska, op. cit., ss. 77–78, 201; R. Millerówna: *O pracy nauczyciela*. Warszawa 1946, NK, s. 46; S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1962, PZWS, s. 50–53; J. Štefanovič: *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1976, WSiP, ss. 52, 92, 155–157, 164, 225–235.
- ²⁰ D. Diderot, w: H. Witalewska, op. cit., s. 86.
- ²¹ A. Janowski, op. cit., s. 89.
- ²² R. Pachociński: *Programy kształcenia nauczycieli w ujęciu porównawczym*. Warszawa 1990, IBE (maszynopis); A. A. Hannikow (sostawiciel): *Mietodiceskoje ukazanija po speckursu" Osonowy aktiorsko-reżiserskoj podgotowki ucziela"*. Grodno 1977, Izd. G.G.P.J.
- ²³ A. A. Hannikow, op. cit.; R. Pachociński, op. cit., 117–172 (inf. ogólna); K. Milczarek-Pankowska: *Współczesny teatr poszukujący*. Warszawa 1986, WSiP, s. 33–34; K. Kruszcwski: *Kształcenie w szkole wyższej*. Warszawa 1973, PWN, ss. 24, 54.

TEORIE JEZYKA JAKO ŹRÓDŁO REFLEKSJI O EDUKACJI

Życie społeczne już od kilku dziesięcioleci pozostaje niejako na uboczu różnych twórczych idei. Myślę o aplikacji tych idei. Radykalne bunty różnych grup społecznych powodowały krótkotrwałe zmiany, potem na ogół wszystko wracało do starych wzorów. W tle całości życia społecznego szczególnie ważnym ogniwem jest instytucjonalna edukacja. Zmiana warunków społecznych powoduje konieczność zmiany więzi międzyludzkich, sytuacja ta zmusza do nowego spojrzenia (również teoretycznego) na praktykę porozumiewania się w ogóle, a w szczególności na więzi między uczniem i nauczycielem.

Po radykalnych doświadczeniach w życiu społecznym, nowego spojrzenia wymaga ład językowy, innego widzenia roli i znaczenia języka w szkole. Proces szkolnej komunikacji zależy od nowych kontekstów społecznych, będzie się przeobrażał, między innymi z powodu alternatywnych rozwiązań edukacyjnych. Zmiany te można i trzeba wspomóc również przez wdrożenie do praktyki lepszych sposobów komunikowania się językowego. Wydaje się, że w obszarze oddziaływań pedagogicznych a i wpływów na teorie pedagogiczne również — mimo hasła interdyscyplinarności — za mało przenika poglądów, problemów z dziedziny filozofii języka, językoznawstwa, semiotyki i innych dyscyplin. Język traktowany jako narzędzie poznania to problem przyjęty jako oczywisty wręcz truizm, a jednak przez codzienność użycia nie jest dostatecznie dostrzegany jako problem w kategoriach pedagogicznych. Naturalne tło komunikacyjne nie zawsze jest odpowiednie, a różne konwencje komunikacyjne ukształtowane przez praktykę i tradycję niekoniecznie podporządkowane są zasadom moralności, rozsądku czy skutecznego współdziałania.

Życie szkolne w płaszczyźnie więzi międzypodmiotowych wynika w dużym stopniu z okoliczności komunikacyjnych, w których formułowane są wypowiedzi uczniów i nauczycieli. Okoliczności te są na ogół skonwencjonalizowane, nadmiernie poddane rytuałom społecznym budowanym na staroświeckim modelu relacji dorosły-dziecko. Jeżeli przyjąć, że uniwersalne prawo komunikacji językowej znaczy, że powiedzenie czegoś jest zawsze zrobieniem czegoś to nasuwa się wątpliwość dotycząca równości (bądź jej braku) szans dla wszystkich podmiotów procesu. Inna kwestia to odpowiedzialność za słowa, w szczególności po stronie dorosłego. Nie bez znaczenia dla poglądów i działań pedagogicznych jest ujęcie procesu komunikacji szerszej niż tylko w kategoriach interpersonalnych tzn. również w kategoriach społecznych, kulturowych, historycznych.

Na gruncie teorii pedagogicznych wystarczy przeanalizować różne modele relacji nauczyciel–uczeń, aby stwierdzić jak radykalnie przeobrażały się poglądy od czasu szkoły herbartowskiej przez szkołę progresywyistyczną do czasów obecnych, właśnie ze względu na zmieniające się warunki zewnętrzne społeczne i kulturowe. Dla spraw językowych nowe odniesienia wynikają również z ruchu nowego wychowania, nowego spojrzenia na wychowanie. W kontekście transgresyjnego aspektu wychowania i w ogóle atrybutów szkoły transgresyjnej, omawia te zagadnienia Komar,¹ jednym z ważniejszych pytań jest: czy i jak nauczanie — uczenie się języka ojczystego pomaga w transgresji?

Zmiana warunków życia wymusza na edukacji szczególną rolę przygotowania dziecka do życia w nowych zupełnie warunkach. Pedagodzy upominają się o nowsze podejście do sprawy treści kształcenia w mocno zmieniającym się życiu. Badacze² zajmujący się treściami kształcenia zwracają uwagę na tworzenie w umyśle struktur operacyjnych co umożliwi generowanie nowych wiadomości i sprzyja rozwojowi umiejętności. Realizacja takich celów pozostaje w ścisłym związku z językiem jako narzędziem poznawania i wyrażania myśli. To przecież wiedza dziecka o świecie pozostaje w związku z możliwością (bądź jej brakiem) precyzowania sensu wyrażanego językowo. Język może zarówno pomagać jak i przeszkadzać w komunikacji. Zwróćmy uwagę, że regulacyjna rola mowy i języka wpływa na przystosowanie się człowieka (dziecka) do środowiska, ale głównie jest znacząca z punktu widzenia twórczego przeobrażania rzeczywistości. Kreatywność językowa jest fragmentem kreatywności umysłu.

Jeżeli potraktujemy edukację jako fragment kultury a znakowemu życiu myśli (w tym języka) przypiszemy wielkie znaczenie, to w ten sposób zbliżamy się do nowego modelu dyskursu edukacyjnego. Antropologia Bachtina³ jest wielkim przesłaniem pedagogicznym. Można by zapytać co wynika z całej bachtinowskiej koncepcji, wyrafinowanych rozważań dla praktyki życia szkolnego? Jego analizy językowe ukazują konieczność określania ciągle na nowo ludzkiego bytu ze względu na ciągle nowe podmioty i ciągle nową dwugłosowość będącą wynikiem dotychczasowych „głosów”. Bachtin zakwestionował pogląd, że wypowiedzenie ma tylko jednego autora, opracował pojęcie polifonii, wyodrębnił całą kategorię tekstów w których wyraża się kilka głosów. Zastosowanie koncepcji polifoniczności np. do tekstów pisanych przez dzieci mogłoby być ciekawe ze względu na walor poznawczy i diagnostyczny. Z kolei myślenie dialogowe Bachtina może być tłem teoretycznym filozofii intersubiektywności, daje szansę opisu relacji międzysobowych, czyż nie jest to właśnie obszar edukacji szkolnej? Pisząc o bachtinowskim przesłaniu pedagogicznym chciałabym przytoczyć jego prekursorskie poglądy — chociażby ze względu na późniejsze teorie tekstu — a i inne poglądy również. Bachtin pisał „Nauki humanistyczne to nauki o człowieku jako szczególnej istocie, a nie o niemej rzeczy czy zjawisku naturalnym. Ludzką specyfiką człowieka jest nieustanne wyrażanie siebie, to znaczy wytwarzanie tekstów (choćby tylko potencjalnych). Jeśli badać człowieka poza tekstem i niezależnie od tekstu, wówczas wchodzi się już na teren nauk nie humanistycznych (anatomii lub fizjologii i in.)”.⁴

Najogólniej rzecz ujmując podjęcie problemu tekstu w lingwistyce i innych naukach humanistycznych jest ogromnie ważne. Tekst jako podstawowe pojęcie semiotyki, teksty kultury, znak, model świata a system znaczeń itd. to są pryncypia dyscyplin, które mogą mieć wielkie znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej. Nieco dawniej w analizie tekstów literackich skupiano się bardziej na komunikacji, czyli jawnej formie językowej lub strukturze powierzchniowej, był to model lingwistyczny. Dokonała się jednak pewna zmiana dano pierwszeństwo tekstowi. Ponadto, zwrócono uwagę na to, że np. w przypadku tekstu pisanego czytelnik i tekst są partnerami w procesie komunikacji, a w takich okolicznościach najważniejsze jest już nie tylko zajmowanie się samym tekstem, lecz jego oddziaływaniem. Przy tej tendencji znaczenie tekstu wytwarza czytelnik. Jak uważa Fowler⁵ w pierwotnym zasobie znaczeń czytelnika dokonuje się pewna transakcja komunikacyjna. Autor ten z zadowoleniem przyjmuje tendencję w badaniach nad tekstem literackim idącą w kierunku komunikacyjnych modeli języka, czyli przechodzenie od tekstu do dyskursu.

Zdecydowanie należy odrzucić typ rozważań dotyczący teorii tekstu, teorii dyskursu izolujących te rozważania od socjologii dyskursu, socjolingwistyki itp. Poza tym wąskie interakcyjne ujęcie komunikacji budzi też zastrzeżenie, jak słusznie uważa Fowler nie są możliwe żadne semantyczne i społeczne sensy dyskursu bez umiejscowienia go w szerszym kontekście. Sytuacja komunikacyjna nie jest tylko oprawą sceniczną, jest to coś poważniejszego. Dlatego też funkcjonujące różne modele komunikacji edukacyjnej powinny być poddane głębszej analizie teoretycznej między innymi z wyżej wymienionych powodów. Cały system komunikacji werbalnej w społeczeństwie również stanowi o tym jaki będzie podsystem komunikacji edukacyjnej. Funkcjonuje — wydaje się wysoce prawdopodobna — hipoteza, że formy językowe są motywowane społecznie, a komunikacja jednostek jest pochodną tego co znamienne dla społeczeństw w których te jednostki się komunikują.

Kolejne paradygmaty określały sposób uprawiania rozważań naukowych i wpływały na sposób myślenia o procesach poznawczych. Behawioryzm i językoznawstwo strukturalne raczej nie zajmowało się procesem myślenia i poznania. Cały poststrukturalistyczny dorobek to już nowsze sposoby myślenia w których wylansowano komponent semantyczny i wzięto pod uwagę jednostki większe niż zdanie. Nie tyle jest ważne analizowanie struktur tekstu, co proces dociekania sensu, struktur rozumienia. Zwrócenie uwagi na strukturę głęboką czyli semantyczną i uznanie przedstawień semantycznych za sposób formalizacji ludzkiej wiedzy o świecie to jest stanowisko, które daje szansę badań pogłębianych, mniej spekulatywnych. Widzimy tu wyraźnie bliskość obszarów zainteresowań językoznawstwa i pedagogiki.

W obecnym stanie badań językoznawczych daje się zaobserwować wielość teorii, są one w stanie ciągłego uzupełniania, polemiki trwają. Niemniej jednak wiele z tych teorii zastosowano z sukcesem. Przykładem takich zastosowań są prace Sinki⁶ dotyczące postaci scenicznego przedstawienia teatralnego jako problemu semiotycznego czy kryzysu języka w dramacie współczesnym.

Prace te są całościowymi propozycjami analiz teoretycznych i mogą być wzorem pewnych sposobów myślenia odniesionych do teatru i sceny życia szkolnego. Wielości zagadnień mających implikacje pedagogiczne nie da się omówić pokrótce, przytoczę tu tylko jeden z wątków dotyczących maksym konwersacyjnych Grice'a.⁷

W związku z faktem tzw. implikacji konwersacyjnej Sisko⁸ pisał „Grice uważa, że niezgodność z klasycznym rachunkiem zdań w procesie komunikowania się w języku naturalnym jest wynikiem implikatury: w konkretnym użyciu zdania komunikują więcej niż wprost znaczą, a komunikują poprawnie, gdy są zachowane (reguły) maksymy kooperacji”. Dziedzina komunikowania się ludzi przez język naturalny wiąże się z zagadnieniem już wspomnianej implikacji konwersacyjnej. W praktyce i teorii również znaczy to, że jest różnica między tym co implikuje zdanie wyjęte z kontekstu a tym co można wywnioskować ze zdania w czasie i miejscu w którym jest ono wypowiedziane. Oto niektóre maksymy kooperacji konwersacyjnej Grice'a:

- nie należy stwierdzać ani więcej ani mniej niż tego wymaga potrzeba (ilość);
- to co się twierdzi powinno być prawdziwe (mówiący ma podstawy by tak uważać);
- to co się mówi powinno odpowiadać celowi, który się chce osiągnąć (maksyma relewantności);
- nie należy używać bardziej skomplikowanych środków językowych niż to potrzebne do uniknięcia dwuznaczności i niejasności (maksyma sposobu).

Maksymy te tylko na pierwszy rzut oka wydają się proste i oczywiste, każda z nich oddzielnie — a może dokładniej możliwość jej realizacji w praktyce — to materiał na oddzielny problem pedagogiczny. Oto postulat, nie mów więcej niż potrzeba, skąd możemy wiedzieć co jest rzeczywiście potrzebne?, co musimy wiedzieć na pewno, aby umieć wybrać i ocenić co należy koniecznie powiedzieć?, jaka może być hierarchia ważności w przekazywaniu wiadomości?, jacy są nasi słuchacze mali czy duzi?, itd. Zdając sobie sprawę ze złożoności sytuacji możemy zdziwić się tylko, że w ogóle mówimy, ale nie posuwamy się za daleko, próbujemy mimo wszystko.

Maksyma druga to skomplikowany obszar oceny prawdziwości faktów bądź jej braku, ocena obiektywna i subiektywna faktów. Wiemy z praktyki jak bardzo różni się między sobą w ocenach. Jak wiele czynników może zakłócać komunikację niech ilustrują rozważania Sinki⁹ z punktu widzenia logiki deontycznej (czyli tego, co być powinno) i logiki epistemicznej (to jest opartej na poznaniu tego, co jest). „(...) chodzi o stwierdzenie, że wbrew pozorom nasz świat rzeczywisty nie podlega w zakresie komunikowania się ludzi prawom logiki klasycznej. W tej sytuacji powstaje problem związany z logiką deontyczną, której założeniem jest nasze zdanie na temat stanu, jaki powinien panować, czyli stanu, jaki jest stanem właściwym i należywym”.

Autor uważa, że jesteśmy skłonni uznać klasyczny rachunek zdań w ko-

munikowaniu się ludzi za właściwy. Świat w którym logika klasyczna nie obowiązuje uznajemy za nienormalny. Tymczasem praktyka codziennego komunikowania się z innymi ludźmi pokazuje, że to, co z punktu widzenia logiki deontycznej jest nienormalne to z punktu widzenia logiki epistemicznej jest całkowicie normalne. Zatem normalność czy nienormalność zależą od perspektywy logicznej. Ciekawym rozwinięciem teoretycznym tych problemów jest teoria światów możliwych, świata możliwego kreowanego przez autora tekstu, świata możliwego poszczególnych postaci, czy światów możliwych czytelników. Zagadnienie to wymaga odrębnego omówienia.

Przestrzeganie reguł kooperacji konwersacyjnej jest ważne, ale jakie trudne do zrealizowania. Nie rozwijam tu istotnych kwestii przebiegu całego modelu komunikacji w którym np. kwestia intencji komunikacyjnej, chęci nawiązania kontaktu jest priorytetowa i określa przebieg procesu. Maksymy trzecia i czwarta wyraźnie określają co powinniśmy zrobić, jak się zachować, ale jak te zadania wykonać? W zaleceniu używania nieskomplikowanych środków językowych zakłada się, że w ogóle mamy jakieś umiejętności językowe, powstają tu pytania o ich zakres i jakość. Kiedy i dla kogo dane środki językowe są odpowiednie?, czy rzeczywiście umiemy określić jednoznacznie cel lub cele naszej wypowiedzi?

Pytania sformułowane w związku z interpretacjami językoznawców są w dużej części pytaniami pedagogicznymi. W procesie socjalizacji człowiek (dziecko) zdobywa zdolność skutecznego posługiwania się językiem, rozpoznanie w wypowiedzi uprzejmej prośby, czy też np. pytania itp. wiąże się z aspektem illokucyjnym, który jest nośnikiem intencji. Należałoby w tym miejscu omówić znaną już szeroko teorię aktów mowy brytyjskiego językoznawcy Austina¹⁰ i jego uczniów. Zastosowanie w badaniach pedagogicznych teorii aktów mowy — z punktu widzenia trzech faz aktów mowy — pozwoliłoby scharakteryzować akty mowy ucznia i nauczyciela, ich fortunność, stosowane czasowniki illokucyjne przez nauczyciela i inne zagadnienia z tą teorią związane. Przytoczyłam tylko wybrane poglądy i teorie językoznawcze. Teoria aktów mowy zasługuje na oddzielne omówienie jej aplikacji pedagogicznych. Wydaje się, że kooperacja między teoriami językowymi i teoriami pedagogicznymi może dostarczyć wielu cennych refleksji o edukacji.

Przypisy

¹ W. Komar: „Szkoła transgresyjna” — szansa czy utopia? Problemy do dyskusji. Ruch Pedagogiczny nr 3-4, 1988.

² K. Denek, R. Meller: „Treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji”. Ruch Pedagogiczny 5-6, 1989.

³ M. Bachtin: Estetyka twórczości słownej. Warszawa 1986, PIW.

⁴ M. Bachtin, op. cit. s. 409.

⁵ R. Fowler: Założenia socjolingwistycznej teorii dyskursu literackiego. „Pamiętnik Literacki” 1989, zeszyt 3.

⁶ G. Sinko: Postać sceniczna i jej przemiany w teatrze XX wieku. Wrocław 1988, Ossolineum; i inne prace tego autora: Opis przedstawienia teatralnego. Problem semiotyczny. Wrocław 1982, Ossolineum; Kryzys języka w dramacie współczesnym. Wrocław 1977, Ossolineum.

⁷ H. P. Grice: Logic and Conversation. Przedruk w: Nawrocka-Fisiak Jadwiga (red.) Readings in Generative Semantics. Poznań 1975, Wydawnictwo UAM.

⁸ G. Sinko: Postać sceniczna..., op. cit., s. 67.

⁹ Tamże. s. 68.

¹⁰ J. L. Austin: How to Do Things with Words? Oxford 1970, Oxford University Press.

MIECZYSLAW GALUSZKA

Akademia Muzyczna

Łódź

KAZIMIERZ KOWALEWICZ

Uniwersytet Łódzki

PARTYCYPACJA MUZYCZNA MŁODZIEŻY

UWAGI WSTĘPNE

Uczestnictwo różnych środowisk młodzieży w odbiorze muzyki było przedmiotem analiz wielu opracowań empirycznych.¹ Różnorodność technik badawczych jak i przyjmowane założenia teoretyczne nie pozwalały jednak na uzyskanie w pełni porównawczego materiału. W zamyśle niniejszego opracowania jest porównanie danych zebranych w trzech środowiskach młodzieży: robotniczej, szkolnej i studenckiej. Sondaż przeprowadzono w Łodzi w 1988 r. Uczestniczyło w nim 139 przedstawicieli młodzieży szkolnej (ŁO, Technikum), 136 studentów (UŁ, AM) oraz 131 reprezentantów młodzieży robotniczej — uczniów wieczorowych szkół zawodowych. Ze względu na nierównomierny rozkład młodzieży pod względem płci w poszczególnych typach szkół nie udało się utrzymać odpowiednich proporcji pod względem płci. Ogółem w badaniu uczestniczyło 67,7% mężczyzn i 32,3% kobiet.

Badanie obejmowało różnorodne aspekty partycypacji muzycznej młodzieży. W niniejszym opracowaniu podejmujemy problem kontaktów młodzieży z instytucjami upowszechniającymi muzykę oraz uczestnictwo w odbiorze muzyki odtwarzanej mechanicznie.

INSTYTUCJONALNE FORMY ODBIORU MUZYKI

Instytucje upowszechniające muzykę, takie jak filharmonia, opery, zgodnie z rozróżnieniem A. Kłoskowskiej, zaliczane są do drugiego układu kultury.² Układ ten autorka nazywa instytucjonalnym ze względu na formalne role nadawcy i odbiorcy w procesie komunikowania. Oczekiwania społeczne mają tutaj bardziej trwałe i uregulowany zakres niż w pierwotnym układzie kultury.

Zainteresowanie odbiorcy wyrażone kontaktem z tymi instytucjami ma przeważnie charakter świadomego wyboru; uczestniczy on w komunikacji artystycznej na określonym wysokim poziomie kultury. Zgodnie z instytucjonalną definicją dzieła sztuki Dickie'go odbiorca uznaje, że opera i filharmonia udostępniają dzieła artystyczne.³ Uczestnikowi spektakli artystycznych jeszcze do niedawna trudno było zaakceptować np. współczesne gatunki muzyki młodzieżowej prezentowane w operze i filharmonii. Premiera rock-baletu „Próba” na scenie Teatru Wielkiego w Łodzi wywołała gwałtowny protest zdezorientowanej publiczności, domagającej się nawet zwrotu pieniędzy za bilety. Wyjaśniając sytuację dyrektor S. Pietras mówił: „Żądacie by młodzież grzecznie słuchała Wagnera! I ona słucha! Posłuchajcie raz muzyki, którą kochają wasze dzieci”.⁴

Przytoczona sytuacja uświadamia relatywność statusu dzieła sztuki związanego z instytucjonalną definicją. Według Dickie'go uprawnienia do nadawania dowolnej muzyce statusu dzieła sztuki mają zarówno dyrektor opery, jak i każdy uczestnik koncertu. Jednakże dla melomana z rodowodem odbiorcy klasycznych pozycji repertuarowych sama instytucja jest ważnym elementem nobilitacji i wartościowania przekazu. Stąd próba oporu i sprzeciwu wobec innowacji programowych Teatru Wielkiego. Z kolei ze strony dyrekcji jest to sposób na szukanie nowego odbiorcy, zbliżanie repertuaru szacownej instytucji do oczekiwań młodych ludzi a nie deprecjonowanie opery.

Tabela nr 1 prezentuje deklaracje uczestnictwa w koncertach muzyki poważnej w filharmonii. Połowa uczestników sondażu nigdy nie była w filharmonii. Jeśli przyjąć, że kontakty osób, które były 1–2 razy w tej instytucji, są przypadkowe, to właściwie ponad 80% osób znajduje się poza oddziaływaniem filharmonii. Oczywiście dane powyższe rozpatrywane w trzech grupach badawczych prezentują bardziej zróżnicowany obraz uczestnictwa muzycznego młodzieży. Kolejne etapy edukacyjne sprzyjają większej aktywności kulturalnej.

Tabela 1

Deklarowane uczęszczanie do filharmonii (w %)

Młodzież	Częstotliwość uczęszczania do filharmonii					
	ani razu	1–2 razy	3–5 razy	6–10 razy	stały bywalce	brak danych
robotnicza	71,0	22,2	6,1	0,7	—	—
studencka	31,6	41,9	15,5	9,5	1,5	—
szkolna	49,6	29,5	11,5	6,5	—	2,9
razem	50,5	31,3	11,1	5,6	0,5	1,0

Szkola przygotowuje i wprowadza w złożony świat znaków muzycznych. Stąd wśród studentów jest najmniejsza grupa tych, którzy nie byli w filharmonii ani razu i największa tych, którzy stosunkowo częściej chodzą do filharmonii, a nawet nazywają siebie stałymi bywalcami. W porównaniu do studentów 18% więcej młodzieży szkolnej i 40% młodzieży robotniczej nie uczestniczy w ogóle

w koncertach muzyki poważnej odtwarzanej na żywo. Zróżnicowana partycypacja kulturalna różnych środowisk młodzieży jest potwierdzona w licznych badaniach.⁵

W prowadzonym w 1975 r. przez IBnM sondażu 33% uczniów szkół ponadpodstawowych nie było nigdy w filharmonii.⁶ W reprezentacyjnej próbie młodzieży studenckiej w 1974 r. aż 69,9% osób nie było w filharmonii w ciągu ostatnich 2 lat.⁷ Badania własne autorów realizowane w środowisku studentów Łodzi pokazują zmienność zainteresowania filharmonią. W 1978 r. ani razu w tej instytucji nie było w okresie studiów (2–3 lata) 37,7% studentów. Natomiast w 1984 r. procent osób nie korzystających z filharmonii zwiększył się do 62,5%. Dane te dotyczą tylko okresu studiów i zapewne w wydłużonej perspektywie czasowej potwierdziłyby informacje zebrane w referowanych tutaj badaniach.

Jak korzystają z opery badane grupy młodzieży? Teatr Wielki w Łodzi dzięki interesującej działalności programowej, mógłby stanowić miejsce intensywnych doznań kulturalnych dla młodzieży różnych środowisk. Tabela nr 2 pokazuje, iż niestety aż 62,6% młodych robotników nie było ani razu w operze w ciągu całego swojego życia. Jeśli uznać przypadkowość wizyt osób, które deklarują obecność w operze 1–2 razy, to poza oddziaływaniem tej instytucji kultury jest 86% robotników. Zarówno młodzież szkolna jak i studencka przejawia większe zainteresowanie operą niż filharmonią. Tylko 16,9% studentów i 24,5% uczniów nie było w operze, a więc o prawie połowę mniej niż w przypadku filharmonii. Również grupa osób potwierdzająca relatywnie częstsze wizyty w operze niż w filharmonii (6–10 razy i stały bywalec) jest większa wśród studentów o ponad połowę (22,8%), a wśród uczniów o 3 razy (19,4%).

Wzrost zainteresowań operą związany jest z rozszerzeniem repertuaru programowego o działalność, którą według danych kryteriów instytucjonalnej definicji sztuki nie dałoby się jednoznacznie zaliczyć do kultury prawomocnej. Rock balet „Próba” i „Faust goes rock” wystawione w Teatrze Wielkim w Łodzi zapewne sprzyjają zmianie nastawienia młodzieży do instytucji opery, tworzą

Tabela 2

Deklarowane uczęszczanie do opery (w %)

Młodzież	Częstotliwość uczęszczania do opery					
	ani razu	1–2 razy	3–5 razy	6–10 razy	stały bywalec	brak danych
robotnicza	62,6	23,7	10,7	3,0	—	—
studencka	16,9	34,6	25,7	18,4	4,4	—
szkolna	24,5	33,8	17,3	12,2	7,2	5,0
razem	34,2	30,8	18,0	11,3	4,0	1,7

klimat interpersonalnej bliskości pokoleniowej i mogą stanowić pierwszy etap programu kształtowania nowych motywów eksploracyjnych wobec sztuki wysokiego obiegu.

Zmiany, jakie nastąpiły na przestrzeni 10 lat w korzystaniu z filharmonii i opery, prześledzimy na przykładzie środowiska studenckiego (tabela nr 3). Niewątpliwie bardziej niż filharmonia popularną instytucją wśród studentów jest opera. Większa różnorodność programowa — od przedstawiień operowych poprzez balet po inscenizacje teatralne — powoduje intensywniejsze zainteresowanie jej działalnością. Warto podkreślić, że lata 1981–1984 nie były korzystne dla instytucji muzycznych. Załamanie się uczestnictwa w kulturze w tych latach, o czym świadczą najniższe wskaźniki frekwencji, spowodowane były m.in. ogólną sytuacją społeczno-polityczną kraju. Uwarunkowania zewnętrzne wpłynęły także na możliwości kształtowania programu upowszechniania kultury. Wobec konfliktów w sferze bytu społecznego kultura symboliczna zepchnięta została na margines życia. Wśród empirycznych dowodów potwierdzających tezę można przytoczyć sformułowania respondentów: „na kulturę

Tabela 3

Kontakty studentów z operą i filharmonią w latach
1978 (N = 313), 1984 (N = 610), 1988 (N = 136)*** (w %)

Instytucje	Rok	Częstotliwość udziału w koncertach					
		ani raźu	1–2 razy	3–5 razy	6–10 razy	stały bywalec	brak danych
filharmonia	1978	37,7	32,3	12,1	8,6	4,8	4,5
	1984	62,5	28,0	5,9	2,8	0,5	0,3
	1988	31,6	41,9	15,5	9,5	1,5	1,5
opera	1978	45,2	37,7	15,3	8,6	2,2	1,0
	1984	55,0	29,0	11,4	3,1	1,5	—
	1988	16,9	34,6	25,7	18,4	4,4	—

*** Badania własne autorów.

„mam coraz mniej czasu”, „życie zmusza mnie do rezygnacji z kultury”, „problemy dnia codziennego tak mnie absorbują, że nie starcza czasu na kulturę”. Postawy codziennie-przystosowawcze, nastawienie na działania praktyczne i instrumentalne powodują zmniejszenie gotowości do przeżyć estetycznych. Bezinteresowny stosunek do rzeczywistości w interpretacjach St. Ossowskiego określany jako „życie chwilą”, w którym mieszczą się działania wyłączone spod władzy czasu, a więc przeszłości i przyszłości, nie stanowił wzoru zachowań tamtego okresu.⁸ Z drugiej strony, potrzeby doznań estetycznych i postawa ludyczna realizowane były w kontaktach z kulturą nie wymagającą od odbiorcy znajomości złożonych reguł komunikacyjnych sztuki wysokiego obiegu. Świadczy o tym wzrost zainteresowania młodzieży w tym okresie np. muzyką rockową.

ODBIÓR MUZYKI POPULARNEJ

Czy młodzież poszukiwała kontaktu ze sztuką muzyczną, która w oczach krytyków uchodzi za bardziej popularną? Pojęcie „muzyka popularna” czy

„muzyka rozrywkowa” jest trudne do operacjonalizacji w badaniach empirycznych. Nie mają one wyraźnie zaznaczonych denotacji i w zależności np. od gustu czy poglądów autora na kwestie przeżycia estetycznego mogą w zakresie semantyczny wchodzić różne gatunki muzyki. Jako przykład krańcowości ujęcia problemu przytoczmy za A. Molesem elementy składowe przeciętnego gustu muzycznego, będącego dla autora przykładami muzyki kiczowej, „która ma prawie zawsze postać Unterhaltungsmusik — muzyki dialogu, co oznacza zarazem podporę i podwyżkę dnia codziennego, jak i dialog, ów bezustanny wzajemny kontakt zachodzący w planie estetycznym między jednostką a otoczeniem dźwiękowym”.⁹

W skład przeciętnego gustu muzycznego wchodzi: pop (55%), operetka (48%), lekka (46%), taneczna (30%), operowa (15%), symfoniczna (7%), jazzowa (6%), kameralna (5%), inne (5%). W potocznych odczuciach tylko cztery pierwsze z wyróżnionych przez A. Molesa rodzajów muzyki mogą uchodzić za popularne i rozrywkowe. Również muzykę jazzową w niektórych ocenach uznaje się za rozrywkową.¹⁰ Zobaczmy zatem, na ile zwiększa się uczestnictwo w odbiorze muzyki obiegu popularnego, przekazywanej w ramach spektakli operetkowych, koncertów jazzowych i koncertów rockowych.

Wedle najczęstszych ujęć, operetka to „sceniczny utwór muzyczny o charakterze rozrywkowym, w którym fragmenty śpiewane i instrumentalne, przeplatane są scenami mówionymi i układami tanecznymi”.¹¹ W samej definicji zawarta jest idea odbiorcy nastawionego na rozrywkę, zabawę, rekreację. Tabela nr 4 prezentuje deklaracje uczestnictwa w spektaklach operetkowych.

Tabela 4

Deklarowane uczęszczanie do operetki (w %)

Młodzież	Częstotliwość uczęszczania do operetki					
	ani razu	1-2 razy	3-5 razy	6-10 razy	stały bywalce	brak danych
robotnicza	47,3	35,1	10,0	7,6	—	—
studencka	34,6	36,0	19,1	8,1	2,2	—
szkolna	25,9	31,6	25,2	10,1	3,6	3,6
razem	35,7	34,3	18,2	8,6	2,0	1,2

Ogólna częstotliwość wizyt w operetce jest zbliżona do kontaktów z operą. Zmienia się jednak, jeśli weźmiemy pod uwagę poszczególne grupy respondentów: zwiększa się udział robotników i zarazem zmniejsza udział studentów, natomiast na podobnym poziomie utrzymuje się uczestnictwo młodzieży szkolnej. Również w przypadku tej instytucji niewiele osób uznaje siebie za stałego bywalca.

Najgorsze wskaźniki uczestnictwa z dotychczas analizowanych tutaj gatunków muzyki ma jazz (tabela nr 5). Ogółem 79,8% respondentów nigdy nie słuchało na żywo muzyki jazzowej. W grupie młodych robotników wskaźnik

ten wynosi 91,7%. Uwzględniając przypadkowość kontaktu osób, które były 1–2 razy na koncertach jazzowych, mamy ponad 90% osób z wszystkich trzech grup respondentów, którzy są poza oddziaływaniem instytucjonalnych form popularyzowania tej muzyki. Wprawdzie J. E. Berendt swoją świetną książkę o jazzie zamyka zdaniem: „Jazz był zawsze sprawą mniejszości”, lecz na tej samej stronie zaraz dodaje: „...iż wzmożone zainteresowanie muzyką jazzową wnosi w nasze życie pewną dozę siły, żartu i intensywności”.¹²

Tabela 5

Deklarowane uczestnictwo w koncertach muzyki jazzowej (w %)

Młodzież	Częstotliwość uczestnictwa w koncertach muzyki jazzowej					
	ani razu	1–2 razy	3–5 razy	6–10 razy	stały bywalec	brak danych
robotnicza	91,7	6,8	1,5	—	—	—
studencka	69,1	22,1	5,1	2,2	1,5	—
szkolna	79,1	8,6	8,7	2,2	1,5	7,9
razem	79,8	12,5	2,5	1,5	1,0	2,7

Biorąc pod uwagę, iż dzisiejsza muzyka pop i rock swój rodowód czerpie z bluesa, który jest głównym nurtem ewolucji jazzu, niewielkie zainteresowanie genową świadczyć może o powierzchowności zainteresowań muzycznych młodzieży. W pytaniu o muzykę, której respondenci nie lubią, aż 30,5% wskazało właśnie jazz. Charakterystyczny jest również rozkład wskazań: młodzież szkolna — 39,5%, robotnicza — 21,4%, studencka — 10,1%.

Pytanie dotyczące udziału w koncertach muzyki rockowej (tabela nr 6) nie specyfikowało o jaki rodzaj rocka chodzi. W potocznej świadomości funkcjonuje wiele określeń rocka, wymienimy przykładowo: punk rock, hard rock, heavy metal. Toteż deklarowane uczestnictwo w koncertach muzyki rockowej należy traktować jako uogólnione dla wszelkich odmian tej muzyki.

Tabela 6

Deklarowane uczestnictwo w koncertach muzyki rockowej (w %)

Młodzież	Częstotliwość uczestnictwa w koncertach muzyki rockowej					
	ani razu	1–2 razy	3–5 razy	6–10 razy	stały bywalec	brak danych
robotnicza	35,9	18,3	26,0	17,6	2,3	—
studencka	26,7	27,3	25,0	18,6	2,4	—
szkolna	15,8	21,6	25,2	22,3	15,1	—
razem	25,9	22,4	25,4	19,5	6,9	—

Przytoczone dane ilościowe przeczą funkcjonującemu w potocznej świadomości mitowi o niebywalej ekspansji muzyki rockowej wśród młodzieży polskiej.¹³ Relatywnie duża grupa 25,9% młodzieży ani razu w ciągu swojego

życia nie brała udziału w koncercie muzyki rockowej. Jednocześnie należy podkreślić, iż ponad 10% młodzieży robotniczej i studenckiej dosyć często (6–10 razy i stały bywalec) w takich koncertach uczestniczy. Wśród młodzieży szkolnej grupa ta zwiększa się o 37%. Potwierdzają się więc obserwacje, iż największymi zwolennikami muzyki rockowej są głównie nastolatki.

ODBIÓR MUZYKI ODTWARZANEJ MECHANICZNIE

Upowszechnienie muzyki odbywa się także poprzez III układ kultury, do którego zaliczono środki masowego przekazu. Radio, telewizja i film stanowią ważny element transmisji muzyki. Kulturę muzyczną popularyzują również inne środki przekazu jak np. prasa, książka. Muzyka może być odtwarzana przez inne techniki środki przekazu, jak np. adapter, magnetofon. Przemysł fonograficzny należy do najbardziej dynamicznie rozwijających się na świecie. W 1950 r. jego obroty wynosiły na „zachodniej półkuli” 1 mld marek zachodnioniemieckich, a w 1978 r. wynosił już 23 miliardy marek. Interesujące jest to, że w 1950 r. 80% obrotu przypadało na USA, a na Europę tylko 10%, zaś w 1978 r. rozkład procentowy przedstawiał się następująco: 40% — USA, 35% — Europa, 13% — Japonia, 7% — Południowa Ameryka, 2% — Australia, 2% Afryka, 1% — reszta.¹⁴

Tabela 7

Sluchanie muzyki odtwarzanej z magnetofonu

Młodzież	Częstotliwość sluchania muzyki				
	codziennie	często	przypadkowo	nie slucha	brak danych
robotnicza	53,4	22,9	13,7	10,0	—
studencka	40,5	37,5	15,5	6,5	—
szkolna	65,5	24,5	5,7	0,7	3,6
razem	53,2	28,3	11,6	5,7	1,2

W jakim zakresie młodzież korzysta z magnetofonu i adapteru dla sluchania muzyki? Tabela nr 7, 8 prezentuje zebrane na ten temat informacje.

Sluchanie muzyki odtwarzanej z magnetofonu jest częstsze aniżeli z płyt. Tylko 5,7% nie używa tego środka technicznego, wobec 33,3% nie korzystających z adapteru. Magnetofon, jak stwierdzają młodzi ludzie, jest wygodniejszy w użyciu, łatwy w obsłudze. Codziennie muzyki z magnetofonu slucha 53,2% młodzieży. Przeważnie jest to muzyka o charakterze rozrywkowym, uprzyjemniająca życie codzienne, dostarczająca przeżyć i wzruszeń. Respondenci często sluchanie muzyki traktują jako tło dla innych czynności bądź wypoczynek po pracy i nauce. Zofia Lissa w eseju „O wielowarstwowości kultury muzycznej” omawiając społeczne funkcje muzyki rozrywkowej, napisała, iż musi ona „posiadać zespół cech sprzyjających tej funkcji, musi być przede wszystkim łatwo uchwytna, melodyczna, taneczna, niezbyt głęboka i skomplikowana w wy-

razie".¹⁵ Wydaje się, że muzyka rockowa, która przeważa zarówno w zbiorze płyt, jak i taśm, pełni ponadto inne funkcje społeczne.

Tabela 8

Śluchanie muzyki odtwarzanej z adapteru

Młodzież	Częstotliwość słuchania muzyki				
	codziennie	często	przypadkowo	nie słucha	brak danych
robotnicza	9,2	11,5	30,5	48,8	—
studencka	16,9	25,0	24,3	33,8	—
szkolna	23,0	23,8	20,8	18,0	14,4
razem	16,5	20,2	25,1	33,3	4,9

Według aforystycznego określenia Marshalla McLuhana, radio to „bęben plemienny”. Oddziaływując między innymi na podmiotowość wyzwała w słuchaczach reakcje nerwowe, motoryczne, które — podobnie jak plemienne rogi czy bębny — zmieniają psychikę słuchaczy w „wielki rezonator”.¹⁶ Radio jest najczęściej używanym środkiem przekazu muzyki. Według danych GUS radia słucha 91,0% polskiego społeczeństwa. W 1985 r. nadano 20 041 godzin audycji muzycznych i znacznie więcej audycji słowno-muzycznych.¹⁷

W referowanych tutaj badaniach 72,9% młodzieży słucha muzyki przez radio codziennie, a tylko 2,2% nie słucha w ogóle. Wszystkie dane prezentuje tabela nr 9.

Tabela 9

Śluchanie muzyki w radio

Młodzież	Częstotliwość słuchania muzyki				
	codziennie	często	przypadkowo	nie słucha	brak danych
robotnicza	65,0	16,0	16,7	2,3	—
studencka	75,0	12,5	9,6	2,9	—
szkolna	78,4	11,5	5,8	2,4	2,9
razem	72,9	13,3	10,6	2,2	1,0

Muzyki słucha w radio około 10% młodzieży studenckiej i szkolnej więcej niż młodych robotników. W sumie różnice te nie są tak wielkie jak w analizowanych wcześniej kontaktach z instytucjami upowszechniającymi muzykę. Warto przytoczyć nazwy audycji, które przyciągają największą liczbę słuchaczy. Podkreślimy przy tym, że najlepsze rozeznanie w audycjach radiowych popularyzujących różne gatunki muzyki ma młodzież szkolna. Ogółem wymieniono 22 audycje, a wśród nich najczęściej wskazywano następujące: „Lista przebojów programu III”, „Wieczór płytowy”, „Piosenki na życzenie”, „Klub stereo”, „Studio Rytm”, „Zapraszamy do trójki”, „Zanim trafię na listy”, „Wieczór z płytą kompaktową”.

Biorąc pod uwagę całość listy niewiele na niej jest audycji popularyzującej muzykę poważną. Również wśród najpopularniejszych muzycznych programów telewizyjnych niewielu respondentów podało programy zdominowane przez muzykę poważną. Przykładowo wymienimy, że na takie programy jak „Cameron” wskazało 2 studentów, muzykę popularyzowaną przez B. Kaczyńskiego 8 studentów i 4 uczniów, a listę przebojów Muzyki Poważnej 1 uczeń i 1 student. Dane powyższe muszą budzić niepokój, są to przecież programy bardzo interesujące i sprawnie prezentowane, o wielkich zaletach poznawczych. Należy się dziwić, że młodzieży szkolnej nie zalecają tych programów ich nauczyciele muzyki. Nieumiejętność wykorzystania w ramach programu szkolnego muzycznych audycji realizowanych przez środki masowego przekazu w świetle danych empirycznych jest faktem. Ogółem wymieniono 19 programów muzycznych telewizji. Wśród nich największą liczbę wskazań osiągnęły: „Widioteka”, „Przeboje dwójki”, „Bez próby”, „Historia muzyki rozrywkowej”. Tabela nr 10 prezentuje deklaracje oglądania i słuchania programów muzycznych w telewizji.

Tabela 10

Sluchanie muzyki w tv

Młodzież	Częstotliwość słuchania muzyki				
	codziennie	często	przypadkowo	nie słucha	brak danych
robotnicza	35,1	31,3	26,0	7,6	—
studencka	26,5	30,9	34,5	8,1	—
szkolna	46,8	27,3	18,0	0,7	7,2
razem	36,2	29,8	26,1	5,4	2,5

Poglądy na temat upowszechniania muzyki przez telewizję są często rozbieżne. Przykładowo autorka książki o muzyce telewizyjnej E. Kofin napisała, że „telewizja jest tego rodzaju środkiem masowego przekazu, który nie nadaje się do upowszechnienia muzyki jako sztuki, jako komunikatu o funkcji estetycznej”.¹⁸

Przy zaznaczeniu całej różnicy odbioru telewizyjnego muzyki należy podkreślić, iż muzyka może występować w telewizji w różnej formie i charakterze: raz jako tło muzyczne programu publicystycznego czy nawet informacyjnego, a innym razem jako przeniesione na ekran dzieło operowe. Respondenci odpowiadając na pytanie o to, czy słuchają muzyki odtwarzanej przez telewizję, brali pod uwagę zarówno audycje „czysto muzyczne”, jak i muzykę wykorzystywaną w innych programach. Stąd być może tylko 5,4% osób zadeklarowało, iż nie słucha muzyki telewizyjnej i aż 36,2% słucha jej codziennie. Jak wiadomo, audycje „czysto muzyczne” nie goszczą codziennie na ekranach telewizora. Odbiorca programu telewizyjnego jest świadomy obecności muzyki, lecz reaguje na nią raczej emocjonalnie i bardzo trudno byłoby mu nawet przy znajomości danego utworu swoją reakcję opisać.

ZAKOŃCZENIE

Badacze zgodnie oświadczają, że kultury musimy się uczyć. Stwierdzenie to dotyczy nie tylko kultury rozumianej w sensie antropologicznym, lecz także gdy przychodzi rozpatrzyć różne aspekty jej selektywnego ujęcia. Kryteria semiotyczne i aksjologiczne, według których wyodrębniona została kultura symboliczna, rozpatrywane w aspekcie odbiorcy muszą dostarczyć mu adekwatnych norm, reguł czy dyrektyw interpretacyjnych.¹⁹ Muzyka rozpatrywana jako system komunikacji dotyczy sfery tworzenia i przekazywania znaczeń. Odbiorca musi nauczyć się dekodowania znaków muzycznych, poznać kody, które były u podstaw procesu twórczego artysty. Znajomość kodu pozwala na przyjęcie określonej postawy odbiorczej, zbudowanie systemu oczekiwań wobec muzyki. W procesie socjalizacji muzycznej dochodzi do poznania, a następnie zinternalizowania dźwięków. Umiejętności i wiedza muzyczna transmitowane są poprzez rodzinę, szkołę, grupy rówieśnicze, środki masowego przekazu. Stąd młodzież otrzymuje wzory kontaktu z muzyką, która może stać się „naturalna” i „oczywista”, „swoja” i „lubiana”. Brak doświadczenia w słuchaniu muzyki poważnej powoduje, że odbiorca traktuje ją jako „obcą” i „inną”, „odrzucałą”, a w konsekwencji niezrozumiałą. W niniejszych badaniach aż 38,6% młodzieży robotniczej „odrzuca” muzykę poważną, a tylko 7,6% wymienia ją wśród innych ulubionych gatunków muzyki. Porównanie z deklaracjami studentów pokazuje istotne różnice. Tylko 14,7% niechętnie słucha muzyki poważnej, a 35,3% wskazuje na nią jako ulubioną. Znacznie większe podobieństwa w badanych środowiskach młodzieży odnajdujemy w odbiorze muzyki popularnej. Czynnikiem integrującym staje się nie jak oczekiwano „kultura prawomocna”, ale „kultura popularna”.

Przypisy

¹ M. Kłosiński: Uczestnictwo młodzieży w kulturze muzycznej w świetle badań. „Studia Socjologiczne” 1984, nr 4.

² A. Kłosowska: Socjologia Kultury. Warszawa 1981, PWN.

³ G. Dickie: Art and Aesthetics: An Institutional Analysis, Ithaca 1974; Por. też B. Dziemidok: „Instytucjonalna definicja dzieła sztuki” jako świadectwo „kryzysu estetyki”, (w:) Kryzys estetyki? Red. Maria Gołaszewska. Warszawa-Kraków 1983, PWN.

⁴ E. Pankiewicz: Trudny sukces, „Polityka”, nr 20, 1989.

⁵ A. Tyszcza: Interesy i ideały kultury. Struktura społeczeństwa i udział w kulturze. Warszawa 1987, PWN, s. 190–212.

⁶ Uczestnictwo w kulturze młodzieży szkolnej. Warszawa 1976. Instytut Badań nad Młodzieżą.

⁷ E. Wnuk-Lipińska: Uczestnictwo studentów w kulturze. Warszawa 1981, PWN.

⁸ S. Ossowski: U podstaw estetyki. Warszawa 1966, PWN.

⁹ A. Moles: Kicz czyli sztuka szczęścia. Studium o psychologii kiczu. Warszawa 1978, PIW, s. 131.

¹⁰ J. E. Berendt: Od raga do rocka wszystko o jazzie. Kraków 1979, PWN.

¹¹ Słownik Języka Polskiego. Red. nauk. prof. Mieczysław Szymczak. Warszawa 1984, t. II, s. 525.

¹² J. E. Berendt, op. cit., s. 12.

¹³ L. Janik: Rock jako przedmiot zainteresowań młodzieży. „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 2.

¹⁴ W. Arming: Economic Aspects of the Phonographic Industry (Excerpt), (w:) The Phonogram in Cultural Communication. Raport on a Research Project Undertaken by Mediacult. Ed by K. Blaukopf. Springer-Verlag, Wien, New York, 1982.

¹⁵ Z. Lissa: Nowe szkice z estetyki muzycznej. Kraków 1975, s. 135.

¹⁶ McLuhan Marshall: Wybór pism. Przekazniki, czyli przedłużenie człowieka. Galaktyka Gutenberga. Poza punktem zbiegu. Warszawa 1975, WAI F, s. 151.

¹⁷ Rocznik Statystyczny 1987 (XLVII), GUS, Warszawa; por. też: Saar Elżbieta, Zasięg społeczny i intensywność korzystania z radia w społeczeństwie polskim. „Przekazy i Opinie” 1978, nr 1.

¹⁸ E. Kofin: Problemy estetyczne muzyki telewizyjnej. „Przekazy i Opinie”, 1979, nr 2; s. 82; por. też: T. Misiak: O estetyce muzyki telewizyjnej polemicznie. „Przekazy i Opinie”, 1980, nr 2.

¹⁹ A. Kłoskowska, op. cit.

STANISŁAW DYLAŁ
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

WIDEO INTERAKTYWNE I JEGO EDUKACYJNE ZASTOSOWANIA

W 1984 roku nakładem wydawnictwa Kogan Page ukazała się praca zbiorowa pod red. O. Zuber-Skerritta „*VIDEO IN HIGHER EDUCATION*”, zbierająca koncepcje i wyniki badań nad zastosowaniem wideo w kształceniu w szkole wyższej. Jest w niej rozprawa poświęcona wideo interaktywnemu w szkole wyższej.¹ Omawiane są tam bardzo ogólnie przykłady takich programów oraz ich zalety w kształceniu wyższym, przy stosunkowo skromnym odniesieniu literaturowym. W roku 1986 J. Romiszowski publikuje rozprawę, w której ukazuje nam „*interactive video*” jako już rozwiniętą technologię, także badawczo. W tym też roku zorganizowano w Vancouver światowy kongres „Technologia a Kształcenie”. Na 212 referatów wygłoszonych z zakresu technologii kształcenia — 14 było poświęconych interaktywnemu wideo sensu stricto, co było wyodrębnione w tytule. Jeden z referatów nosił tytuł: „*Interactive radio instruction*”. W 1986 roku w Wielkiej Brytanii powstał słynny program „DOMESDAY”. W dwa lata później w Holandii odbyła się konferencja w całości poświęcona mediom interaktywnym. Materiały z tej konferencji ukazały się w pracy: „*INTERACTIVE MEDIA. THE HUMAN ISSUES*”, nakładem Kogan Page.

Obecnie powstał już rynek interaktywnych programów wideo, zwłaszcza w USA, Wielkiej Brytanii i Holandii. Jednym ze znanych ośrodków wytwarzania interaktywnych programów wideo jest Centrum Audiowizualne w Uniwersytecie im. Erazma w Rotterdamie.

„Interactive video” to technologia zwracająca uwagę nauczycieli i organizatorów procesu kształcenia, przede wszystkim jako taka technologia, która organizuje proces uczenia się, ułatwia manipulowanie informacjami (selekcję, przetwarzanie i wytwarzanie). Jest to wreszcie technologia, która stwarza szansę na rzeczywistą rewolucję w edukacji. Czy rzeczywiście?

Pedagogiczne aspekty interakcji, pojęcie interaktywnych wideoprogramów, ich zadania i rodzaje oraz przykłady takich programów wykorzystywanych w procesie kształcenia to zasadnicze tematy prezentowanego opracowania.

1. WIDEO INTERAKTYWNE JAKO SPOSÓB NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Ogólnie, wideo interaktywne to taka audiowizualna komunikacja, której cechą charakterystyczną jest jakiś sposób wchodzenia w interakcje z obserwatorem.² System telewizji interaktywnej w tym sensie zastosowano w New Mexico w roku 1960 w programach edukacyjnych dla Indian w rezerwach. Oto zainstalowano ruchomą stację nadawczą połączoną ze Studiem CCTV oraz z uniwersytecką biblioteką filmową. Kiedy uczący się mieli na edukację „ochotę” mogli zadzwonić i wybrać dowolny film oświatowy. Zmęczeni znów dzwonili i film zatrzymywano bądź wybierano następny, lżejszy bądź ciekawszy.³

Obecnie z określeniem *interactive video* kojarzy się laserowy wideodysk w pełni kontrolowany przez komputer IBM.

Jakie są elementy takiego interaktywnego układu? Jest to przede wszystkim (a) magnetowid (bądź laserowy odtwarzacz dysków), (b) komputer, (c) interfejs, (d) monitor telewizyjny. Wymienia się trzy możliwe poziomy organizacji tych elementów, zależnie od ich liczby i poziomu złożoności:

- a) odtwarzacz wizyjny i monitor oraz jakiś interfejs,
- b) wideodysk z urządzeniem umożliwiającym automatyczne wybieranie pewnych segmentów, a także pióro świetlne czy „sensoryczny” ekran tv (umożliwiający dokonywanie wyborów za pomocą dotyku),
- c) pełny interaktywny system — mikrokomputer, drukarka, *joystick*, przewodnik metodyczny, no i oczywiście urządzenia wymienione w poprzednich układach.

Ten ostatni system w pełni umożliwia rozgałęzienia. Program może być pod kontrolą określonego układu „pytań i odpowiedzi”, analogicznie jak w nauczaniu programowym. Może też być pod całkowitą kontrolą użytkownika — dane dostępne wrywkowo (np. audiowizualna encyklopedia). Wreszcie system taki może rejestrować wybory i rezultaty uczniów, co może być porównane z wynikami innych uczniów. Jest to system metodyczny, pozwalający poznać drogi uczenia się a tym samym umożliwia formułowanie dość precyzyjnych rad dydaktycznych.

Tak więc współczesne wideo interaktywne zapewnia trzy znane sposoby kierowania nauczaniem indywidualnym: (a) Przekazywanie (autokratyczna kontrola uczenia się), (b) Nauczanie kierowane przez ucznia (demokratyczna

kontrola) oraz (c) Adaptacyjnie interaktywne nauczanie (kontrola wg modelu cybernetycznego).⁴ Współczesne programy interaktywne są całkowicie „*learner directed*” i adaptacyjne. Tworzy się bazę danych o uczniach, możliwość uzyskiwania „inteligentnych” porad natychmiast, ukierunkowanie zależnie od posiadanej wiedzy i zainteresowań — to rzeczywiście nowe elementy w nauczaniu z zastosowaniem środków audiowizualnych. Całkowicie nowe możliwości wyboru zapewniają wideodyski (krótki czas wybierania, przesuwania itp.). Choć przyznać należy, że w dość pomysłowy sposób pominięto te niedogodności w magnetowidach kasetowych. Tak np. powtarza się pewne przewidziane w programie fragmenty, do których uczeń może się cofnąć. Powtarzane one są w tym miejscu, z którego student ma kilka wyjść.

Według Ray Winders'a profesora pedagogiki z Politechniki w Plymouth, zajmującego się mediami w kształceniu na odległość, istotne są trzy cechy współczesnego systemu interaktywnego:

(a) **multimedialne nauczanie** (tekst, grafika, filmy, przezrocza, nagrania dźwiękowe),

(b) **interaktywność programu** (system powinien zapewniać interakcję z programem, może to być np. klawiatura komputerowa, specjalny „klawiaturowy” interfejs czy nawet sensoryczny ekran),

(c) **adaptacyjność programu** (program powinien zapewniać rejestrację i analizę reakcji uczącego się oraz kierowanie prezentacją materiału odpowiednio do dokonanych przez ucznia wyborów).⁵

Największą zaletę systemu interaktywnego upatruje się w tym, że zapewnia zintegrowaną multimedialną prezentację. W wielu systemach jest też drugi kanał dźwiękowy, potrzebny w nauczaniu języka czy dla innych specjalistycznych celów.

2. CZTERY PODSTAWOWE SPOSOBY STOSOWANIA INTERAKTYWNEGO WIDEO

„Gdy nowa technologia jest wprowadzana, to występuje tendencja do stosowania jej w taki sposób, w jaki była stosowana technologia ustępująca”.⁶ Uwaga ta została sformułowana w odniesieniu do nauczania za pomocą komputera, ale dotyczy także IV.

Zdaniem Romiszowskiego entuzjaści innowacji wykazują tendencję do stosowania ich w każdej sytuacji.⁷ Generalnie nie jest to złe, można w ten sposób poznać zalety i ograniczenia. Jednak te właśnie zachowania sprzyjają powstawaniu syndromu Phenix'a.

Wymienia się cztery zasadnicze sposoby wykorzystywania interaktywnego wideo⁸, są one przynajmniej do roku 1988 najbardziej popularnymi ujęciami tego systemu⁹.

1. *AS A FILE*. Jest to po prostu nic więcej jako system zapewniający szybki dostęp do multimedialnych segmentów. Takie ujęcie prowadzi do wykorzystywania systemu jako środka audiowizualnego, z którego może uczeń korzystać

indywidualnie. Sprzężenie z komputerem w takim ujęciu tylko usprawnia dostęp do danych. Zastosowanie wideodysków zwiększa w ogromnym stopniu pojemność systemu, zwłaszcza gdy jest wykorzystywany jako mediateka.

2. *AS AN INSERT*. Polega to na wmontowaniu tekstu bądź pytań do istniejącej już wideoprezentacji. Jest to możliwe do zastosowania już przy magnetowidach kasetowych. Tego typu programy mogą wykonywać sami nauczyciele. Istotną korzyść to przekształcanie materiału informacyjnego w tradycyjnych programach wideo w materiał „nauczający”. Wzbogacenie układu o komputer powoduje, że materiał „nauczający” wprowadzony za pomocą tego komputera nie jest „wkładem” w istniejący program wideo, ale istniejące segmenty wideo są „wkładami” w „na nowo zaprojektowany program nauczania.”

3. *AS PROGRAMMED LEARNING*. Istotne w takim ujęciu jest przygotowanie odpowiednich rozgałęzień. Segmenty tekstu czy wideo są po prostu ramkami, przez które przechodzi uczeń. Ramki te są przeplatane ćwiczeniami i testami generowanymi przez komputer.

4. *AS SIMULATION*. To jest faktycznie CAI z włączeniem segmentów wideo. Dobrze wykorzystywane w symulacjach sytuacji interakcji międzyludzkich, jak kształcenie nauczycieli czy lekarzy. Sposób ten ma największą przyszłość.

3. WYBRANE PRZYKŁADY INTERAKTYWNYCH PROGRAMÓW WIDEO

Prezentacje przykładów rozpoczniemy od chyba obecnie najsłynniejszego programu, jakim jest brytyjski *Domesday Project*. Następnie zostaną zaprezentowane inne, zarówno dla szkół zawodowych, ogólnokształcących jak i wyższych. Przedstawiony także zostanie jeden przykład z zakresu kształcenia nauczycieli, który w zasadzie jest całkowicie oparty na komputerze, ale z generowanymi na ekranie obrazami, co dla efektu pedagogicznego nie ma większego znaczenia.

1. Domesday Project

Program ten jest współczesnym portretem Wielkiej Brytanii, opracowany przez British Broadcasting Corporation (3,2,10).

Pomysł powstał jako uczczenie 900 rocznicy „Księgi Dnia Sądnego” Wilhelma Zdobywcy z 1086 r. spisującej posiadaną własność w całej Anglii. W 1985 roku zaangażowano ponad milion ludzi, by opracować ponowną „księgę”, tym razem elektroniczną. Informacje były zbierane przez wiele organizacji i instytucji, i zostały zgromadzone na 2 12-calowych dyskach. Zgromadzono na nich: 50 000 fotografii oraz 24 000 map. 250 000 stron tekstu i statystyk, 60 minut filmu. Podawane dane liczbowe nie są jednak jednakowe w różnych źródłach. Wszystkie te informacje można wybrać za pomocą odczytu laserowego. Każdy z dwóch dysków ma inny ogólny temat, tj. *THE COMMUNITY DISC* oraz *THE NATIONAL DISC*. Drugi z nich zawiera następujące działy szczegółowe: ekonomia, kultura, społeczeństwo, środowisko. Powstał przy

współpracy uniwersytetów, rządu, instytucji komercyjnych oraz agend BBC. Informacje te są zgromadzone na czterech poziomach (TAB 1), od ogólnego do bardziej szczegółowego. Na każdym poziomie serwowana jest lista tematów. Przy czym nie jest ważne od którego poziomu się rozpoczyna, można znaleźć wszystkie informacje, których się poszukuje. Np. temat *society* zawiera następujące działy: kształcenie, zdrowie, mieszkanie, obrona, opieka społeczna, ludzie, wydarzenia, transport, prawo i porządek. Natomiast *THE COMMUNITY DISC* zawiera zbiory informacji o miastach, miasteczkach, wsiach, lokalnej historii i obyczajach, atrakcjach turystycznych itd. Informacje były zbierane przez 14 000 szkół i blisko 1 000 różnych lokalnych grup społecznych. Ponad milion ludzi było zaangażowanych, aby utworzyć ten zbiór danych. Informacje (teksty, fotografie, mapy) są zorganizowane na sześciu poziomach:

- poziom 0 — Zjednoczone Królestwo (fotografie satelitarne, tekst)
- poziom 1 — Kraje i wyspy (fotografie satelitarne, tekst)
- poziom 2 — Regiony o obszarze 40 km × 30 km (satelitarne i lotnicze fotografie, mapy, tekst)
- poziom 3 — Obszary 4 km × 3 km (środowiskowe fotografie, mapy, tekst)
- poziom 4 — Plany ulic: (fotografie osobliwości, tekst)
- poziom 5 — Plany pomieszczeń i szczególnych miejsc (fotografie specjalne, tekst).

Użytkownik, posługując się wskaźnikiem („mysz”, *joystick*) wybiera dowolny obszar mapy, w ten sposób może dojść do najbliższego poziomu — do ulicy, domów, mieszkań czy sklepów. System pozwala także na automatyczne i dokładne określenie odległości między dowolnie wybranymi punktami na mapie: w linii prostej, według połączeń drogowych czy według innych dowolnie wyznaczonych linii.

Pomimo niewątpliwych edukacyjnych zalet tego systemu, nie znajduje się on na samej górze listy środków ułatwiających planowane przeobrażenia w brytyjskim szkolnictwie średnim. Upowszechnienie systemu w brytyjskiej oświacie nie jest tak szerokie, jak zakładały BBC, Philips czy Acorn. Jedną z tego przyczyn upatruje się w ciągle wysokiej cenie oraz w tym, że interaktywne wideo jest właściwie w początkowym stanie rozwoju. Obecnie w brytyjskich szkołach jest około 1000 tych programów.

Równoległe z omówionym wyżej programem, od 1988 roku rozpoczęto wdrażanie innych systemów interaktywnych, jak np. **Wulkany**. W tym też roku ukończono pracę nad projektem **Interaktywne wideo w szkole** (*The Interactiv Video in School project — IVIS*). Jest to zestaw programów dla takich przedmiotów jak: matematyka, wychowanie środowiskowe, przygotowanie do życia, geografia i rozwój w okresie wczesnego dzieciństwa. Systemy nie są dostępne w sprzedaży, poza 100 egzemplarzami znajdującymi się w szkołach dla celów weryfikacyjnych. Podobne programy opracowane także dla kształcenia dorosłych, dla chemii na poziomie średnim, a także dla kształtowania umiejętności handlowych. Interaktywne wideo obecnie jest uznawane jako nowoczesny środek, który wart jest zachodu, a także pieniędzy.¹¹

2. Cavis

Ten uznany system po raz pierwszy został opisany w 1983 r.¹² Jest to system oparty na taśmie magnetowidowej, posiadający dwa źródła informacji: dyskietkę (na której zawarto tekst, diagramy oraz „ścieżkę interakcji” — *interaction pathway*) kasetę wideo (z audio i wideo materiałami). Po krótkiej prezentacji informacji następuje zestaw pytań wielokrotnego wyboru, każdy wybór określa następny krok, co może oznaczać przejście do przodu lub cofnięcie do pytania. Użytkownik może wyjść z programu w dowolnym czasie, na żądanie może uzyskać pomoc, cofnąć się o dwadzieścia sekund do tyłu lub szybko przesunąć do przodu. Droga ucznia jest rejestrowana. CAVIS jest systemem autorskim, umożliwia wykonywanie materiałów ludziom z minimalną praktyką. Program może być przygotowany w stosunkowo krótkim czasie. System kontroli pracuje z dokładnością do jednej sekundy, a czas wyszukiwania nie przekracza pięciu minut. Jest to system w całości oparty na nauczaniu programowanym.

3. Kształcenie i doskonalenie zawodowe

Budownictwo. Program został opracowany na Wydziale Budownictwa Politechniki w Sheffield. System oparty jest na magnetowidzie kasetowym.¹³ Wykorzystano nagranie magnetowidowe prezentujące pewne sytuacje i role, jakie mogą się zdarzyć w miejscu budowy, włączając w program jednostki interaktywne, wymagające od uczestników podjęcia decyzji. Preferowana jest praca w 2- lub 3-osobowych grupach. System jest przygotowany do kształcenia na odległość.

Bankowość i handel. Pracownicy banku oraz sprzedawcy to typowi adresaci komercyjnych programów interaktywnych. Tak np. Lloyds Bank w Wielkiej Brytanii zainstalował interaktywne wideo w 1 500 oddziałach dla doskonalenia i gromadzenia informacji. Przy liczbie 2 000 kasjerów, jaka w ciągu roku musi być przeszkolona, systemy stają się opłacalne.

Lotnictwo. McDonnell Douglas w USA wykorzystuje systemy interaktywne dla doskonalenia w miejscu pracy mechaników i elektroników. Programy doskonałą ich w wyszukiwaniu i analizie informacji w naprawie uszkodzeń.¹⁴ W Wielkiej Brytanii wykorzystywany jest system dla doskonalenia pracowników portów lotniczych.

B. White w studium o wideo interaktywnym wymienił 190 programów opracowanych w Wielkiej Brytanii. Najczęściej takie programy wykorzystywane są w wielkich zakładach, takich jak: Austin Rover, British Airways, British Telecom. Można powiedzieć, że interaktywne wideo w kształceniu i doskonaleniu zawodowym już się zadomowiło. Także w Polsce z powodzeniem jest stosowane wideo interaktywne w kształceniu menadżerów w szkołach organizowanych i prowadzonych przez The Foundation for Management and Enterprise Training w Warszawie. Dodajmy jeszcze interaktywne programy dla kierowców autobusowych, operatorów urządzeń transportowych w hutach, dla pracowników telekomunikacji czy dla personelu szpitalnego, a uzyskamy pełen obraz miejsca interaktywnego wideo w kształceniu zawodowym.¹⁵

4. Szkolnictwo ogólnokształcące i wyższe

Przed wszystkim jeszcze raz wymienić należy wielkie przedsięwzięcie Centrum Interaktywnego Wideo w Londynie oraz Stowarzyszenie Technologii Kształcenia. Instytucje te uruchomiły ogólnonarodowy program *THE INTERACTIV VIDEO IN SCHOOL PROJECT*. Program w znacznej części finansowany jest przez Departament Handlu i Przemysłu.

Bardzo spektakularny jest program interaktywny „*French*”. Na filmie wideo przedstawione jest francuskie miasto z mapami oraz sekwencjami życia lokalnego. Użytkownik może wybrać sklep, wejść, wybrać „ładę” (dział), wybrać towar i za niego „zapłacić”. Tak sobie może wędrować po sklepach, a wydatki są sumowane i porównywane z określonym budżetem. Ten stopień interaktywności normalnie wymagałby wiele od nauczyciela dobrze wyposażonej sali.

Innym przykładem jest program opracowany przez *Exeter University* ogniskuje się na tych dziedzinach matematyki, które wymagają obserwacji zjawisk naturalnych, aby zilustrować i wyjaśnić pojęcia.

Na Uniwersytecie w Loughborough przygotowano programy do nauczania geografii: rozwój miast oraz hydrologia i pogoda. Wideo jest sprzężone z komputerem i magnetofonem.

W Politechnice w Plymouth znajdujemy przykład interaktywnego wideo opartego na symulacji. Studenci nawigacji stają na makiecie mostka kapitańskiego, trzy wideoprojektory dają w efekcie trójwymiarowy obraz dziobu statku, otoczenia, światel i różnych niebezpieczeństw. Wszystkie decyzje są zarejestrowane i po zajęciach są szczegółowo analizowane. Jest to tańsze niż symulator, nie zwalnia jednak te ćwiczenia w ogóle z symulatora, ale są traktowane jako niezbędne ćwiczenie na wstępnym etapie.

Innym przykładem symulacji w programach IV jest program symulujący działania, które nie są normalnie obserwowalne. Program opracowano na Uniwersytecie w Auburn, w Alabamie.¹⁶ W przeszłości studiowano dźwięki serca i pojawiające się nienormalne zjawiska przez słuchanie wielkiej liczby przypadków w laboratorium połączonym z salą dydaktyczną. Obecnie stosuje się IBM komputer oraz wideodysk. Prezentacje wizualne zawierają elektrokardiogramy oraz elektroniczne odczyty z oscyloskopu. Dysk zawiera także inne obrazy oraz sekwencje audialne. Możliwa jest indywidualna kontrola odpowiedzi, aby pomóc w analizie dźwięku i wydruku graficznego. Możliwe jest nadto symultaniczne porównywanie np. normalnej i nienormalnej cechy pracy serca. Badania wykazały, że program wideo był nieistotnie efektywniejszy niż prezentacja na żywo. Zauważmy jednak, że koszt powtórzeń jest już minimalny. Wyniki te ukazują nam ten system jako godny rozważenia także w kształceniu na odległość.¹⁷

Specyficzne korzyści niesie interaktywne wideo dla uczniów niepełnosprawnych. Pozwala bowiem ten system na złożoną interakcję i symulację przy minimalnym ruchu ze strony uczących się. Np. w Edynburgu zastosowano interaktywne wideo dla kształcenia dzieci głuchych przez wizualne połączenia

języka i działania.¹⁸ Także dla nauczania języka tych dzieci korzystna jest „interaktywna” kombinacja tekstu, filmów, przeźroczy, diagramów z możliwością zatrzymania i swobodnego wybierania. Trudno przecenić zalety tego systemu w nauczaniu rodziców dzieci głuchych języka znaków.

CONSULT — program dla pracowników socjalnych wykorzystywany na Wydziale Zdrowia Instytutu Wyższego Kształcenia Zawodowego w Groningen. Program jest przeznaczony dla studentów trzeciego roku tegoż wydziału. Centralnym problemem jest konsultacja między „pacjentem” a pracownikiem socjalnym. Szczegółowe cele programu: a) zapoznanie z teorią umiejętności przeprowadzania wywiadu w pracy socjalnej; rozszerzenie własnego repertuaru umiejętności przeprowadzania wywiadu; rozpoznawanie dobrych i złych stron tych umiejętności. Student pracuje przechodząc od sytuacji prostych do bardziej złożonych. Studenci pracują w parach tak, aby mogli przedyskutować dany segment wizualny (*video clip*). Cały kurs składa się z dziesięciu wideointeraktywnych lekcji. Student może zapoznawać się z teorią według odpowiedniego dla siebie tempa; techniki wywiadu są praktykowane w inscenizacjach, pod kontrolą nauczyciela. Program nie jest testem i nie posiada wbudowanego testu, odpowiedzi nie są obliczane ani też gromadzone. Jedynie rejestrowane jest nazwisko, grupa oraz czas przeznaczony na jedną lekcję. Przewiduje się, że student będzie pracował nad jedną lekcją przez około 75 minut, a po pracy z IV przewidziane są dwie godziny na ćwiczenia praktyczne. Każda lekcja rozpoczyna się od krótkiego przedstawienia całej przewidzianej dla niej teorii, następnie ma miejsce prezentacja segmentów wizualnych, pytań i korekt. Wykorzystuje się dwa monitory: jeden dla projekcji wideo a drugi dla programu komputerowego. Takie zestawienie stwarza studentowi szansę wracania do pytań podczas obserwacji segmentów wizualnych. Ma to jeszcze tę zaletę, że z ergonomicznego punktu widzenia monitor tv można odsunąć dalej a ekran komputera może się znajdować bliżej obserwatora. Segmenty wizualne są nagrane na taśmie magnetowidowej, co pociąga za sobą wydłużenie czasu wybierania odpowiedniego segmentu wizualnego. Program uruchamia różnego rodzaju interakcje: pytania wielokrotnego wyboru; sprzężenie zwrotne ma formę: tekstową („Jesteś na dobrej drodze, ale spróbuj wyjaśnić to bliżej”); *video clip*’u („Zobacz co będzie dalej...”). W niektórych lekcjach wymaga się od studenta, aby opisywał swoje reakcje i wprowadzał je do komputera. Te wypowiedzi będą wydrukowane na końcu lekcji, odpowiednio do zaprezentowanej reakcji pracownika socjalnego na filmie. Odpowiedzi te nie są oceniane przez program komputerowy. Każdy segment wizualny może być obejrany ponownie, jak również możliwy jest „skok” do innych sekwencji. Wyposażenie techniczne: IBM pc komputer (320 K); magnetowid VHS z monitorem; interfejs (OTO-MATE); drukarka oraz słuchawki (pożądane).¹⁹

5. Kształcenie nauczycieli

Potencjalne możliwości interaktywnego wideo czynią z tego systemu niezwykle atrakcyjne medium w kształceniu nauczycieli. Tutaj przedstawione

zostaną dwa przykłady wykorzystania nauczania interaktywnego w kształceniu umiejętności nauczycielskich.

Pierwszy z nich opracowano w Bishop Grotteste College at. Lincoln dla analizy zachowań uczniów w klasie. Film wideo, prezentujący dzieci uczące się pod kierunkiem nauczyciela, jest zarejestrowany wraz z interaktywnym programem na dysku. Program umożliwia analizę zachowań, uczniów, nauczyciela, środków dydaktycznych i całego środowiska materialnego w jakich przebiega dana lekcja.

Classroom Discipline: A Simulation Approach, to program wyprodukowany w Uniwersytecie Alberta. Technicznie system jest zbudowany z wideodysku, monitora i pióra świetlnego. Uczący się odpowiadają na symulowane sytuacje. Każda reakcja prowadzi do nowej sytuacji i do nowego zbioru alternatywy. Kilka sytuacji jest przedstawionych oddzielnie, jak np. uczniowskie spóźnienia, brak subordynacji. Po każdej sekwencji ma miejsce krótka sesja, w której następuje analiza ścieżek i porównanie ich z alternatywnymi. Podobne ujęcie zastosowano w systemie opartym na magnetowidzie kasetowym dla doskonalenia stosunków między klientem a konsultantem w Syracuse University.²⁰

Komputerowa symulacja dla kształtowania podstawowych umiejętności nauczycielakich.²¹⁻²² Student pracuje z komputerem i monitorem, jego zadaniem jest przeprowadzenie 13-minutowej lekcji, poświęconej nauce wymowy, z klasą liczącą 16 uczniów. Uczniowie są „komputerowo generowani” na ekranie. Mogą oni emitować reakcje głosowe (dzięki zastosowaniu syntetyzera głosu) oraz reagować na polecenia nauczyciela jak również dotknięcia (ekran sensoryczny). Podczas trwania lekcji student stoi przez „klasę”, tj. ekranem, na którym ukazano 16 twarzy uczniowskich. Imię każdego „komputerowego” ucznia było umieszczone bezpośrednio pod jego graficznym przedstawieniem. Prosta animacja wyraża miny uczniów, opuszczenie miejsca, zaśnięcie. Zachowania wokalne są zsynchronizowane, tak np. podczas mówienia następują zmiany twarzy uczniów. Płynna wymiana zachowań między uczniami a nauczycielem jest osiągnięta przez specjalnego operatora systemu, który, niewidoczny dla studenta, przekłada zachowania nauczyciela na odpowiedni kod. Komputer zarówno gromadzi te informacje, jak i natychmiast „odpowiada” adekwatnymi zachowaniami uczniów. System taki opracowano po to, aby zweryfikować hipotezę o skuteczności takiej symulacji interaktywnej w kształtowaniu umiejętności nauczycielskich. Uzyskane wyniki wykazały, że udział w takich sesjach przyczynia się do rozwijania umiejętności nauczycielskich (tamże). W budowie systemu wykorzystano następujący sprzęt: IBM PC komputer, IBM Voice Communications Adapter jako syntetyzer głosu, LCD *projection panel* (Sharp QA-25) oraz standardowy projektoskop pozwalający na wyświetlanie komputerowych prezentacji wideo na ekranie o wymiarach 90 cm × 120 cm.

Aktualnie, programy interaktywnego wideo są w ofensywie na wszystkich frontach oświatowych. Wiele jest tu entuzjazmu i nadziei na dobry interes produkcyjny. Jednak nowoczesne i atrakcyjne pedagogicznie programy oparte są na najdroższej technologii jaką jest CD-I czy „hypertext”.²³ Dostrzega się

„pewne” trudności w upowszechnianiu tego systemu w szkołach podstawowych i średnich, a najbujniej rozwija się te systemy w kształceniu zawodowym dorosłych, co wobec cen jest zrozumiałe.

Niezwykle interesujący z pedagogicznego punktu widzenia projekt zastosowania interaktywnego wideo opracowano w Kanadzie. System nosi nazwę „Learner Profile System”. Pozwala on na pełną realizację koncepcji nauczania-uczenia się naturalnego. System pozwala na uwzględnianie w nauczaniu-uczeniu się perspektywy „ucznia”, który może wybrać nie tylko treści, ale także poziom ich analizy oraz przedstawienia. Nauczyciel może rejestrować i dokumentować wszelkie obserwacje o uczniu i jego drodze uczenia się. Uczący jest traktowany nie tylko jak układ przetwarzający informacje, ale przede wszystkim jako podmiot wytwarzający informacje i nadający znaczenie napływającym informacjom.²⁴

Obecnie warunkiem upowszechnienia jest standaryzacja wyposażenia technicznego i odpowiednia liczba wytwarzanych programów. To są dwa podstawowe warunki sprowadzenia kosztów produkcji do jakiegoś ekonomicznego poziomu. Wtedy dopiero można oczekiwać upowszechnienia tego systemu w szkolnictwie.

Edukacja otrzymała *potężne* narzędzie, które może się faktycznie przyczynić do „humanizacji” kształcenia.

Przypisy

- ¹ O. Zuber-Skerritt (ed): Video in Higher Education, Kogan Page, 1984.
- ² J. A. Romiszowski: Developing Auto-Instructional Materials. From Programmed Texts to CAL and Interactive Video, Kogan Page, 1986.
- ³ Tamże.
- ⁴ A. J. Romiszowski: The Selection and Use of Instructional Media for improvement classroom teaching and interactive, individualized instruction, Kogan Page, 1988
- ⁵ R. Winders: Information Technology in The Delivery of Distance Education and Training, Peter Francis Publishers, 1988.
- ⁶ R. D. Tennyson, J. J. L'Allicier: Breaking out of the Skinner box, „MSPI Journal”, 19, 1980.
- ⁷ A. J. Romiszowski, op. cit., 1988.
- ⁸ S. F. Howe: Interactive Video, „Media and Methods”, Nov. 1983.
- ⁹ A. J. Romiszowski, op. cit., 1988.
- ¹⁰ P. S. M. Gove: Domesday 1986-1988, „Educational media International”. 1, 1989.
- ¹¹ Tamże.
- ¹² P. Copeland: CAVIS from Concept to system, „Media in Education and Development, 16(2), (cyt. za: R. Winders: Information Technology in the Delivery of Distance Education and Training, Peter Francis Publishers, 1988).
- ¹³ Department of Education and Science (U. K.): Interaktive Video in Further Education, Further Education Unit Report RP284 (cyt. za R. Winders, op. cit.).
- ¹⁴ R. Winders, op. cit., 1988.
- ¹⁵ Tamże.
- ¹⁶ C. E. Branch, B. R. Ledford, B. T. Robertson, L. Robinson: The Validation of an Interactive Video Disc as an Alternative to traditional Teaching Techniques: Asculation of the Heart, „Educational Technology”, 17, 1987, (cyt. za Winders: op. cit., 1987).
- ¹⁷ R. Winders, op. cit.
- ¹⁸ Tamże.
- ¹⁹ A. Kokhuis, CONSULT: The Health or Social Work Interview, „Educational Media International”, 1, 1989.
- ²⁰ A. J. Romiszowski: op. cit., 1988.
- ²¹ H. R. Strang, M. S. Landrum, K. A. Lynch: Talking with the Computer A Simulation for Training Basic Teaching Skills, „Teaching and Teacher Educatio”, 2, 1989.
- ²² H. R. Strang, M. S. Landrum, Corri Ulmer: A Self-administered Simulation for Training Basic Classroom Skills. Curry School of Education, University of Virginia (w druku), 1991.
- ²³ A. J. Romiszowski: Computer mediated communication and hypertext: The instructional use of two converging technologies, „Interactive Learning International” (vol. 6), 1990.
- ²⁴ K. Forsythe: Journeys to the Lands of New: A Guide to the Natural Way of Learning, 1991, (materiały niepubl.). K. Forsythe: Designing for Wonder: Tools for Conceptualization Materiały z konferencji, Victoria, październik 1990.

TAB. I. *DOMESDAY PROJECT*: cztery poziomy treści na dysku „National”

WIELKA BRYTANIA LAT 80.	
Treść	Poziom 1
<ol style="list-style-type: none"> 1. SPOŁECZEŃSTWO 2. EKONOMIA 3. KULTURA 4. ŚRODOWISKO 	
KULTURA	Poziom 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. SZTUKA I ROZRYWKA 2. PRZEKONANIA I POSTAWY 3. UCZESTNICTWO 4. OBYCZAJE I DZIEDZICTWO 5. DŌM I SPOŁECZNOŚĆ 6. STYL ŻYCIA 7. ODPOCZYNEK I REKREACJA 8. JĘZYK 9. ŚRODKI MASOWEGO PRZEKAZU 10. RELIGIA I FILOZOFIA 11. SPORT 12. TURYSTYKA 	
SZTUKA I ROZRYWKA	Poziom 3
<ol style="list-style-type: none"> 1. CENTRA SZTUKI 2. FESTIWALE 3. KINA 4. CYRKI I JARMARCZNE WYSTĘPY 5. POLITYKA KULTURALNA 6. DANCING I NIGHTCLUBS 7. UROCZYSTOŚCI ŚWIĄTECZNE, KARNAWAŁY I POKAZY 8. LITERATURA 9. MUZEA, GALERIE, BIBLIOTEKI 10. MUZYKA 11. PRZEDSTAWIENIA ARTYSTYCZNE 12. TEATRY 13. SZTUKA WIZUALNA I PROJEKTOWA 	
SZTUKA WIZUALNA I PROJEKTOWA	Poziom 4
<ol style="list-style-type: none"> 1. ARCHITEKTURA 2. PROJEKTY 3. ILUSTRACJE 4. DRUK 5. FOTOGRAFIA WSPÓŁCZESNA 6. RZEŹBA 7. RZEMIOSŁO 8. WIDEO 9. PROJEKTY WNĘTRZ 10. MODA 	

OŚWIATA - W INNYCH KRAJACH

BRUNON BARTZ
Uniwersytet w Duisburgu
Niemcy

POLITYKA OŚWIATOWA DLA EUROPY Z PUNKTU WIDZENIA ZWIĄZKU NAUCZYCIELI RFN

Jak wiadomo, 1.01.1993 roku Wspólnota Europejska (Europäische Gemeinschaft — EG) osiągnie następny, wyższy stopień integracji. Ponieważ cztery wielkie „wolności” — wolny ruch osobowy, kapitału, towarów i usług — stanowiąc będą istotą nowego rynku wewnętrznego EG, polityka oświatowa powinna się oczywiście też włączyć do współdziałania.

W szczególności dotyczyć to będzie działania wynikającego z takich części Umowy o utworzeniu Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej z 23.03.1957, zmienionych później przez Jednolite Akta Europejskie z 28.02.1986, jak:

- zakazu dyskryminacji (art. 7);
- swobody poruszania się pracobiorców (art. 48);
- wzajemnego uznania dyplomów i świadectw (art. 57); oraz
- ogólnych założeń dla oświaty zawodowej (art. 128).

Udział polityki oświatowej w procesie integracji Wspólnoty Europejskiej nie może polegać tylko na tym, by przestrzegać wyżej wymienione przepisy prawne. Rośnie intensywna potrzeba i przekonanie, by integrację gospodarczą i polityczną, która ma doprowadzić do unii europejskiej, stymulować i przyspieszać właśnie przez politykę oświatową. Tylko wtedy bowiem, kiedy we wszystkich rodzajach szkół uda się osiągnąć w procesie kształcenia i wychowania ugruntowaną wiedzę o Europie i świadomość europejskości, idea o pełnym zjednoczeniu Europy będzie wypełniona życiem. W tym sensie można uważać podejście do perspektywicznej Europy jako wyzwanie dla polityki oświatowej i pedagogiczną misję dla nauczycieli.

Przemysleniom nauczycieli RFN na temat realizacji polityki oświatowej w procesie przyspieszonej integracji Europy nie można odnowić ważnego znaczenia.

W wyniku integracji europejskiej społeczeństwo RFN może wiele zyskać, bo dysponuje bazą gospodarczą o światowym poziomie i pozycji, ale może też

wiele możliwości dalszego postępu stracić lub przepuścić. Stracić może wtedy, kiedy da się za daleko wciągnąć w akrobatyczne pertraktacje dopasowywania struktur oświatowych z innymi krajami Europy. Kiedy rzuci do gry wypracowane przez lata struktury i pryncypia oświatowe oraz uznaną, wysoką jakość niemieckiego kształcenia.

Następujące właściwości niemieckiego systemu oświatowego nie powinny wchodzić do wolnej gry dopasowywania, nawet gdyby żaden inny kraj Wspólnoty Europejskiej ich nie zechciał przyjąć:

- wielokrotnie rozczłonkowany, zorientowany na poziom zdolności, system szkolny;
- dualna zasada kształcenia zawodowego;
- zaakcentowanie gruntownego kształcenia ogólnego i uniknięcie wczesnej specjalizacji zawodowej, powiązane z zabezpieczeniem prawa do otrzymania wykształcenia zawodowego o najwyższym możliwym poziomie;
- drożność do szkół wyższych szczebli z każdej formy szkolnictwa;
- dwufazowe, powiązane ściśle ze szkolnictwem, wyższe wykształcenie nauczycieli;
- niezależność oświatowa i kulturalna krajów federalnych (landow);
- wysoce zróżnicowany, wychodzący naprzeciw wszechstronnemu rozwojowi jednostki, system kształcenia ustawicznego (Weiterbildung).

Inne kraje EG nie mają tych cech systemu oświatowego (lub w nikłym zakresie) i znamionują się przede wszystkim:

- zintegrowanym systemem szkolnym;
- stosunkowo późnym zróżnicowaniem form szkolnych nastawionych na rozwijanie zdolności uczniowskich;
- przeszkoleniem zawodowym zamiast gruntownym kształceniem zawodowym albo wręcz przyuczeniem do zawodu (training-on-the-job) czyli pozorowanym kształceniem zawodowym;
- wczesną specjalizacją;
- przeważnie jednofazowym, ukierunkowanym na jeden przedmiot, kształceniem nauczycieli;
- centralizmem w polityce kulturalnej i oświatowej;
- rezygnacją z horyzontalnego i rozwojowego kształcenia dorosłych na rzecz kompensacji braków w zasadniczym wykształceniu zawodowym.

Są to najistotniejsze różnice, których włączenie do europejskiego systemu oświatowego zaznaczyłoby się ujemnie na całym szkolnictwie RFN. Systemy oświatowe innych krajów EG nie muszą oczywiście funkcjonować według wzoru RFN, ale w interesie młodzieży szkolnej z pewnością leży przyjęcie chociażby niektórych struktur i rozwiązań RFN, aniżeli dostosowanie odwrotne. Czyżby była to typowo niemiecka przesada w rozumowaniu? Ekspertcy mogliby rozstrzygnąć. Jeśli wyjść od problemu harmonizacji systemów i struktur, to właśnie w federalizmie niemieckim nagromadziło się największe doświadczenie.

Dodatkowo niech zaświadczą wyniki analiz ekspertów zewnętrznych i wewnętrznych:

- Brytyjscy inspektorzy szkolni poinformowali na jesieni 1986 roku Jej Wysokość (królową Elizabeth II), że system oświatowy RFN cieszy się dużym powodzeniem i jest tym samym przekonujący. Zwrócili też uwagę, że świadectwa ukończenia szkół w tym systemie zostawiają młodzieży otwartą drogę do dalszego kształcenia, podczas gdy w systemie brytyjskim zbyt wczesna specjalizacja powoduje perturbacje i opóźnienia w dochodzeniu do wyższych szczebli kształcenia;
- Instytut Niemieckiej Gospodarki opublikował w jesieni 1988 wyniki analizy naukowej pod tytułem: „Qualified in Germany — Ein Standortvorteil für die Bundesrepublik Deutschland” (tłum. Zaleta miejsca kształcenia — RFN), w którym uzasadnia jakość kształcenia wynikami zachodniemieckiej wydajności pracy.

Były to argumenty dla wykazania walorów szkolnictwa RFN. Nie można jednak popadać w euforię. Istnieją obszary tego systemu, które mogłyby wyglądać inaczej i nabrać bardziej europejskiego formatu. Między innymi są to następujące potrzeby i konieczności:

- trzeba rozbudować partnerstwo szkół w ramach europejskiego partnerstwa miast;
- zwiększyć międzynarodową wymianę uczniów i studentów, a pobytu za granicą nie traktować jako straty, lecz jako zysk dla rozwoju osobowości;
- zorganizować więcej szkół z podwójnym językiem nauczania, w których przynajmniej niektóre przedmioty nauczane będą w obcym języku;
- należy powołać sieć europejskiego poradnictwa oświatowego, w której mobilni rodzice (wędrujący po krajach EG pracobiorcy) mogliby się informować, jakie formy kształcenia i typy szkół są dla ich dzieci najkorzystniejsze;
- potrzebna jest sieć szkół przeprowadzających (Schleusenschule) dzieci mobilnych rodziców z systemu szkolnego kraju ich pochodzenia, do systemu szkolnego kraju ich aktualnego pobytu, bez straty czasu i wiadomości;
- potrzebna jest europeizacja bogatego systemu współzawodnictwa szkolnego i uczniów. W tym zakresie największego zaangażowania powinno się oczekiwać od nauczycieli języków obcych.

Zupełna zgodność panuje co do wieku, w którym dzieci powinny zacząć się uczyć o Europie. Według specjalistów wychowania przedszkolnego — J. Petersena i G. B. Reinerta — należy jak najszybciej wprowadzić trzy pryncypia dydaktyki nauczania o Europie: 1. O Europie muszą się dzieci uczyć najwcześniej jak to jest możliwe; 2. Nauka o Europie musi wychodzić od poziomu rozumowania dzieci oraz ich indywidualnych skłonności i doświadczeń; 3. Uczenie się o Europie powinno się odbywać w sytuacjach oddziaływujących na rozwój wyobraźni i aktywności dzieci. Skuteczność przekazywania wiedzy o Europie może stymulować, jak stwierdzają autorzy publikacji pedagogicznej, H. Kasper i S. Kullen, zasada: „Europa między nami i w nas”. W tym celu proponują korzystać podczas nauczania dzieci z 30 kart pobudzających (Anregungskarten), podzielonych na cztery obszary tematyczne: „Gdzie spo-

tykamy Europę w naszym mieszkaniu”, „Europa w szkole”, „Wakacje w Europie”, „Europa bez granic — Europa i świat”. Tylko, czy wszystkie kraje EG zechcą zaakceptować tendencje proeuropejskie w programach nauczania i zapewnią odpowiednie materiały dydaktyczne?

Gruntowna znajomość języków obcych w aspekcie integracji europejskiej jest tematem samym w sobie. Opanowanie obcych języków stanowi pomost do Europy jako „wspólnego domu”, natomiast ich nieznajomość jest i będzie czynnikiem hamującym wzajemne kontakty i zrozumienie między Europejczykami. Jeśli chodzi o opanowanie jednego języka obcego, dorosła ludność RFN znajduje się na 4 miejscu (po Holandii, Danii i Luxemburgu), jeśli chodziłoby o opanowanie dwóch języków obcych — na 5 miejscu (na 4 — Belgia). Oznacza to, że RFN tylko 7% ludności włada dwoma lub większą liczbą języków obcych (w Luxemburgu 90%, w Holandii 40%, w Danii 31% i w Belgii 25%). Gdy się weźmie pod uwagę, że Anglicy mówią językiem światowym, a Francuzi pierwszym językiem urzędowym EG, opanowanie języków obcych przez obywateli RFN nie wygląda wcale tak dobrze, jak się często stwierdza. Nie powinno też być pocieszeniem, że 100% niemieckich uczniów uczy się j. angielskiego i 26% j. francuskiego. W dłuższej perspektywie są to po prostu niewystarczające znajomości językowe. W tym celu przewiduje się:

- wcześniejsze rozpoczęcie nauczania drugiego i trzeciego j. obcego;
- umiejscowienie lekcji j. obcego w systemie dualnym, jako języka nauczania określonego przedmiotu;
- intensyfikację nauczania dotychczasowych języków „egzotycznych” (np. japońskiego, chińskiego, j. afrykańskich);
- intensyfikację nauczania języków bezpośrednich krajów sąsiedzkich;
- dla gimnazjów zaleca się łączyć jako pierwszy język obcy. Łacina jest europejskim językiem fundamentalnym z punktu widzenia zasobu słów i gramatyki. Jest także naszym językiem refleksyjnym i stanowi kanwę dla innych j. europejskich. Przez tę właściwość — kluczem do europejskiej wielojęzyczności.

PROPOZYCJA OPRACOWANIA PODRĘCZNIKA HISTORII EUROPEJSKIEJ

Temat „Europa” ma w programach nauczania szkół stosunkowo niewielkie odzwierciedlenie. Wprawdzie w wielu przedmiotach z historii, polityki i wiedzy socjalnej, geografii i ekonomii spotyka się rozdziały o Europie, ale ich procentowy udział nie przekracza łącznie 3% materiału nauczania. W treści dotyczącej Europy przeważają wiadomości o gospodarce i instytucjach. Te deficyty informacyjne mogłyby być przewyżczone, gdyby temat „Europa” znalazł uznanie społeczne i został uwzględniony w planach nauczania i podręcznikach. Niestety, jak wykazały badania świadomości Niemców bezpośrednio przed wyborami do parlamentu europejskiego, tylko 37% obywateli RFN czuje się Europejczykami, pozostali tylko w pewnym stopniu lub w ogóle nie. Dlatego

na szczególne wsparcie zasługuje dążenie do napisania podręcznika historii europejskiej. Tylko bowiem poczucie wspólnej historycznej przeszłości ze strony większości mieszkańców naszego kontynentu może być podstawą do nowoczesnej samoświadomości europejskiej i pobudzać do zamierzonej integracji.

Do tej pory temat „Europa” ulegał na lekcjach historii czasowemu, geograficznemu i narodowemu zawężeniu. Takie traktowanie tego tematu powoduje prowincjonalizm i partykularyzm, co nie może i nie powinno być celem współczesnej szkoły. Następna generacja musi być o Europie dobrze poinformowana i dla niej otwarta. Symptomatyczne może być tutaj twierdzenie hiszpańskiego filozofa Ortega y Gasset, że my wszyscy jesteśmy w dużej części naszego rozumowania Europejczykami, a w znacznie mniejszym Niemcami, Brytyjczykami, Francuzami itp. Temat „Europa” nie może być zatem zamknięty i przedstawiany w wyodrębnionych blokach nauczania, a przenikać wszystkie, następujące po sobie rozdziały historii i innych nauk humanistyczno-społecznych. Jako wzory europejskiej identyfikacji w dziejach naszego kontynentu mogą służyć między innymi:

- wzmacniająca się przez wieki, zwłaszcza w okresach szczególnego zagrożenia zewnętrznego, europejska świadomość;
- wspólny opór przeciw hegemonistycznym dążeniom państw z kręgu europejskiego;
- przewodząca w postępie społecznym rola miast i ruchów drobnomieszczańskich;
- przypisywanie dużego znaczenia pracy i wydajności;
- stapianie się antycznej, chrześcijańskiej i germańsko-slawistycznej kultury.

Podręcznik historii europejskiej mógłby ponadto wskazywać, gdzie Europa jako całość miała swoje korzenie i siły rozwojowe.

WYMIANA NAUCZYCIELI I ICH STATUS

Intensyfikacja europejskiej wymiany nauczycieli i nowy model ich kształcenia, wobec powstania w roku 1993 rynku wewnętrznego EG, jest potrzebą chwili. Tylko nauczyciele, którzy sami wędrowali po Europie mogą pomnażać idee zjednoczenia Europy i na jej rzecz działać. Taka wymiana nie powinna jednak koniecznie prowadzić do harmonizacji kształcenia nauczycieli z administracyjnymi prawami służby nauczycielskiej. Wymagałoby to dużych zmian legislacyjno-biurokratycznych. Wymiana ta może się odbywać z powodzeniem bez większych zmian strukturalno-instytucjonalnych.

O wiele bardziej skomplikowanych zabiegów wymaga ujednoczenie statusu nauczyciela w Europie. Problem ten dotyka przepisów niemieckich urzędników. Jak wiadomo, urzędnikiem w RFN może być tylko obywatel niemiecki, lojalny wobec konstytucji swego państwa, który zdał określone specjalną pragmatyką administracyjną egzaminy i odbył niezbędny staż zawodowy.

Ustawa o urzędnikach przewiduje jednak wyjątki w przypadkach wysokiego zapotrzebowania na kadry o wymaganych kwalifikacjach. Z tej wyjątko-

wości korzysta aktualnie około 20 000 obcokrajowców, pełniąc różne odpowiedzialne funkcje, w tym nauczycielskie. Być może ten specjalny status dla obywateli innych krajów uda się w przyszłości przekształcić w prawo obligatoryjne, oczywiście dla dobra integracji Europy, ale nie kosztem obniżenia wymagań kwalifikacyjnych.

CZAS KSZTAŁCENIA

Odrębny problem stanowi czasokres kształcenia w szkolnictwie niemieckim. Znani przedstawiciele polityki i naukowcy podnoszą często zarzut, że kształcenie w RFN, w porównaniu z innymi krajami EG, jest w szkolnictwie średnim (13 lat nauki do osiągnięcia matury) i wyższym za długie. Inni z kolei przeczą im. Kontrowersje te można scharakteryzować następująco:

- również inne kraje EG mają 13-letni okres nauki do świadectwa dojrzałości (Luxemburg, Włochy, W. Brytania);
- jeszcze inne kraje mają 12-letni okres, ale na skutek wyższego odpadu uczniów, rzeczywisty okres nauki trwa 13 i więcej lat (Francja);
- świadectwo ukończenia średniej szkoły w innych krajach jest powiązane z reguły ze zdobyciem zawodu, co w warunkach RFN jest równoznaczne z 12-letnim okresem nauki;
- nauka szkolna rozpoczyna się w wielu krajach EG po ukończeniu 5 lat, w RFN realnie po 6 i 3/4 roku;
- czas nauki studentów i uczniów w danym roku szkolnym jest w innych krajach dłuższy. Na wyższych uczelniach RFN wynosi 7 miesięcy, natomiast w W. Brytanii trwa 9 miesięcy. Uczniowie RFN mają rocznie 940 godzin lekcyjnych, francuscy 1150, a hiszpańscy do 1400;
- w W. Brytanii nie ma obowiązku służby wojskowej, która opóźniałaby rozpoczęcie studiów, tak jak to się dzieje w RFN. Nie jest to jednak najważniejsza przyczyna kończenia studiów przeciętnie w 29 roku życia.

Pytania, czy młodzież RFN po ukończeniu szkoły (z dłuższym aniżeli w innych krajach RG okresem nauczania) będzie zdolna do równorzędnej konkurencji ze swoimi kolegami z pozostałych krajów, czy będzie wystarczająco samodzielna i kreatywna po tak długim przebywaniu w szkole, czy zdąży zapracować na utrzymanie własne i rodziny oraz rencistów, są bardziej dręczące i czekają na oryginalne rozwiązania. Jest oczywiste, że w systemie oświatowym RFN przydałoby się więcej innowacji aniżeli holdowania zbyt konserwatywnym przepisom. W wąskim zakresie jest to możliwe od zaraz, chociażby przez podjęcie następujących posunięć:

- doprowadzenie do rzeczywistego rozpoczęcia nauki szkolnej przez dzieci po ukończeniu 6 roku życia;
- uniknięcie niepotrzebnych, czasami wieloletnich, kolejek potencjalnych studentów na niektóre kierunki studiów (medycyna, stomatologia, prawo, ekonomia),

- poparcie możliwości przeskoczenia danego roku szkolnego lub akademickiego dla wybitnie zdolnych;
- formalne skrócenie lub ograniczenie czasokresu studiowania.

Po zastosowaniu tych środków można oczekiwać przeciętnego skrócenia czasu nauki szkolnej o 24 do 30 miesięcy. W ten sposób niemieccy absolwenci wyższych uczelni dorównaliby wiekiem, w okresie startu zawodowego, swoim brytyjskim i francuskim kolegom.

Przedstawiono tutaj tylko niektóre aktualne problemy i tendencje rozwojowe polityki oświatowej RFN, z punktu widzenia nauczycieli zrzeszonych w branżowym związku, ale nie wszystkich nauczycieli. Z tego powodu materiał ten nie może służyć do uogólnień, lecz jedynie do pogłębienia znajomości poruszonej problematyki.

Wykorzystana literatura:

1. Zehn Jahre die Europa verändert haben. Luxemburg 1989.
2. J. Kraus: Bildungswesen für Europa (Tendenzen und Statistik). Europäische Zeitung Nr 9/1989.
3. J. Peters, G. B. Reinert: Vorbereitung auf Europa. Pädagogische Rundschau Nr 11/12 1990.
4. H. Kasper, S. Kullen: Europa-Kartei 1. Heinsberg 1989.
5. H. J. Veen: Einschätzung der EG, Studie Nr 11/1989.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

MAREK SZYMAŃSKI

Ketrzyn

TO, CO W CZŁOWIEKU NAJLEPSZE — *Marian Batko*

Kim był człowiek nazwany przez niektórych świeckim świętym? Kim był Marian Batko, który ofiarował swoje życie za życie cudze?

Marian Batko, syn robotnika, urodził się 25 marca 1901 roku w Płaszowie (obecnie dzielnica Krakowa). W roku 1920 ukończył z wyróżnieniem Państwowe Gimnazjum w Mielcu. W tym też roku rozpoczął studia matematyczno-fizyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. 27 października 1925 r. uzyskał absolutorium. Trzy lata później zdał egzamin naukowy, a w 1929 — pedagogiczny.

Pierwszą pracę, jako nauczyciel gimnazjum, podjął w Kolbuszowej, a następnie w Lubartowie i Katowicach. Od 1 września 1932 r. aż do wybuchu wojny pracował w Chorzowie, najpierw w Państwowym Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczym, a później, od 1 września 1935 r. w Gimnazjum Klasycznym. Nowego roku szkolnego w 1939 r. nie rozpoczął — wybuchła wojna i musiał się schronić u rodziny w Krakowie.

Jak wielu polskich pedagogów, jeszcze w 1939 r. rozpoczął działalność w nauczycielskim ruchu tajnego nauczania. Był czwartek, 30 stycznia 1941 r. Z mieszkania przy ulicy Pędzichów 19 w Krakowie, jak codziennie, w godzinach przedpołudniowych wyszedł z teczką w rękę, miał w niej książki do matematyki. Na lekcje już jednak nie dotarł. Do dzisiaj nie wiadomo, w jakich okolicznościach nastąpiło jego aresztowanie. Gestapo osadziło go początkowo w osławionym krakowskim więzieniu na Montelupich. 4 kwietnia 1941 r. Marian Batko został wywieziony do obozu zagłady w Oświęcimiu. O obozowej gehennie napisano dużo, jeśli w ogóle słowa mogą oddać grozę, trud i upodlenie, koszmar życia za drutami, gdzie człowiek stawał się numerem, zabawką w rękach niemieckich oprawców. Więzień Marian Batko w największym hitlerowskim obozie koncentracyjnym, Oświęcimiu-Brzezince, otrzymał numer 11795.

23 kwietnia 1941 r. na stojących na placu apelowym padł strach. Poprzedniego dnia zbiegł jeden z więźniów z bloku nr 2. Na plac apelowy wkroczyła

grupa esesmanów, do której wkrótce dołączył komendant obozu Rudolf Hess. W odwecie za zbiegłego, 10 więźniów (nazwano ich „zakładnikami”) zostało skazanych na przebywanie w bunkrze, w którym umierali śmiercią głodową. „Wybiórkę” przeprowadzał zastępca komendanta obozu Lagerführer Karl Fritzsch. Czy stojący w szeregach mężczyźni patrzyli w oczy hitlerowcowi, od którego zależał ich los? Czy starali się zapaść pod ziemię? Lub może modlili się, by tym razem wrócić jeszcze do baraku, zostać przy życiu? Nawet w najbardziej upokorzonych tli się jeszcze jakaś nadzieja.

Wśród 10 wybranych „zakładników” był również 16 letni chłopiec z Mościc (dziś dzielnica Tarnowa) — Mieczysław Pronobis. Po tej straszliwej ceremonii, według Karola Świątokrzyckiego (nr obozowy 5360), wystąpił „...jakiś starszy wiekiem więzień i poprosił o wycofanie jednego z wybranych, wyrażając gotowość ofiarowania się za niego” (powyższy fakt potwierdza również Roman Organiściak, b. więzień KL Auschwitz nr 8172 w liście do redakcji „Prawo i Życie” z 2.06.1990 r. nr 22/1326). Fritzsch zaakceptował stanowisko więźnia. Życie za życie — rachunek musiał się zgadzać.

Był to heroiczny i niezwykle czyn człowieka, który wystąpił jak nakazywała komenda: cztery kroki do przodu — i ofiarował swoje życie za istnienie innego, młodego człowieka.

Skazany na głodową śmierć w bunkrze bloku nr 11 oświęcimskiego obozu, nazwanego później blokiem śmierci, Marian Batko bohaterski nauczyciel, więzień nr 11795 przeżył cztery pełne cierpienia i męczarni dni. Zmarł 27 kwietnia 1941 r., tyle wytrzymał.

Po pewnym czasie matka — Klementyna Batko — otrzymała po niemiecku list. Poinformowano ją, że jej syn „zmarł na serce w koncentrationlager Auschwitz”.

Parę miesięcy później, 14 sierpnia 1941 r., zgłaszając się dobrowolnie za współwięźnia, ofiarę z własnego życia złożył Rajmund Kolbe, ojciec Maksymilian Maria, polski franciszkanin z Niepokalanowa, który za ten bohaterski czyn został wyniesiony na ołtarze.

Wiadomość o tych, którzy oddali swoje życie za życie innych ludzi, obiegła nie tylko obóz, ale i wydostała się za druty. W Warszawie informacje o tym przekazali nieliczni szczęśliwcy, którzy zostali zwolnieni z obozu. Przerażające relacje z Oświęcimia zostały następnie zebrane i opublikowane w wydanej w kwietniu 1942 r. w Warszawie broszurce zatytułowanej „Oświęcim. Pamiętnik więźnia” opracowanej przez działaczkę społeczną, powieściopisarkę i publicystkę — Halinę Krahełską.

Na mocy uchwały Rady Państwa z dnia 23 marca 1973 r. Marian Batko został pośmiertnie odznaczony Krzyżem Złotym Orderu Virtuti Militari.

Jakie były losy uratowanego Mieczysława Pronobisa? Gestapo osadziło go w tarnowskim więzieniu 30 października 1940 r. Do Oświęcimia został wywieziony 9 stycznia 1941 r., gdzie na jego przedramieniu wytatuowano numer 9313. Chłopiec siedział tam do grudnia 1944 r. Później ewakuowano go do obozów w Gross Rosen i Buchenwaldzie. Po wyzwoleniu przez aliantów trafił do szpitala

w Wiesbaden, gdzie był leczony ponad rok. Trawiony tęsknotą wrócił do kraju w czerwcu 1946 r.

Rozważając z rodziną i siostrą o najtragiczniejszych obozowych przeżyciach, mówił i o tamtej „wybiórce”. Cecylia i Franciszek Pronobisowie wspominają, że Mieczysław pamiętał o człowieku, który poszedł za niego na śmierć, który uratował mu życie.

Zły stan zdrowia, będący obozową „pamiątką”, mimo intensywnego leczenia, licznych pobytów w szpitalach i sanatoriach nie uległ poprawie. Mieczysław Pronobis zmarł w 1950 roku, mając zaledwie 25 lat.

Pamięć o człowieku, który udowodnił, że stan nauczycielski — to nic innego, jak dawanie dziecku, uczniowi tego, co w człowieku najlepsze trwa. Dowodem tego są: Szkoła Podstawowa nr 90 (Kraków-Podgórze, ul. Serbska 14, osiedle Wola Duchacka-Wschód), która od 29 kwietnia 1987 roku nosi imię Mariana Batki oraz Szkoła Metalowo-Elektryczna w Chorzowie (w miejsce przedwojennej nazwy „Odrowążów”, ul. Powstańców 6a), która 27 kwietnia 1990 r. przyjęła imię bohaterskiego nauczyciela. W szkołach tych odsłonięto tablice pamiątkowe, otwarto również Izby Pamięci poświęcone patronowi. Zawierają one m.in. relacje świadków-uczestników apelu na obozowym placu w dniu 23 kwietnia 1941 r. a także listę, na której Marian Batko — lehrer (nauczyciel) został wpisany jako „numer 11795”.

Czyn Mariana Batki i postawa o. Maksymiliana Kolbe były dla więźniów Oświęcimia, dla wszystkich udręczonych przez niemiecki faszyzm, pocieszeniem i nadzieją, pozwalały uwierzyć w możliwość zachowania ludzkiej godności — na przekór nieludzkim warunkom i czasom stworzonym przez narodowy socjalizm. Komenda: vier schritte vor — cztery kroki naprzód — oznaczała zazwyczaj śmierć. Ale mogła też znaczyć: życie, człowieczeństwo, siłę charakteru.

Marian Batko swoim zachowaniem zasłużył na wieczną pamięć. Żył tylko 40 lat, ofiarował swoje życie za cudze istnienie. Stał się symbolem i wzorem postawy etycznej pedagoga. Ten wspaniały człowiek swoim heroizmem uzmysłowił sens misji nauczycielskiej, do rangi najwyższej wartości podniósł pedagogiczny imperatyw: nigdy nie opuszczę dziecka.

JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK: ROLA ŚWIADOMOŚCI CELÓW
NAUCZANIA W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Szczecin 1991, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, ss. 319.

Wymieniona w tytule recenzji praca dotyczy istotnego dla dydaktyki problemu działań i czynności nauczycieli służących uświadamianiu uczniom celów nauczania oraz wpływu rezultatów tych poczynań (w postaci świadomości celów u uczniów) na efekty kształcenia. W pracy opisano cechy zależności w nauczaniu i uczeniu się. Jako teoretyczną wykładnię do analizy działalności dydaktycznej nauczyciela posłużyły: filozofia, psychologia, prakseologia. Ogólne twierdzenia dotyczące świadomego działania stanowiły kanwę do badań empirycznych, zastosowania w nich odpowiednich pomiarów działań dydaktycznych nauczycieli, określenia ich wpływów na poziom świadomości celów, a także efektów dydaktycznych.

Autorka przyjęła i udowodniła, że świadome działania są bardzo złożone, że mogą być ujmowane w różnym kontekście treściowym i na różnym poziomie ogólności. W związku z tym przeprowadziła analizę tych działań, ustaliła funkcjonalny model działań dydaktycznych, sprawdziła jego praktyczną wartość w badaniach empirycznych.

Jak z tego wynika, było to przedsięwzięcie złożone i trudne pod względem teoretycznym, organizacyjnym, metodologicznym. Transformacja wiedzy ogólnej dla potrzeb nauk o edukacji, a następnie jej weryfikacja w naturalnej sytuacji szkolnej nie należy do czynności łatwych. Są to jednak zabiegi dla nauk pedagogicznych istotne, umacniają ich status teoretyczny i metodologiczny.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy z nich wypełnia analiza celowych, świadomych czynności i działań ludzkich w aspekcie filozoficznym, psychologicznym i prakseologicznym. Przegląd podstawowych założeń wymienionych nauk został ściśle ukierunkowany na problematykę badawczą. W rozdziale tym znajdujemy poszukiwanie odpowiedzi na kilka kluczowych pytań dotyczących celów i sensu życia człowieka, odpowiedzialności, systemu wartości, roli własnej celowej działalności w kształtowaniu swojego losu i miejsca w świecie. Dostrzega się tu wyraźnie tendencje do integracji nauk ogólnych na rzecz nauk pedagogicznych, a ściśle — dydaktycznych działań nauczyciela uświadamiających cele nauczania.

Drugi rozdział przeznaczono na analizę celów kształcenia w aspekcie dydaktycznym. Pojęcie, podstawowe cechy, taksonomie, operacjonalizacja, to podstawowa zawartość tego rozdziału. Autorka analizuje literaturę, wyłania nowe problemy badawcze i strategie metodologiczne związane z formułowaniem, hierarchizowaniem, konkretyzowaniem i realizowaniem celów w formie odpowiednich działań i czynności dydaktycznych. Kompletny, odpowiednio uporządkowany przegląd literatury znacznie pogłębia dotychczasowe ujęcia teoretyczne na omawiany temat.

Oba omawiane rozdziały dają szeroką teoretyczną podbudowę nie tylko dla podjętego tematu, ale i szerzej ujętych problemów pedagogicznych.

Natomiast w drugiej części, o charakterze empirycznym, zostały omówione metodologiczne i organizacyjne podstawy badań (rozdział III), działania i czynności uświadamiające cele nauczania (rozdział IV), efekty dydaktyczne z języka polskiego uzyskane pod wpływem specjalnych oddziaływań nauczycieli (rozdział V), zależności statystyczne między świadomością celów nauczania a efektami nauczania języka polskiego (rozdział VI). W rozdziale metodologicznym znajdujemy omówienie założeń badawczych, cele podjętych badań, wyjaśnienia terminologiczne, problemy, zmienne, wskaźniki, metody i techniki zbierania oraz opracowania materiałów, teren i zasięg badań. Rozdział ten stwarza dobre podstawy poznania warsztatu badawczego autorki. Problem został ujęty w dwustopniowej zależności. J. Świrko-Pilipczuk chodziło o ustalenie wpływu zastosowanych działań i czynności nauczycieli skierowanych na kształtowanie u uczniów świadomości celów nauczania języka polskiego oraz na efekty dydaktyczne z tego przedmiotu. Powstały następujące obszary zmiennych: struktura działań i czynności nauczycieli i uczniów skierowanych na uświadamianie celów (zmienna niezależna) i efekty dydaktyczne z języka polskiego uzyskane przez badanych uczniów (zmienna zależna). Jedną i drugą zmienną autorka starannie zdefiniowała, ustaliła dla nich konkretne wskaźniki, kategorie i zasady kontrolowania wpływu obu wymienionych zmiennych na siebie.

Sformułowane, innowacyjne hipotezy weryfikowano w drodze eksperymentu. Uwzględniono również wymogi randomizacji (losowy dobór szkół i klas). Obserwacja zachowania się uczniów, testy, analiza dokumentacji szkolnej uzupełniły eksperyment.

Do statystycznej weryfikacji zebranego materiału autorka zastosowała zestawienia liczbowe i procentowe, średnią arytmetyczną, odchylenie standardowe, wariancję, test Studenta, test Fischera, nieparametryczny test istotności różnic χ^2 , współczynnik korelacji Spearmana dla rang wiązanych, współczynnik determinacji cząstkowej. Przed wprowadzeniem danych do wzorów statystycznych przekładala surowe wyniki testu na skale stenowe. Badaniami objęła 320 uczniów klas VI z siedmiu szkół podstawowych.

W czwartym rozdziale znajduje się informacja o działaniach i czynnościach uświadamiających cele nauczania. Po omówieniu ogólniejszych działań i czynności (pojęcie, istota, rodzaje) autorka omawia działania dydaktyczne nauczycieli i uczniów podejmowane w toku lekcji. Z tych ustaleń wylania się struktura działań nauczycieli zastosowana w eksperymencie. J. Świrko-Pilipczuk rozpatruje je równolegle w dwóch płaszczyznach — prakseologicznej (faza przygotowawcza, wykonawcza, kontrolna) i dydaktycznej (rozumienie celów, realizacja, kontrola). Każdy wymieniony człon wnikliwie analizuje w podobnym układzie treściowo-logicznym. Podaje dotychczasowe wyniki badań czynności nauczycieli, zadania, pytania, polecenia wydawane uczniom przez nauczycieli klas eksperymentalnych. Uzyskane wyniki badań są rozpatrywane w trzech kategoriach (wysokie, umiarkowane, niskie i bardzo niskie), a ich nasilenie — w kolejnych etapach trwania eksperymentu (co 10 lekcji). Końcowe wyniki ujęte zostały w macierz wartości χ^2 . Trzy elementy struktury działań i czynności wpływające na rozumienie, realizację i kontrolę stworzyły podstawy do określenia poziomu świadomości celów. Identyczny tok postępowania badawczego zastosowany podczas obliczeń cząstkowych umożliwił autorce ocenę wpływu oddziaływań nauczycieli na uczniów w zakresie uświadamiania celów. Stwierdzona została statystyczna zależność między każdym elementem struktury działań i czynności nauczycieli i stopniowy wzrost współczynnika korelacji w czasie kolejnych lekcji eksperymentalnych. Tym samym

potwierdzona została ogólna zależność polegająca na tym, że jeśli uczeń lepiej rozumie zadanie, to skuteczniej je realizuje i kontroluje. Można również dodać, że szczegółowe omówienie czynnika eksperymentalnego pozwoliło nie tylko na ocenę zastosowanej metodologii, ale i na ocenę jego walorów praktycznych.

Ocenę zmiennej zależnej — efekty dydaktyczne z języka polskiego obejmujące tempo czytania, rozumienie czytanego tekstu, redagowanie opisu, umiejętności gramatyczne i ortograficzne zawiera rozdział piąty. Zgodnie z procedurą badawczą poziom wymienionych umiejętności badano dwukrotnie — przed i po przeprowadzeniu eksperymentu. Wielostronne obliczenia statystyczne potwierdziły pozytywny wpływ czynnika eksperymentalnego, tj. działań uświadamiających cele na efekty dydaktyczne, zwłaszcza na rozumienie treści czytanego tekstu, redagowanie opisu i umiejętności gramatyczne.

Na treści końcowe, szóstego rozdziału składają się obliczenia zależności statystycznych pomiędzy poszczególnymi składnikami działań i czynności nauczycieli (rozumienie, realizacja, kontrola) a efektami z języka polskiego. Autorka stwierdziła najwyższą wartość współczynnika korelacji między rozumieniem celów a tempem czytania i rozumieniem czytanego tekstu. Oznacza to, że czynnikiem decydującym o poziomie czytania było rozumienie celu czytania. Pozytywne lecz nieco zróżnicowane zależności wystąpiły między poziomem pisania a rozumieniem celu. Ogólnie, rozumienie celu lekcji i stawianych uczniom zadań było czynnikiem determinującym efekty dydaktyczne.

Praca pt. „Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym” należy do tych przedsięwzięć badawczych, które znacznie wzbogacają dotychczasowe badania nad efektywnością oddziaływań dydaktycznych nauczycieli. Autorka postawiła przed sobą bardzo trudne zadanie badawcze. Polegało ono na ustaleniu teoretycznego i empirycznego modelu oddziaływań nauczycieli, skierowanych na uświadamianie uczniom celów nauczania, na zbadaniu u uczniów świadomości celów oraz na ustaleniu wpływu świadomości celów na efekty dydaktyczne.

Z dokonanego przeglądu literatury i zamieszczonej bibliografii można przyjąć, że J. Świrko-Pilipczuk poznała podstawowe koncepcje teoretyczne na temat świadomych, celowych czynności i działań ludzkich. Jednak udzielenie wypowiedzi na pytanie: Jak przekładać ogólną teorię na szczegółową, a następnie na język konkretnych czynności nauczycieli i uczniów, jak mierzyć siłę ich wpływu, gdy nie dysponujemy odpowiednią wiedzą teoretyczną i metodologiczną było dodatkowym zadaniem autorki. W tym kontekście należy podkreślić i wysoko ocenić docieklivość i umiejętności badawcze J. Świrko-Pilipczuk. Dalo się to wyraźnie dostrzec podczas wnikliwej interpretacji twierdzeń filozoficznych, psychologicznych, prakseologicznych i pedagogicznych dotyczących świadomych i celowych działań ludzkich oraz tworzenia paradygmatu metodologicznego do własnych badań. Jest to jeden z poważnych walorów recenzowanej pracy.

Metodologia badań w pełni uzasadniona. Cel badań, problematyka, hipotezy, zmienne, wskaźniki i ich kategorie ujęte precyzyjnie, logicznie, zwięźle. Główny problem badawczy ujęty zależnościowo w zasadniczym stopniu determinował dobór metod. W tej sytuacji konieczną była metoda eksperymentu. Tak też postąpiła autorka i co więcej, starała się uwzględnić aktualne wymagania wobec metody eksperymentalnej (dobór odpowiedniego planu, randomizacja, kontrola wpływu zmiennych ubocznych) i zastosowanych w jej ramach technik badawczych. Na szczególne podkreślenie zasługuje dobór i zastosowanie technik statystycznych. Ten walor można odnieść do opisu badanych zjawisk, jak i ustalania zależności między nimi. Dwie zmienne — działania nauczyciela i świadomość celów uczniów (zmienna niezależna) oraz efekty z języka

polskiego (zmienna zależna) — zostały bardzo starannie zbadane, zmierzone i ocenione. Uzyskane, odpowiednio zarejestrowane wyniki utworzyły wiarygodny materiał do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania.

Duże walory poznawcze tkwią w czwartym rozdziale pracy. Znajdujemy w nim analizę czynnika eksperymentalnego stwarzającego podstawę do innowacji w działalności nauczyciela, poprawiania jej jakości poprzez właściwie odczytywanie celów i ich operacjonalizację. Jest to mało wykorzystywany czynnik, a jak wynika z badań — znacznie podwyższający efekty dydaktyczne. Przyjęty do eksperymentu model oddziaływań nauczycieli na uczniów w pełni uzasadniony teoretycznie, ze względu na swoją prostotę, nadaje się do powszechnej praktyki szkolnej. Zawarte w nim trzy podstawowe elementy — rozumienie celów, ich realizacja i jej kontrola oraz stawiane w ich obrębie zadania, znacznie wzbogacają repertuar działalności dydaktycznej. W dużym stopniu dopełniają również dotychczasową teorię dydaktyczną z zakresu przemian teleologii edukacyjnej.

Kazimierz Denek

HENRYK CUDAK: ŚRODOWISKO RODZINNE A REZULTATY PRACY SZKOŁY.

Kielce 1991, Wyd. WSP, s. 207

Zachodzące współcześnie przeobrażenia ekonomiczne, społeczne i polityczne wytworzą w rodzinie nowe wzorce postępowania, werbalizowane przez jej członków postawami, oczekiwaniami, ocenami, żądaniami. W wyniku oddziaływań tych czynników obserwujemy nowe jakości relacji interpersonalnych w środowisku rodzinnym. Nie zawsze są to jednak relacje społecznie pożądane. Niektóre z nich powodują zachwianie socjo-psychiczne struktury rodziny i w konsekwencji niekorzystnie wpływają na proces kształtowania osobowości dziecka, zwłaszcza jego sfery emocjonalnej i poznawczej. Z kolei wysoka kultura pedagogiczna rodziców, ich aspiracje względem osiągnięć szkolnych dziecka, niesprzeczne z jego uzdolnieniami i zainteresowaniami mogą kształtować pozytywną motywację do nauki szkolnej.

Z zależności tej zdaje sobie sprawę Henryk Cudak wzbogacając bibliotekę nauczyciela książką *Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły*. Autor podejmuje istotną zarówno ze społecznego, jak i pedagogicznego punktu widzenia problematykę wpływu środowiska rodzinnego na osiągnięcia szkolne uczniów wyższych klas szkoły podstawowej. Wychodzi ze słusznego zresztą założenia, iż związek kultury pedagogicznej rodziców, atmosfery w rodzinie, postaw rodzicielskich, z powodzeniami bądź niepowodzeniami szkolnymi dzieci, jest i powinien być problemem otwartym, inspirującym empiryczne dociekania.

Struktura recenzowanej książki jest przejrzysta, składa się z trzech zasadniczych części: teoretycznej, metodologicznej i empirycznej. Całość zawiera siedem rozdziałów. Czytelnika zainteresują niewątpliwie treści zawarte w poszczególnych rozdziałach. Oto ich syntetyczny zarys:

Rozdział pierwszy dotyczy problematyki rodziny jako środowiska wychowawczego. Znajdujemy tu różne interpretacje pojęcia rodziny z punktu widzenia wielu dyscyplin (psychologii, socjologii, pedagogiki, medycyny, prawa, ekonomii, demografii), następnie — omówienie funkcji rodziny i jej problemów wychowawczych.

Rozdział drugi przedstawia stan współczesnych badań nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych dziecka. Autor omawia tu, odwołując się do rozległej literatury przedmiotu, uwarunkowania środowiskowe, biopsychiczne i dydaktyczne.

Trzecia część pracy poświęcona została metodologicznym założeniom badań własnych. Znajdujemy tu uzasadnienie celowości stosowanych metod i technik badawczych oraz prezentację przebiegu i terenu badań. Badaną grupę charakteryzują wskaźniki definicyjne (struktura społeczna, wiek, wykształcenie, status społeczny rodziców) i rzeczowe (oceny uzyskane z rozwiązywania testów osiągnięć szkolnych).

Kluczową rolę w opracowaniu pełnią cztery następane rozdziały, w których to Autor, wykorzystując zebrany materiał empiryczny, podjął próbę udzielenia odpowiedzi na pytania: Jaka jest relacja między wiedzą rodziców o wychowaniu i rozwoju a wynikami w nauce ich dzieci? W jaki sposób wzory postępowania — zarówno uznawane, jak i realizowane przez rodziców — oddziałują na zachowanie i postępy dziecka? Jaki wpływ na rezultaty pracy szkolnej dzieci ma świadomość rodziców dotycząca ról rodzicielskich? Jaki jest wpływ atmosfery rodzinnej na osiągnięcia szkolne dzieci? Jaka jest korelacja między umiejętnościami wychowawczymi rodziców a wynikami w nauce ich dzieci? W jakim stopniu postawy rodzicielskie wpływają na ich osiągnięcia szkolne?

Trudno w recenzji przedstawić pełny obraz ustaleń, ale warto spróbować przybliżyć czytelnikowi niektóre z nich. Przede wszystkim zasługuje na uwagę rzetelna i wszechstronna interpretacja wyników badań, np. wskazanie, że aspiracje rodziców względem własnych dzieci są często wygórowane, a uznawane przez nich wzory i ideały życiowe są na ogół postulowane jedynie. Rodzice uczniów osiągających wysokie rezultaty w nauce szkolnej prezentują na ogół wysoki poziom świadomości własnej roli wychowawczej wobec dziecka. W przypadku uczniów z niskimi rezultatami szkolnymi wychowawcza rola rodziców sprowadza się do oddziaływań przypadkowych, dość często tradycyjnych.

Kolejną zmienną regulującą, zdaniem Autora, pożądaną aktywność poznawczą ucznia są te wszystkie sytuacje zachodzące w rodzinie, które organizują atmosferę emocjonalną sprzyjającą zaspokajaniu potrzeb psychicznych dziecka. Faktem jest bowiem, że tylko poczucie bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji, miłości i bezpośredniego kontaktu stwarza sprzyjający klimat do nauki.

Niepokój Autora budzi stosowanie przez znaczną grupę rodziców kar agresywnych (krzyk, bicie), upokarzających dziecko. Skutek takich kar jest doraźny tylko i rodzi poczucie poniżenia, krzywdy, niekiedy agresję, w konsekwencji prowadzi do zaburzeń sfery emocjonalno-społecznej dziecka. Zaburzenia emocjonalno-motywacyjne pojawiają się, pisze Autor, u tych dzieci, wobec których rodzice przejawiają postawy bezradności bądź dystansu. Osiągnięciom szkolnym sprzyja postawa koncentracji na dziecku. Taką postawę preferuje znaczna większość badanych. Wynika stąd, iż kierowanie dzieckiem z pozycji przewagi, władzy, podporządkowania w sposób ostry, surowy, bez liczenia się z jego odczuciami i pragnieniami, nie przyjmuje się na ogół w świadomości współczesnego pokolenia rodziców. Okazuje się zatem, iż umiejętność tworzenia pożądaných sytuacji wychowawczych przez rodziców jest, na co wskazują wyniki badań, wprost proporcjonalna do wyników szkolnych dziecka: im wyższe umiejętności wychowawcze rodziców tym wyższe osiągnięcia uczniów w nauce.

W zakończeniu opracowania Autor sygnalizuje, iż elementy strukturalne środowiska rodzinnego (kultura pedagogiczna, świadomość ról i zadań wychowawczych, uznawane normy i wzory zachowań, atmosfera, umiejętności wychowawcze rodziców, ich postawy, stosunek do dzieci, nauki szkolnej i szkoły) są wobec siebie komplementarne, kohe-

rentne. Warunkują osiągnięcia w nauce szkolnej łącznie, a nie jako pojedyncze elementy. Niektóre jednak czynniki strukturalne środowiska rodzinnego mogą mieć silniejszy wpływ od innych, stąd też problematyka relacji między tym, co dziecko osiąga w szkole, a tym, co owe osiągnięcia organizuje wymaga dalszych badań szczegółowych.

Książka zaopatrzona została w bibliografię i aneks zawierający pytania, z którymi zwracano się do badanych uczniów, test projekcyjny (niedokończonych zdań), kwestionariusze wywiadu i ankiety dla rodziców. Po książkę tę sięgną zapewne studenci pedagogiki, nauczyciele, wychowawcy i rodzice. Z jej lektury mogą odnieść niewątpliwie sporo korzyści.

Anna Grochulska

ZBIGNIEW NĘCKI: WZAJEMNA ATRAKCYJNOŚĆ.

Warszawa 1990, Wiedza Powszechna, ss. 296.

W bibliotece Wiedzy Współczesnej „Omega” ukazała się ostatnio książka Zbigniewa Nęckiego pod tytułem „Wzajemna atrakcyjność”. Problematyka w niej zawarta nie jest explicitie pedagogiczna, jednak proponowany przez nią dyskurs może stanowić dla pedagogów materiał wartościowy i godny uwagi. Proces interakcji wychowawczej w swoich dwóch elementach składowych: postrzegania i porozumiewania się, które współwystępują i wzajemnie się warunkują, jest nie tylko wymianą intencji i wiadomości; jest także, a może przede wszystkim, tworzeniem wzajemnych relacji. Ich prawidłowy przebieg, jakość i charakter, warunkują efektywną i psychologicznie „zdrową” realizację zadań wychowawczych. Znajomość zatem zasad i praw, które decydują o kształcie układów interpersonalnych w procesie wychowawczym, jest sprawą zasadniczej wagi.

Praca Z. Nęckiego stanowi rezultat teoretycznej refleksji Autora nad zagadnieniem wzajemnej atrakcyjności, uniwersalnym wymiarem charakteryzującym każdy układ interpersonalny. Z myślą o podniesieniu obiektywności prowadzonych analiz Autor wykorzystuje w znacznym stopniu wyniki badań empirycznych.

We „Wstępie” sformułowane zostały cele pracy oraz rodzaj czytelników, ku którym jest ona w głównej mierze zaadresowana. Oprócz celu poznawczego, którego istotnym zamierzeniem jest poszerzenie rozumienia czynników dotyczących uwarunkowań atrakcyjności, pojawia się cel praktyczny — skierowanie poszukiwań i sposobów dochodzenia do egzystencjonalnej wiedzy o tym, jak być atrakcyjnym.

Książka dzieli się więc na dwie główne części: część teoretyczną, wprowadzającą terminologię naukową i stanowiącą ramy odniesienia dla ujmowania kontaktów międzyludzkich, wzbogaconą wynikami badań i przeznaczoną dla studentów psychologii i nauk pokrewnych (rozdz. 1–4), oraz część praktyczną, odwołującą się do powszechnych doświadczeń życiowych, stanowiących egzemplifikację dla prowadzonych przez autora rozważań i przeznaczoną dla mniej profesjonalnych odbiorców (rozdz. 5–9).

Wśród licznych pytań, jakie stawia Z. Nęcki, przystępując do eksplikacji zjawiska wzajemnej atrakcyjności, dwa wydają się kluczowe: co powoduje, że pewne nasze układy międzyludzkie są pozytywne, niektóre negatywne, a jeszcze inne nieustannie zmieniają swój charakter? oraz: jak postępować, by wzajemna atrakcyjność była nie tylko optymalna, ale i trwała?

Uzyskanie odpowiedzi na te i na inne pytania jest kwestią zasadniczą, ponieważ, jak zauważa Autor, „przekonania o źródle własnej atrakcyjności i atrakcyjności innych ludzi łączy się z przeświadczeniem o regulach określających postępowanie wzajemne osób, których drogi życiowe spotykały się w któryś momencie...” (s. 7).

Z. Nęcki podejmuje próbę określenia uwarunkowań wzajemnej atrakcyjności od przedstawienia w dwóch pierwszych rozdziałach głównych, psychologicznych koncepcji człowieka, zwracając przede wszystkim uwagę na zawarte w nich odmienne modele zachowań interpersonalnych. Przedstawia kolejno: behawioryzm, psychoanalizę, teorię postaci, teorię pola i teorię ról społecznych. Przy prezentacji tych teorii akcentuje szczególnie te elementy, które łączą się bezpośrednio z zagadnieniem wzajemnej atrakcyjności. W behawioryzmie, ujmującym zachowanie człowieka jako wynik uczenia się uwarunkowanego kojarzeniem nagród i kar z określonymi bodźcami, wzajemna atrakcyjność będzie rezultatem wzrostu nagradzania się partnerów, podczas poprzednich i aktualnego kontaktu.

Ujęcie psychoanalityczne problemu wzajemnej atrakcyjności to opierająca się na pewnych prawzorach zachowań wyniesionych z dzieciństwa, możliwość zaspokojenia głównych, indywidualnych potrzeb.

W perspektywie teorii postaci (Gestalt), która za źródło zachowań przyjmuje subiektywną, indywidualną wizję rzeczywistości i postrzeganego partnera, szczególne znaczenie w kształtowaniu wzajemnej atrakcyjności mają idealne, wyobrażone wzorce.

Teoria pola, dla której — jak zauważa Autor — zachowanie człowieka jest funkcją cech osobowościowych i kontekstu jego egzystencji, determinantów wewnętrznych i zewnętrznych, źródła i wyznaczniki wzajemnej atrakcyjności podlegają permanentnej fluktuacji. Decydująca jest tu zawsze bezpośrednia sytuacja interpersonalna i powstający w jej wyniku określony system napięć.

W teorii ról społecznych, charakteryzującej się strictly socjologiczną genezą, wyznacznikiem określającym zachowanie człowieka są przede wszystkim pełnione przez niego role społeczne. Wzajemna atrakcyjność byłaby w niej, w opinii Autora, dążeniem partnerów do tego, by dopełniali się wzajemnie w odgrywaniu swoich ról.

Z. Nęcki nie opowiada się za żadną z tych teorii. Dostrzegając w każdej z nich cenne inspiracje metodologiczne, wybór pozostawia indywidualnej decyzji odbiorcy.

Autor skupia swoją uwagę przede wszystkim na fakcie społecznej natury człowieka. Zagadnienie to można rozpatrywać z różnych stron, stąd też stanowi ono przedmiot zainteresowań wielu nauk społecznych. Wszystkie te dyscypliny naukowe dochodzą do zgodnego wniosku, że człowiek uzyskuje przez fakt różnorakich społecznych odniesień, w których realizuje się jego egzystencja, określoną sumę informacji o otaczającym go świecie oraz częściowe uświadomienie swojej podmiotowości i odpowiedź na to, kim jest. Doświadczenie społeczne, poszerzając horyzont poznawczy jednostki, równocześnie przygotowuje i uzdalnia ją do pełniejszego bycia człowiekiem. Jak trafnie zauważa Carlos Mallmann (Rozwój społeczny ukierunkowany na człowieka, w: Polska 2000. Przegląd zagranicznej literatury prognostycznej, t. XII. 1989): „W skali jednostki rozwój oznacza realizację własnych możliwości, podczas gdy w skali społeczeństwa oznacza stworzenie każdej jednostce środowiska sprzyjającego rozwojowi”. Pozbawiony społecznego wymiaru człowiek stałby się, wcześniej lub później, hermetycznym układem jakości i procesów, niezdolnym do tworzenia różnorodnych systemów powiązań z innymi oraz do komunikowania treści stanowiących o bogactwie i niepowtarzalności jego ontycznej struktury.

Autor recenzowanej pracy jest tego wszystkiego w pełni świadomy. Stąd też za-

gadnienia wzajemnej atrakcyjności i kontaktów interpersonalnych rozpatruje na bazie psychologii społecznej, wybierając z niej nurt rozwiązań pod nazwą „teorie wymiany”. Wszystkie je łączy, jego zdaniem, przyjęcie założenia, że kontakty interpersonalne przebiegają zgodnie z normą wzajemności, według bilansu korzyści i strat, nagród i kar.

W następnej kolejności Autor ogniskuje swoją uwagę wokół klasycznych zagadnień związanych z wzajemną atrakcyjnością, a więc: zgodności postaw oraz komplementarności i podobieństwa potrzeb w układach międzyludzkich.

Zagadnienia te z samej swojej natury są skomplikowane i wyjaśnienie ich nie jest sprawą prostą, dokonywać się musi wielopoziomowo i wieloaspektowo. Niezgodność postaw i wartości łączy się, zdaniem Z. Nęckiego, z wieloma konfliktami, ich zgodność natomiast jest istotnym czynnikiem kształtującym wzajemną atrakcyjność. Przejawianie zatem przez partnerów bardzo odmiennych zachowań i postaw, wywołuje w konsekwencji obniżenie poziomu wzajemnej atrakcyjności.

W przypadku komplementarności czy podobieństwa potrzeb Autor nie przeprowadza zdecydowanych preferencji, uzależniając ich odpowiedniość od rodzaju kontaktu i od zadań związanych z rolami, jakie w nim pełnią partnerzy. Wzbogacając rozważania wynikami badań wyprowadza jednak ogólny wniosek, że podobieństwo cech osobowości jest pewniejszym rzecznikiem pomyślnych relacji interpersonalnych, aniżeli komplementarność.

Przy analizie złożonego procesu składającego się na powstawanie i rozwój zjawiska wzajemnej atrakcyjności, próbuje wyznaczyć najistotniejsze czynniki, koincydujące we wzajemnych kontaktach i powstawaniu obrazu partnerów.

Poświęca swoją uwagę wybranym elementom, będącym wskaźnikami wzajemnej atrakcyjności i akcentuje przede wszystkim sukcesywność ich ujawniania się w relacjach międzyludzkich. Wyznaczają one niejako progresywny charakter wzajemnej atrakcyjności. Najbardziej oczywista jest percepcja walorów zewnętrznych. Autor sygnalizuje niebezpieczeństwa, jakie mogą wynikać z pozostawania na płaszczyźnie zewnętrzno-zjawiskowej przy ocenie partnera oraz z tworzenia ogólnego obrazu danej osoby na podstawie pierwszego wrażenia, wyglądu fizycznego, urody, ubioru czy sposobu zachowania. Uwrażliwia na możliwość wystąpienia tutaj różnorodnych zabiegów manipulacyjnych. Nie sposób jednak nie zauważyć, jak pisze Z. Nęcki, że w potocznym doświadczeniu życiowym, rola jaką odgrywają czynniki zewnętrzne we wrocławiu wzajemnej atrakcyjności jest stosunkowo duża. Typowym przykładem — wybór partnera na towarzysza życia, oraz sytuacja ucznia w szkole. W przypadkach tych wygląd fizyczny, ubiór i uroda są ważnym wskaźnikiem zwiększającym atrakcyjność, istotnym komunikatem społecznym wpływającym niejednokrotnie decydująco na formę i strukturę układów interpersonalnych. Nie przesądza to jednakże definitywnie o rozwoju człowieka, ponieważ wygląd zewnętrzny stanowi tylko jeden z wielu, i to wcale nie najważniejszych, czynników wpływających na kształtowanie się osobowości.

Nie można się w tym miejscu nie zgodzić z Autorem. Ale nasuwa się refleksja, czy w ocenie tego zagadnienia nie zabrakło odesłania do stanowisk bardziej zdecydowanie usiłujących przeciwstawić się tendencjom akcentującym rolę elementów zewnętrznych w procesie osobowego rozwoju.

Trudno mówić o wzajemnej atrakcyjności w ramach tej samej płci. Spotkanie „męskości” i „kobiecości” stanowi najbardziej naturalne spektrum, w którym wzajemna atrakcyjność dochodzi do głosu. Stąd też rozdział dotyczący życia seksualnego. Odniesie można jednak wrażenie, że problem ten potraktowany został przez Autora za bardzo naturalistycznie, z pominięciem wielu ważnych zagadnień, których zasygnalizowanie

choćby, wpłynęłoby, jak należy przypuszczać, na pełniejsze i bardziej obiektywne jego przedstawienie. Pominięte zostały przede wszystkim perspektywy dotyczące moralnego porządku erotycznej miłości, kwestie związane z etyczną stroną życia seksualnego człowieka, z jego odniesieniem do norm światopoglądowych. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że aspekt ten stanowi istotny czynnik, wpływający na oblicze sfery ludzkiej intymności. Nie uwzględnienie go, obniżyło w pewnym stopniu merytoryczną i epistemologiczną wartość prowadzonych rozważań.

Priorytetowym problemem dla wzajemnej atrakcyjności jest zagadnienie prawidłowego przebiegu komunikacji interpersonalnej. Jak pisze Z. Nęcki: „Trudno sobie wyobrazić parę osób wzajemnie atrakcyjnych, które nie potrafią się z sobą porozumieć, gdyż komunikacja między nimi jest zła. Równie trudno jest wyobrazić sobie ludzi, między którymi porozumienie przebiega płynnie i bezkonfliktowo, a które są nastawione wobec siebie awersyjnie” (s. 193).

Wydaje się, że problematyka dotycząca prawidłowych zasad komunikacji interpersonalnej jest ważna nie tylko dla rozpatrywanego przez Autora zjawiska wzajemnej atrakcyjności, ale również dla innych zagadnień z dziedziny psychologii, socjologii, a nawet filozofii czy polityki, na co wskazują liczne wyniki badań szczegółowych.

Wiedza dotycząca porozumiewania się ludzi stanowić powinna integralny składnik edukacji społecznej człowieka, zwiększając tym samym skuteczność podejmowanych przez niego działań w sferze praxis oraz zapewniając im harmonijny i bezkonfliktowy przebieg.

Z. Nęcki analizuje problem komunikacji interpersonalnej głównie w aspekcie psychologicznym. Wyróżnia w procesie komunikowania trzy kanały przekazu: dla słów kanał werbalny, dla sposobu ich wypowiedzania kanał wokalny, dla zachowań niewerbalnych kanał wizualny. Komunikowanie ma charakter procesualny i dialogiczny. Poszczególne elementy zawarte w komunikacji wzajemnie się interpretują i dookreślają, tworząc nowe jakości semantyczne. Autor jest zdania, że do najważniejszych zadań w komunikowaniu należą: uzgodnienie kryteriów wartości, umiejętne stawianie pytań, słuchanie odpowiedzi partnera oraz szanowanie jego punktu widzenia. Rozważania swoje ilustruje licznymi badaniami przeprowadzonymi głównie w układach małżeńskich.

Z. Nęcki nie stawia sobie za cel wszechstronnego i wyczerpującego przedstawienia zjawiska komunikacji interpersonalnej, bo nie ono przecież jest głównym przedmiotem zainteresowań autora. Przywołuje z niego tylko te treści, które w istotny sposób podnoszą jakość i trwałość wzajemnej atrakcyjności. Temu celowi służą też przedstawione i logicznie sklasyfikowane zasady sprzyjające doskonałszemu porozumieniu się partnerów. Pełnić one mają, w jego zamyśle, rolę praktycznych wskazówek ułatwiających proces wzajemnej komunikacji.

Wśród dwudziestu zasad poprawnego komunikowania się kilka zasługuje na szczególne podkreślenie. Do nich należą: poznanie samego siebie, wrażliwość na stan odbiorcy, jasne stawianie problemu, pamięć o tym, że sens wypowiedzi jest ważniejszy niż forma, świadomość istnienia względności racji, szacunek dla partnera, utrzymanie rzeczowości oraz zwracanie uwagi na ważność rozmówcy.

Sądzić można, że teoretycznemu sformułowaniu zasad winno odpowiadać ukazanie możliwości ich praktycznego zastosowania, co znacznie bardziej podniosłoby ich obiektywną wymowę i wartość. Mogłoby to również w większym stopniu przyczynić się do ich zapamiętania i interioryzacji przez czytelnika, co stanowiło przecież główne zamierzenie Autora.

Układy interpersonalne charakteryzują się znaczną złożonością, stanowią rzeczy-

wistość dynamiczną i permanentnie ewoluującą, podlegając różnym transformacjom w czasie i przechodząc określone stadia rozwoju.

Z. Nęcki ukazał w ujęciu tabelarycznym, w sposób opisowy, operując wynikami badań innych autorów, różne sposoby periodyzacji procesu rozpadania się układu interpersonalnego. Wyróżnił też pięć faz każdej długotrwałej interakcji: atrakcyjność, budowanie relacji interpersonalnej, cementowanie związku, rozpadanie się i likwidowanie układu. W długotrwałych kontaktach międzyludzkich wzajemna atrakcyjność, jego zdaniem, ulega zmianom, przechodząc okresowe kryzysy. Największa jest zawsze na początku znajomości, kiedy sytuacja wymaga od partnerów maximum aktywności i twórczości. Nie zawsze musi ona zniknąć zupełnie, doprowadzając do rozstania, czy w przypadku małżeństwa do rozwodu. Zależne jest to w znacznej mierze od indywidualnych uwarunkowań każdego układu. Zauważenie diachronicznego charakteru sfery ludzkich związków, implikuje zarazem rozszerzenie penetracyjno-interpretacyjnego obszaru ich ujmowania.

Autor nie ogranicza się do analizy zagadnienia wzajemnej atrakcyjności w ramach jednej teorii naukowej. Proponowana w pracy wieloaspektowość spojrzenia wynika z przeświadczenia Z. Nęckiego, że każda teoria naukowa tłumaczy opisywane zjawiska tylko w pewnym zakresie i stanowi jedynie kolejne przybliżenie prawdziwej natury badanej rzeczywistości.

Odnieść można wrażenie, że w sferze formułowanych wniosków i konstatacji książka nie wyróżnia się nadzwyczajną oryginalnością. Wiele z nich znajduje się w licznych pracach z dziedziny psychologii, socjologii i pedagogiki. Niewątpliwym osiągnięciem Autora jest metodyczne ich zaprezentowanie i aksjologiczne shierarchizowanie, w oparciu o rozważaną problematykę wzajemnej atrakcyjności oraz szerokie przedstawienie literatury przedmiotu.

Książka Z. Nęckiego dostarcza cennego materiału do refleksji nad sobą, nad różnorodnymi układami międzyludzkimi, w jakich znajduje i znajdować się może człowiek w ciągu swojego życia. Autor optuje za bardziej świadomym i twórczym uczestnictwem w kontaktach międzyludzkich, sugerując konieczność permanentnej edukacji w tym zakresie.

W poszukiwaniu całościowej wizji zjawiska wzajemnej atrakcyjności musi znaleźć się także element osobistych odczuć uzależniony od skali naszych indywidualnych przekonań i doświadczeń. Tę perspektywę recenzowana praca otwiera, zapraszając czytelnika, by dopełnił zawarte w niej treści własnymi przeżyciami i obserwacjami.

Przy ocenie każdej pracy naukowej uwzględnia się zwykle kryteria spójności wykorzystywanego materiału oraz jego wartości eksplanatywnych. Wydaje się, że zasada spójności została przez Autora zachowana. W płaszczyźnie eksplanacji natomiast zaletą jest oparcie się na obszernie przywoływanym materiale badawczym i bogatej literaturze.

Można by postawić pytanie: jaką wartość wnosi książka Zbigniewa Nęckiego dla pedagogiki? Zagadnienie wzajemnej atrakcyjności osadzone zostało w znacznym stopniu, w nurcie rozważań psychologiczno-socjologicznych. Myślę jednak, że dla refleksji i praktyki pedagogicznej szczególnie cenne i kognitywnie wzbogacające są uwagi i zasady, odnoszące się do umiejętności tworzenia prawidłowych i spójnych relacji interpersonalnych oraz poprawnego, wzajemnego komunikowania się. Dla pedagogów wprost nieodzowna jest znajomość reguł rządzących werbalną i niewerbalną komunikacją, dlatego też dużą wartość zyskują szeroko omówione w pracy typologie werbalnych i niewerbalnych zachowań, sposoby trafnego spostrzegania przyczyn konfliktów oraz konstruktywnego podejmowania działań prowadzących do ich rozwiązywania.

Grażyna Wyród

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1991

ARTYKUŁY

Nr

MARIA DUDZIKOWA: Struktura „ja” młodzieży w starszym wieku szkolnym i jej niektóre uwarunkowania. Część I	1—2
MARIAN FILIPIAK: Rodzina jako podmiot socjalizacji w społeczeństwie pluralistycznym	1—2
LEON NIEBRZYDOWSKI: Poczucie osobistego szacunku i wiary w skuteczność własnego działania czyli self-esteem	3—4
ZBIGNIEW SKORNY: Ujawnianie siebie a wychowanie i postępowanie psychokorekcyjne	3—4

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

KAZIMIERZ DENEK: Ku przebudowie systemu edukacji	5—6
CZESŁAW KUPISIEWICZ: System szkolny w Polsce na początku lat 90-tych	5—6
TADEUSZ LEWOWICKI: W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej	1—2
TADEUSZ LEWOWICKI: Brak wizji edukacji?	3—4

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDREA FOLKERSKA: Przyczynki do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej	5—6
STANISŁAW PALKA: Aktualne kierunki rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce	3—4
ANDRZEJ PLUTA: O uprawianej „pedagogicznie” dydaktyce	3—4
BARBARA ŻECHOWSKA: Nauczyciel w pluralistycznej perspektywie poznawczej	5—6

ZNP WOBEC KWESTII EDUKACYJNYCH

Stanowisko Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”	5—6
---	-----

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

GENOWEFA KOĆ-SENIUCH: Nauczycielskie kolegia języków obcych — perspektywy czy wymóg potrzeb sytuacyjnych	5—6
ELŻBIETA MAREK: Czytelnictwo w pracy samokształceniowej nauczycieli studiujących zaocznie	5—6
JAN NAZAR: Empatia a zawód nauczycielski	1—2
MARIAN OCHMAŃSKI: Przygotowanie pracy magisterskiej w opinii studentów zaocznych studiów pedagogicznych	5—6
STANISŁAW PAJKA: Studenci kierunków pedagogicznych o sobie, uczelni i przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego	5—6
ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI: Kształcenie wąkospecjalistyczne czy też ogólne w programach wyższych studiów pedagogicznych	5—6
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Spostrzeganie własnej pracy zawodowej przez nauczycieli bez kwalifikacji	1—2
EDWARD ZYCH: Związek teorii z praktyką w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli matematyki	1—2

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego
Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 1991 r.
Ark. druk. 10,5, wyd. 13,5. Nakład 1000 egz.
Skład, druk i oprawa: Kieleckie Zakłady Graficzne
ul. Zagnańska 61
Zam. 90.

WARUNKI PRENUMERATY

Wpłaty od prenumeratorów indywidualnych i zbiorowych należy dokonywać na adres:

Wydawnictwo Pedagogiczne ZG ZNP w Kielcach

konto: PKO I/O nr 29519-26-132 Kielce

ul. Piotrkowska 12; 25-510 Kielce.

Wysokość prenumeraty w kraju:

rocznie — **100.000** (ale może ulec zwiększeniu).

Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest o 100% wyższa od prenumeraty krajowej.